

ISSN (Print) 3080-1893

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-152-3>

Psychology and Cognitive Sciences

№3(152)/ 2025

1995 жылдан бастап шығады

Founded in 1995

Издается с 1995 года

Жылына 4 рет шығады

Published 4 times a year

Выходит 4 раза в год

Астана, 2025

Astana, 2025

Бас редактор
Мамбеталина Әлия Сақтағанқызы
пс.ғ.к., қауымдастырылған профессор (Қазақстан)

*Бас редактордың
орынбасары*

Абдыкаликова Марта Наушақызы,
пс.ғ.к., қауымдастырылған профессор (Қазақстан)

Жауапты редактор

Тусупбекова Бахыт Серікқызы

Редакция алқасы:

Джоб Ремо	PhD, профессор (Италия)
Лоуренс Кехинде Клемент	PhD, (Африка)
Дуглас А. Бернстейн	PhD, профессор (АҚШ)
Умарова Навбахор	PhD, профессор (Өзбекстан)
Абенова Саулет Уразбековна	PhD (Қазақстан)
Байжуманова Бибианар Шаймерденовна	Пс.ғ.к., қауымдастырылған профессор (Қазақстан)
Нурадинов Алмат Сабитович	Пс.ғ.к., доцент м.а. (Қазақстан)
Мандыкаева Алмагуль Рамазановна	Пс.ғ.к., доцент м.а. (Қазақстан)
Уталиева Жанна Тлегеновна	Пс.ғ.к., (Қазақстан)
Шнайдер Джанат Жантемирович	П.ғ.д., профессор (Қазақстан)

Редакцияның мекенжайы: 010008, Қазақстан, Астана қ., Сәтпаев к-сі, 2, 402 б.
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті
Тел.: +7 (7172) 709500, (ішкі: 35-218)
E-mail: psyjournal@enu.kz

Psychology and Cognitive Sciences

Меншіктенуші: Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Қазақстан Республикасы Мәдениет және ақпарат министрлігінде тіркелген.

Жаңа есепке қою туралы куәлік No KZ00VPY00114489, 11.03.2025 ж.

Мерзімділігі: жылына 4 рет.

Типографияның мекенжайы: 010008, Қазақстан, Астана қ., Қажымұқан к-сі, 13/1,
тел.: +7(7172)709-500, (ішкі 35-218)

Editor-in-Chief
Mambetalina Aliya

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Kazakhstan)

Deputy Editor-in-Chief

Abdykalikova Marta

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, (Kazakhstan)

Responsible editor

Tussupbekova Bakhyt

Editorial board:

Job Remo

PhD, Professor (Italy)

Lawrence Kehinde Clement

PhD, (Africa)

Douglas A. Bernstein

PhD, Professor (U.S.A.)

Umarova Navbakhor

PhD, Professor (Uzbekistan)

Abenova Saulet

PhD (Kazakhstan)

Baizhumanova Bibianar

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor (Kazakhstan)

Nuradinov Almat

Candidate of Psychological Sciences
(Kazakhstan)

Mandykayeva Almagul

Candidate of Psychological Sciences
(Kazakhstan)

Uzhaliyeva Zhanna

Candidate of Psychological Sciences
(Kazakhstan)

Shnaider Dzhanat

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor
(Kazakhstan)

Editorial address: 2, Satpayev str., of.402, Astana, Kazakhstan, 010008

L.N. Gumilyov Eurasian National University

Tel.: +7 (7172) 709500, (ext.: 35-218)

E-mail: psyjournal@enu.kz

Psychology and Cognitive Sciences

Owner: L.N. Gumilyov Eurasian National University

Registered by the Ministry of Culture and information of the Republic of Kazakhstan.

Certificate of new registration No KZ00VPY00114489 from 11.03.2025

Periodicity: 4 times a year

Address of printing house: 13/1 Kazhimukan str., Astana, Kazakhstan 010008;

tel.: +7(7172) 709-500, (ext.: 35-218)

Главный редактор
Мамбеталина Алия Сактагановна
к.пс.н., ассоциированный профессор (Казахстан)

Заместитель главного редактора **Абдыкаликова Марта Наушаевна,**
PhD, ассоциированный профессор (Казахстан)

Ответственный редактор **Тусупбекова Бахыт Сериковна**

Редакционная коллегия:

Джоб Ремо	PhD, профессор (Италия)
Лоуренс Кехинде Клемент	PhD, (Африка)
Дуглас А. Бернстейн	PhD, профессор (США)
Умарова Навбахор	PhD, профессор (Узбекистан)
Абенова Саулет Уразбековна	PhD (Казахстан)
Байжуманова Бибианар Шаймерденовна	К.пс.н., ассоциированный профессор (Казахстан)
Нурадинов Алмат Сабитович	К.пс.н., доцент (Казахстан)
Мандыкаева Алмагуль Рамазановна	К.пс.н., и.о. доцент (Казахстан)
Уталиева Жанна Тлегеновна	К.пс.н. (Казахстан)
Шнайдер Джанат Жантемирович	К.п.н., профессор (Казахстан)

Адрес редакции: 010008, Казахстан, г. Астана, ул. Сатпаева, 2, каб. 402

Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева

Тел.: +7 (7172) 709500, (вн: 35-218)

E-mail: psyjournal@enu.kz

Psychology and Cognitive Sciences

Собственник: Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева

Зарегистрирован Министерством культуры и информации Республики Казахстан.

Свидетельство о постановке на новый учет No KZ00VPY00114489 от 11.03.2025 г.

Периодичность: 4 раза в год

Адрес типографии: 010008, Казахстан, г. Астана, ул. Кажымукана, 13/1,

тел.: +7(7172)709-500, (вн.35-218)

МАЗМҰНЫ/ CONTENT/ СОДЕРЖАНИЕ

Т.Е. Қонысбай, О.Х. Аймағанбетова, Н.В. Хазратова, Э.Т. Адилова. Халықаралық тәжірибе контекстінде студенттердің эмоционалдық әл-ауқатын қалыптастырудың негізгі механизмдері: теориялық шолу.....	
T.E. Konyshbai, O.Kh. Aimagambetova, N.V. Khazratova, E.T. Adilova. The core mechanisms of formation of students' emotional well-being in the context of international experience: a theoretical review.....	
Т.Е. Қонысбай, О.Х. Аймағанбетова, Н.В. Хазратова, Э.Т. Адилова. Основные механизмы формирования эмоционального благополучия студентов в контексте международного опыта: теоретический обзор.....	8
Л.А. Лимашева, С.К. Бердібаева, У. Жамирова, Р.К. Керімбаева, А.О. Спатай. Қазіргі студенттердің денсаулығын сақтаудың алғышарттары ретінде стресске төзімділік пен резильенттілік.....	
L.A. Limasheva, S.K. Berdibayeva, U. Zhamirova, R. Kerimbayeva, A.O. Spatay. Stress tolerance and resilience as prerequisites for maintaining the health of contemporary university students	
Л.А. Лимашева, С.К. Бердибаева, У. Жамирова, Р.К. Керимбаева, А.О. Спатай. Стрессоустойчивость и резильентность как предпосылки сохранения здоровья современных студентов.....	25
А.С. Мамбеталина, Л.М. Гитихмаева, Ж.К. Аубакирова, Ж. Әбішев, С.В. Карагулакова. Майндфулнес-интервенциялардың стресс, мазасыздық және депрессия белгілерін төмендетудегі тиімділігі туралы эксперименттік зерттеулер: жүйелі шолу.....	
A.S. Mambetalina, L.M. Gitikhmayeva, Zh. K. Aubakirova, Zh. Abishev, S.V. Karagulakova. Experimental studies on the effectiveness of mindfulness interventions in reducing symptoms of stress, anxiety, and depression: A systematic review.....	
А.С. Мамбеталина, Л.М. Гитихмаева, Ж.К. Аубакирова, Ж. Абишев, С.В. Карагулакова. Экспериментальные исследования эффективности майндфулнесс-интервенций в снижении симптомов стресса, тревоги и депрессии: систематический обзор.....	39
А.С. Назаров. Басқарушылық қызметте шешім қабылдаудың әлеуметтік-психологиялық детерминанттарының ерекшеліктері.....	
A.S. Nazarov. Specific features of socio-psychological determinants of decision-making in managerial activity.....	
А.С. Назаров. Специфические особенности социально-психологических детерминант принятия решений в управленческой деятельности.....	53
Л.С. Назырова, Е.И. Барабанова, Р.Ж. Тюлюпергенева, Н.А. Ладзина. Гибридті басқару команда мүшелерінің жыныстық рөлдік стереотиптерінің мазмұнын зерттеудегі репертуарлық торлар әдістемесінің мүмкіндіктері.....	
L.S. Nazyrova, Y.I. Barabanova, R.Zh. Tyulyupergeneva, N.A. Ladzina. Possibilities of repertory lattice methodology in the study of the content of gender stereotypes of members of hybrid management teams.....	
Л.С. Назырова, Е.И. Барабанова, Р.Ж. Тюлюпергенева, Н.А. Ладзина. Возможности методики репертуарных решеток в исследовании содержания полоролевых стереотипов членов гибридных управленческих команд.....	58

А.С. Самекин, А.К. Болатов, М.С. Герасимова, А.Ж. Бекбаев, Г.Т. Кудерова. Қазақстан қоғамының әлеуметтік ұстанымдары және олардың климаттық өзгерістерден зардап шеккен мигранттарға ерікті көмек көрсетуге психологиялық даярлыққа ықпалы.....	
A. Samekin, A.K. Bolatov, M. Gerassimova, A. Bekbayev, G. Kuderova. Social Attitudes of Kazakhstani Society and Their Influence on Psychological Readiness to Provide Volunteer Assistance to Migrants Affected by Climate Change.....	
А.С. Самекин, А.К. Болатов, М.С. Герасимова, А.Ж. Бекбаев, Г.Т. Кудерова. Социальные установки казахстанского общества и их влияние на психологическую готовность к волонтерской помощи мигрантам, пострадавшим от климатических изменений.....	76
Э.А. Аликанова, З.К. Чункурова, Н.М. Шефер, Е.Т. Катанова. Жоғары оқу орындарында білім алушылардың емтихандық сессия кезіндегі мазасыздығының психологиялық ерекшеліктері.....	
E.A. Alikanova, Z.K. Chunkurova, N.M. Shefer, E.T. Katanova. Psychological features of anxiety of students in higher educational institutions during the examination session.....	
Э.А. Аликанова, З.К. Чункурова, Н.М. Шефер, Е.Т. Катанова. Психологические особенности тревожности обучающихся в высших учебных заведениях во время экзаменационной сессии.....	93
А.Б. Валиева, А.М. Айтышева, Г.Т. Урузбаева. Психологтерді оқытудағы көрнекі баяндаулар: кино кәсіби құзыреттілікті қалыптастыру құралы ретінде.....	
A. Valiyeva, A. Aitysheva, G. Uruzbayeva. Visual narratives in the training of psychologists: cinema as a means of forming professional competencies.....	
А.Б. Валиева, А.М. Айтышева, Г.Т. Урузбаева. Визуальные нарративы в обучении психологов: кино как средство формирования профессиональных компетенций.....	112
А.С. Исина, Ж.Е. Абдыхалыкова, А.С. Нурадинов. Отбасылық құндылықтар және Оларды цифрлық ортада өзгертудің мәселелері: ұрпақаралық аспект және отбасының әл-ауқаты.....	
A.S. Issina, Zh.Y. Abdykhalykova, A.S. Nuradinov. Family values and their transformation in the digital environment: Intergenerational aspect and family well-being.....	
А.С. Исина, Ж.Е. Абдыхалыкова, А.С. Нурадинов. Семейные ценности и их трансформация в условиях цифровой среды: Межпоколенный аспект и благополучие семьи.....	127
Л.Ю. Ким, А.Д. Кариев. Психология студенттерінің перфекционистік өзін-өзі таныстыруы мен мазасыздығының өзара байланысын зерттеу.....	
L.Yu. Kim, A.D. Kariyev. Research on the relationship between perfectionistic self-presentation and anxiety of psychology students.....	
Л.Ю. Ким, А.Д. Кариев. Исследование взаимосвязи перфекционистской самопрезентации и тревожности студентов-психологов.....	149
М.Н. Құнанбаева. Мемлекеттік басқару тарапынан ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың ата-аналарының өмірге құштарлығын арттыру жолдары.....	
M.N. Kunanbaeva. Ways to increase the resilience of parents of children with special educational needs by the government.....	
М.Н. Құнанбаева. Пути повышения жизнестойкости родителей детей с особыми образовательными потребностями со стороны государственного управления.....	169
К.М. Нагымжанова, Ә.Қ. Жеңіс, Р.Ш. Сабирова, Г.Б. Капбасова, А.К. Садыкова. Студенттердің академиялық жетістігі және self-management: эмпирикалық талдау.....	
K.M. Nagymzhanova, A.K. Zhenis, R.Sh. Sabirova, G.B. Kapbasova, A.K. Sadykova. Students' Academic achievements and self-management: an empirical analysis.....	
Р.О. Нагымжанова, А.К. Женис, Р.Ш. Сабирова, Г.Б. Капбасова, А.К. Садыкова. Академические достижения студентов и self-management: эмпирический анализ.....	182

К.Д. Нурсаған, М.П. Кабакова, З.М. Садвакасова. Жаһандық өзгерістер аясында болашаққа қатысты мазасыздығы жоғары жасөспірімдерге психоэмоционалдық қолдау көрсету тренингінің тиімділігін бағалау.....	193
К.Д. Нурсаған, М.П. Кабакова, З.М. Садвакасова. Оценка эффективности тренинга по психоэмоциональной поддержке подростков с повышенной тревожностью по отношению к будущему на фоне глобальных изменений.....	
K.D. Nursagan, M.P. Kabakova, Z.M. Sadvakassova. Assessment of the effectiveness of a training on psychoemotional support for adolescents with increased anxiety about the future amid global changes.....	
Г.К. Сланбекова, С. Solheim, А.У. Нусипова, А.Р. Мандыкаева, А.М. Тургумбаева. Қазақстандық жоғары оқу орындары педагогтарының эмоционалды күйіп қалуы: фокус-топтың деректері.....	
G.K. Slanbekova, C. Solheim, A.U. Nussipova, A.R. Mandykayeva, A.M. Turgumbayeva. Emotional burnout of Kazakh university teachers: focus group data.....	
Г.К. Сланбекова, С. Solheim, А.У. Нусипова, А.Р. Мандыкаева, А.М. Тургумбаева. Эмоциональное выгорание педагогов казахстанских вузов: данные фокус-группы.....	206
Ж.Е. Турманова, М.М. Рыскулова, А.Т. Изакова, Ш.М. Түребаева. Психологиялық қызметтегі мамандардың кәсіби деформациясы және қиындықты еңсеруге бейім стратегияларды анықтау.....	
Zh. Turmanova, M. Ryskulova, A. Izakova, Sh.M. Turebayeva. The problem of professional deformation and the study of adaptive strategies for overcoming difficulties among specialists in psychological services.....	
Турманова Ж.Е., Рыскулова М.М., Изакова А.Т., Ш.М.Түребаева. Изучение профессиональной деформации и адаптивных стратегий к преодолению трудностей у специалистов психологической службы.....	222



IRSTI 15.31.31

Review article

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-152-3-8-24>

The core mechanisms of formation of students' emotional well-being in the context of international experience: a theoretical review

T.E. Konysbai^{1*}, O.Kh. Aimaganbetova², N.V. Khazratova³, E.T. Adilova⁴

^{1,2,4}Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

³University of Warmia and Mazury, Olsztyn, Poland

(E-mail: ¹tolkin_25.98@mail.ru; ²alnara25@mail.ru; ³nigora.khazratova@uwm.edu.pl;

⁴elnura.adilova@mail.ru)

(Corresponding author: tolkin_25.98@mail.ru)

Abstract. Emotional well-being is a complex structure that encompasses elements of a person's subjective perception of themselves and the surrounding world, as well as their emotional experience. It is a critical factor influencing academic performance, adaptation, and general mental health, especially for students integrating into a different cultural environment and navigating a complex educational environment. This study examines the mechanisms underlying the development of emotional well-being in students, considering international perspectives. Understanding differences in emotional intelligence is relevant to the cultural, social, and environmental factors that shape their experiences.

The article is devoted to the scientific problem of identifying universal and culture-specific mechanisms of emotional well-being in heterogeneous student groups. The relevance of the study is due to the growing global mobility of students and the need for supportive educational programs. The novelty of the study lies in its focus on integrating international perspectives to understand the dynamics of the formation of this phenomenon. The work aims to conduct an analysis and systematization of the main factors that shape students' emotional well-being. The scientific significance lies in the expansion of knowledge about the formation of emotional well-being, and the practical significance lies in the possibility for universities to develop academic activities that take into account the cultural context.

The study takes a theoretical and methodological approach, including comparative and systematic reviews, and is conducted in three stages: conceptualization, literature review, and synthesis of findings. The findings of the study provide a framework for understanding emotional well-being and enable the development of practical recommendations for enhancing student well-being.

Keywords: emotional well-being, subjective perception, mental health, cultural differences, academic adjustment.

Received: 30.04.2025; Revised: 13.05.2025; Approved: 15.08.2025; Available online: 29.09.2025

*the corresponding author

Introduction

Today, in the era of postmodernism, digitalization, cultural integration and transition to a technologized information field, modern living conditions require from a person flexibility of thinking, adaptability, ability to quickly respond to the change of external circumstances, on the other hand discipline, time management, organization in conditions of uncertainty, as well as networking and communicativeness, that is, the skill to quickly find a common language, establishing ties with other people in any space, society despite gender, cultural, confessional and other factors. This all leads to the need for a more thorough study of the psychological, subjective, and emotional aspects of personal well-being, which in general constitute the overall mental health of a normally functioning individual in today's rapidly changing world, and especially of students integrating into the educational space or other cultural environment.

Emotions are an integral component of a psychologically and physically balanced, assertive, and emotionally mature individual in contemporary society. They form the core of the emotional-affective and emotional-personality domains, exerting influence over many vital aspects of human life (Meiselman et al., 2021). Emotions act as indicators or catalysts for internal processes linked to deeply held beliefs, worldviews, and interpersonal dynamics. They underlie fundamental human experiences such as friendship, curiosity, affection, connection, aspiration, and attraction. But emotions can also be the cause of sharp, explosive, affective, irrational, or even destructive behavior, in which a person is simply unable to rationally comprehend and control. In such cases, psychological defense mechanisms are activated unconsciously, all internal resources of a person are mobilized in connection with preparation for struggle and survival, and the brain enters an unconscious state, thus the body tries not to waste energy and time on thinking, but is aimed at solving the problem. This serves as a protection of a person from emotional consequences - often beyond his conscious understanding and sometimes accessible only through professional intervention or targeted therapeutic techniques (Chuyko et al., 2022).

Consequently, emotions, as natural psychophysiological responses to both internal states and external stimuli, are a critical element of overall emotional well-being. They play a particularly significant role in the lives of university students, facilitating motivation, social interaction, self-definition, and the shaping of interests and values (Hagenauer et al., 2017). Emotional responsiveness supports students in maintaining goal orientation, adapting rapidly to new environments, and navigating the processes of acculturation. Moreover, it fosters the development of both soft and hard skills essential for personal and professional growth, both during their academic journey and beyond. Strengthening emotional awareness, resilience, and self-regulation is therefore fundamental to sustaining high levels of emotional well-being throughout one's life.

Emotional well-being encompasses an individual's capacity to recognize, comprehend, express, and regulate their emotional experiences, as well as maintain constructive and balanced interpersonal relationships. It serves as a key indicator of psychological health, reflecting one's subjective evaluation of life, overall satisfaction, adaptability to change, resilience in the face of adversity, and emotional self-regulation (Park et al., 2023). Furthermore, emotional well-being integrates various dimensions of human existence, including physical health, social and psychological stability, ethical conduct, and moral consciousness.

This work aims to identify the main factors that shape the emotional well-being of university students, with a significant focus on identifying the influence of psychological, social, and cultural factors that contribute to the overall emotional well-being of students.

Methodology

The research methodology is based on a critical and qualitative analysis of existing sources, as well as a study of the development of the topic aimed at studying the emotional well-being of university students from different cultural groups. Using a systematic synthesis and thematic categorization of previously published works, our study aims to identify patterns, gaps, mechanisms, and relationships in current knowledge. This research design together creates a theoretical basis for further empirical study of students' emotional well-being in a cross-cultural context.

Discussion

One of the memorable, significant, transitional stages in a person's life is student life, aimed at obtaining a specialized high-quality education, training qualified and competent specialists in their field, and it is usually aimed at obtaining higher or specialized secondary education after completing general secondary education, as a result of many years of educational activity. This life period often overlaps with late adolescence and early adulthood – a time characterized by increased independence, detachment from the family environment, active social integration, the search for professional identity, and the establishment of one's role in society. Students are generally regarded as a unique socio-demographic group, commonly falling within the 17 to 25 age range, sharing common goals, academic interests, and a focus on professional development.

However, in today's context, the concept of a student has become more inclusive and diverse, no longer confined by traditional boundaries such as age, cultural background, or gender. The Bologna Process has improved the quality of education, ensuring the achievement of sustainable development goals at regional and international levels around the world.

According to the Bureau of National Statistics (BNS), in the 2023-2024 academic year, there were about 600,000 students enrolled in higher education institutions in Kazakhstan, of which 53% were women and 47% were men (BNS, 2023) (Committee on Statistics of the Republic of Kazakhstan, 2023). At the same time, the number of universities across the country reached the maximum mark of 112, which indicated the continuous development and proper organization of the country's educational infrastructure.

Also, over the past few decades, the country has undergone many significant educational reforms that have brought Kazakhstan in line with global standards and strengthened its competitiveness as one of the regional centers of higher education in Central Asia. One of the most striking trends has been the increase in international student enrollment, attributed to policy shifts promoting internationalization, strategic global academic partnerships, and the expansion of multilingual programs in Kazakhstani universities.

Despite these advancements, the dynamics of foreign student mobility reveal a nonlinear pattern. Data from the Center for Monitoring the Implementation of the Mobile Learning Program indicate that, before 2019, Kazakhstan experienced a sharp rise in the number of

international students, growing more than fourfold compared to 2016 and peaking at 40,188. However, this upward trend was followed by a significant decline: a 29% drop in 2020 (to 28,169 students), and a further 9% decrease in 2022 relative to 2021 (Center for Monitoring Mobile Learning, 2022).

According to the most recent data from the Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan (MoE RK), a modest recovery was observed in 2023, when international student numbers rose to 39,323, yet this was followed by another decline to 27,969 in 2024, indicating persistent volatility in the sector (MoE RK, 2024). This fluctuating trajectory is illustrated in Figure 1 below.

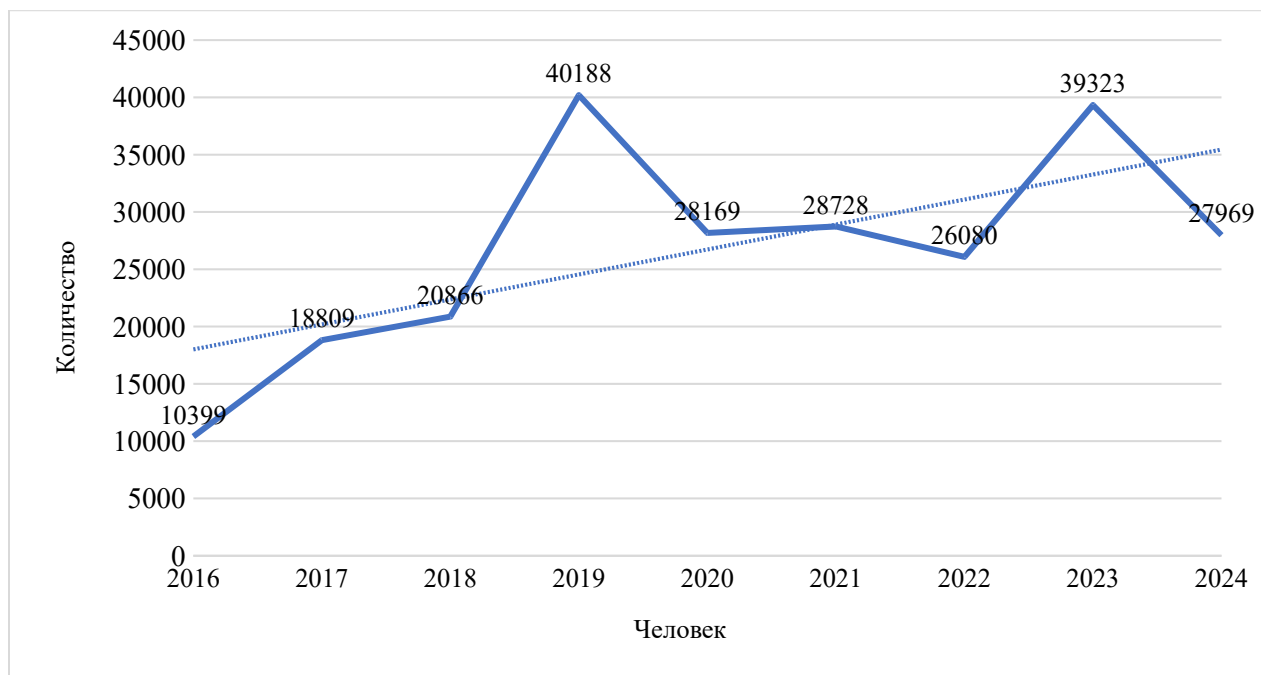


Figure 1: Diagram of the dynamics of the number of foreign students

Note: compiled based on data

Such instability of international interaction is explained by global political, socio-economic events taking place in the world, which have led to fluctuations in all aspects of human life, including educational activities. One of the key factors is the COVID-19 pandemic that swept the world, which started in the second half of 2019, followed by a quarantine for several months, which led to the development of online learning and working platforms, which at that time eliminated the need for offline learning. These unexpected and unpredictable situations created within the people of all countries a sense of uncertainty, insecurity, and visualized human vulnerability, directing the focus on the importance of physical and psychological health, care for loved ones, and social support; they also rallied the national spirit and strengthened cultural identification.

The period of studenthood can often witness complicated social and individual changes of a person, i.e., internal self-transformation, as forming self-consciousness, value perceptions, worldview, and sense of involvement in specific social processes. At this stage, students usually seek to establish their own professional aspirations, critically evaluate the correctness of their choices, and build a clear self-concept. Even though students are perceived by people as gaining

independence, searching and interacting with others (networking), there is another side: it is also characterized by increased educational loads, growing awareness of their own responsibility, emerging doubts in their abilities, internal and individual conflicts and the necessary level of preparation for the real conditions of mature and labor (educational) activity.

During this time period, students are exposed to a range of tests and demands related to endurance, flexibility, and continuous exertion. And this, in turn, mainly contributes to the development of the necessary competencies and to the internal preparedness for further responsibilities on the part of the student. But it is not always possible for everyone to successfully manage this task without problems. Variations in personality traits, psychotypes, coping skills, and emotional resilience help them withstand these difficult challenges. In most cases, the pressure of academic and social activities can negatively affect their emotional, subjective, or psychological well-being. Consequently, it is extremely relevant to examine the underlying factors that promote or undermine students' emotional well-being, taking into account the possibility of implementing dedicated assistance mechanisms.

Emotional well-being implies the general measurable emotional background of a person and their idea and perceptions of life and themselves. This concept includes subjective aspects of personality, that is, the nature and frequency of emotional experiences, but also reflective components are present in it, such as direction, sense of achievement, satisfaction, and assesses self-realization, quality of life, and frustration. EWB is inherently contextual, shaped by cultural background, personal experiences, and available social and psychological resources, which makes it dynamic and sensitive to both internal and external influences (Feller et al., 2018).

In recognition of the growing significance of emotional well-being in public health discourse, Feller S.C., and colleagues proposed in 2018 a comprehensive national strategy aimed at promoting EWB. They conceptualized emotional well-being as a holistic framework incorporating positive affect, life satisfaction, and a meaningful sense of direction. The authors also emphasized the need for a standardized definition and unified framework for measuring EWB, given the diversity of terms and constructs currently used across disciplines. Such standardization is essential for effective policy development, comparative research, and implementation of supportive interventions within educational and societal institutions.

The components of emotional well-being that make up its structure are considered to be positive affect, satisfaction with life, meaning and purpose, social connections, and emotional regulation (Park et al., 2023). Determinants of emotional well-being are mechanisms that shape it or factors that influence the level of emotional well-being of an individual. Currently, the integrative biopsychosocial determinism of phenomena is adhered to. Biological, individual-psychological, and socio-economic factors are distinguished (Table 1).

Table 1

Mechanisms that shape the emotional well-being of an individual

№	EWB factors	Components	Research
1	Biological	1. Neurochemical processes (providing activity of brain centers responsible for emotions with	Plomin R. et al. (2016); Martell C.R. et al. (2010);

		neurotransmitters serotonin, oxytocin, dopamine); 2. Genetic (hereditary) influence; 3. neuroplasticity of the brain; 4. Physical health.	Fancourt D., Steptoe A. (2020).
2	Individual-psychological	1. Psychological health; 2. personal values. 3. Personal and behavioral characteristics (temperament, character typology).	Lucas R.E., Diener E. (2008); Carver C.S., Scheier M.F. (2014); Sanchez-Danday A.Q. (2019).
3	Social	1. Social support and the family; 2. Cultural context (traditions, cultural syndromes, shared values, mentality, norms and expectations); 3. Social activity, social status.	House J.S. et al. (1988); Cooper H. et al. (1992); Triandis H.C., Gelfand M.J. (1998); Carver C.S., Scheier M.F. (2014); Wang B. et al. (2023).
4	Economic	1. Financial and physical security; 2. Quality of life.	Pinto S. et al. (2017); Kopasker D. et al. (2018).

Emotional well-being plays a crucial role in students' lives and learning activities, and in particular their academic success and personal development. Adapting to a new environment, maintaining relationships and coping with stress are dependent factors on its level. Cross-cultural studies show that students from individualistic cultures often report higher life satisfaction but may experience loneliness, while those from collectivistic cultures emphasize family cohesion and group support.

At present, there are many modern cross-cultural studies on the experience of different countries studying the well-being and welfare of student youth. Mainly from CIS countries in Russia and Kazakhstan, and from abroad in the USA, Italy, Japan and China, there are many cultural-comparative studies of local titular students with mobile foreign students. In particular, such phenomena and psychological phenomena as resilience, adaptation, procrastination, motivation and values, subjective and psychological well-being, cultural identity, features of emotion manifestation, perception and others are studied. One such study is Moskvitina's (2023) study of students' subjective perception of time, which involves about 200 Vietnamese and Russian students. According to the results of the study, it was found that Vietnamese students have a less pronounced perception of time as such and have a vague character; there is no division by the importance of the past and the future, and it is not accepted to openly show their emotions due to the reverence for cultural traditions and values.

Russian and Chinese students are compared in the works of Pilishvili T.S. and co-authors (features of subjective well-being, 2022), Koltunov E.I. and colleagues (stress experience and adaptation, 2022); the level of psychological well-being between Russian and Armenian students was also compared (Samokhvalova A.G., 2022). The empirical study of subjective well-being revealed marked cultural differences between Chinese and Russian students. Chinese students showed less favorable results on key components of SB, including general well-being, mood stability, importance of social ties, and satisfaction with daily activities, compared to

their Russian peers. On the other hand, they performed better on "tension and sensitivity" and "psychoemotional symptoms." In terms of happiness, both Chinese and Russian students fell within the range of medium-high scores, but Russian students scored higher overall. Chinese students also showed significantly lower results on the Global Self-Esteem scale and its components (attitude towards oneself, self-esteem, expected attitude from others, self-interest, self-acceptance, and self-concordance); they also evaluated their appearance less positively than Russian students.

The study of stress and student adaptation factors showed that Chinese and Russian students with lower levels of stress tend to exhibit values that are closely related to their cultural norms, and conversely, students who experience higher levels of stress are more likely to adopt values that deviate from the typical cultural standards of their home countries. It has also been observed that hedonistic values hinder the cultural adaptation of both Russian and Chinese students. The study found a relationship between variables such as adaptation to stressors and perception and experience of difficulties. As a result, groups were ranked according to intercultural characteristics and values that were thought to influence perception and response to stressors. The findings are consistent with existing studies of cultural value dynamics in Chinese and Russian students and provide insight into how stress and adaptation are influenced by cultural context.

When studying the general psychological state of students, the authors characterized the main dispersion and correlation relationships that determine the psychological well-being of students from Armenia and Russia. According to the results, it was found that the students of both groups have test levels below the norm, which shows a high level of negativity, authenticity, and self-efficacy. For Armenian students, psychological well-being is closely related to subjective well-being, independence from parents, physical health, and life satisfaction. They tend to have more pronounced life goals, a strong sense of direction, and an orientation towards self-development. Their perception of life is full of meaning and interest, and they actively set clear goals for the future. Russian students associate psychological well-being with good health, success in their studies and life, and satisfaction with romantic relationships. They are more satisfied with their current life, but also aim to increase their status and achieve success in the future. In both groups, the sense of meaning in life plays a significant role in the formation of PWB, although the sense of satisfaction with the present and aspiration for the future differ in the two cultures (Samohvalova et al., 2022).

Psychologists from Kazakhstan and Germany have conducted a study of the significant impact of stress and resilience on the psychological health of students studying abroad. Kazakhstani students, whether studying in another country or domestically, show marked similarities and differences in their psychological health. Both groups demonstrate average levels of resilience, and their perceptions of quality of life and overall well-being are comparable. And students studying abroad experience lower levels of chronic stress, while students from Kazakhstan have a stronger sense of coherence, reflecting differences in the way they adapt to their environment. For students studying abroad, resilience is central to their psychological health, closely related to finding meaning in stressful situations and achieving goals through constructive coping mechanisms. The ability to relax and maintain a sense of happiness also contributes significantly to their psychological health, with physical health indicators playing a smaller role. And for

home students, physical health is a dominant factor, including aspects such as physical fitness and healthy sleep patterns. (Baizhumanova et al., 2024).

Studying abroad facilitates the formation of new skills and neural connections. Moreover, the ability to learn new things, adapt to a definitely different environment and improve socio-communicative skills can only occur in an unfamiliar environment away from one's own home and comfort. Nevertheless, there is a downside when a person faces many difficulties. Examples are the studies of the countries of the Far West on the topic of mental health of students: the work of American researchers (Bathke A., Kim Y.H., 2016) from the University of Minnesota and the study of Zablotny J. (2024) from the Dutch University of Twente. They draw attention to the idealization of student life and the underestimation of academic stress, to which more than half (60%) of American students are subjected according to statistics. Also, in one year, 25% of students reported their psychological disadvantage, were diagnosed, and were under the care of specialists. These studies were conducted in only a few universities; hence, this gives reason to think about the global mental state of the learning youth.

International students (full-time or temporary exchange students) in the United States are more likely to experience stress, depressive tendencies, and alcohol dependence due to culture shock, maladaptation, language barriers, psychological pressure from others, social isolation, and lack of support. While American students go to study in other countries, mostly with classmates, acquaintances and with full support from their university, international students in the U.S., in most cases, do not have such support, and they are not offered free native English instruction as in England. All these circumstances cause mental overload, depression, homesickness, long acculturation, social alienation, decreased academic performance, and, as a rule, coping avoidance (Bathke et al., 2016).

Difficulties abroad are reflected not only in cultural, academic aspects, but also in everyday life. In other words, usually a student at home may not worry about spending money and routine household chores, but when he/she is alone in another country, he/she has to deal with cleaning, laundry, cooking, grocery shopping, as well as paying for housing. This requires a lot of effort along with studying: planning your entire day, watching your budget, finding new strategies to use your time and energy efficiently, and also working part-time, as living in another country can be financially costly and some students face this at a very early age (Ulukök et al., 2023).

As a consequence, a person's organism and brain initially experience severe stress and exhaustion, overstrain, but adapt with the passage of all stages of culture shock and acculturation (this stage varies due to circumstances, the presence of experience of intercultural communication, and typological characteristics of the individual). As a result, a person learns responsibility, time management, planning skills, budgeting, becomes mature, conscious, socially and emotionally flexible to communication, culturally enriched, breaks language barriers, and gains international experience, expands his/her horizons, values, interests, hobbies, and social circle (Chavajay et al., 2008).

Thus, studying abroad has both beneficial and negative effects on the student's well-being and personal growth. It provides a platform for personal and academic growth, exposure to culture, and developing resilience and independence through hardship. However, personality itself is multifaceted and everyone goes through their own unique life journey, coping with

challenges in different ways: some cope with ease due to many factors, many go through personal transformation and become more resilient, while others face stresses that lead them to a state of psychological malaise.

Consequently, it is of great importance to reflect and integrate global experience, to explain significant cultural processes. It is also important to note the need to maintain the emotional and psychological well-being of students abroad and to provide them with assistance and social support. Paying attention to and creating effective academic programs, practical recommendations aimed at maintaining the mental health of students play a significant role.

Results

The results of the theoretical-methodological and cultural-comparative analysis of the mechanisms of emotional well-being of local and international students allow us to summarize the data and structure the components of emotional well-being. Also, the theoretical review shows the influence of various factors on students' emotional well-being and mental health, especially the combination of personal, social and cultural factors: resilience, social support, stress management, planning and communication skills, financial stability, character traits and others.

Local students tend to demonstrate higher levels of coherence and connection to their cultural environment, which has a positive impact on their psychological stability. In contrast, international students do not show very good results on the stress assessment scale, which the authors suggest may be related to cultural factors, but according to the results of other tests, they received higher scores in strategies for overcoming obstacles and developing successful coping strategies, which is interpreted as the need to navigate in a new cultural environment when faced with unfamiliar and new circumstances and environments for a person.

The results obtained from the review are confirmed by the original literary data, which prove to us that the ability to manage and control stress (stress resistance), learning the strategy of emotional regulation, stability and successful interaction with others are significant factors in the emotional (psychological) development of students. In addition, our results show that non-somatic (bodily) experiences of students can be predictors of academic performance and overall mental well-being.

Conclusion

Thus, summarizing this work, the relevance and importance of research in the field of emotional well-being among student youth is substantiated. This study describes and characterizes the main emotional and psychological factors that affect the general psychological and mental health of students, as the basis for influencing their social and educational success. According to existing concepts, psychological health is determined as a phenomenon that includes life satisfaction, positive personality orientation, purposeful activity and general well-being. It is influenced by such factors as biological, psychological, social and cultural. This article also contributes to the understanding of the emotional well-being of students in early and late adolescence (maturity), providing new opportunities for further research, as well as

the development of methods, training, and support programs. By integrating cross-cultural insights, the study provides a framework for developing targeted support programs that improve students' EWB, contributing to a more supportive educational environment. Future research can explore the interaction of the determinants of EWB with longitudinal studies to track changes over time and the impact of global issues on student well-being.

Authors' Contributions:

Konysbay T.E. – collecting and analyzing existing sources on the research topic, writing the text; responsibility for all aspects of the work.

Aimaganbetova O.Kh. – studying and solving issues related to the reliability of data or integrity of all parts of the article; approval of the final version of the article for publication.

Khazratova N.V. – critical revision of the content.

Adilova E.T. – significant contribution to the concept or design of the work.

References

1. Meiselman, H.L. (2021). *Emotion measurement* (2nd ed., 750 p.). Woodhead Publishing.
2. Chuyko, H., Koltunovych, T., Chaplak, Y., Komisaryk, M. (2022). Students' defense mechanisms and coping strategies in terms of COVID-19 pandemic. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 14(1), 115–138. <https://doi.org/10.18662/rrem/14.1/510>
3. Hagenauer, G., Gläser-Zikuda, M., Moschner, B. (2017). University students' emotions, life-satisfaction and study commitment: A self-determination theoretical perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 42(6), 808–826. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1323189>
4. Park, C.L., Kubzansky, L.D., Chafouleas, S.M., Davidson, R.J., Keltner, D., Parsafar, P., Conwell, Y., Martin, M.Y., Hanmer, J., & Wang, K.H. (2023). Emotional well being: What it is and why it matters. *Journal of Affective Science*, 4, 10–20. <https://doi.org/10.1007/s42761-022-00163-0>
5. Комитет по статистике Республики Казахстан. (2023, 25 декабря). Высшее образование в Республике Казахстан. <https://stat.gov.kz/ru/industries/economy/national-/publications/6389/>
6. Министерство науки и высшего образования Республики Казахстан. (2022). Мониторинг реализации программы академической мобильности обучающихся (Блок 3. Пункт 1). Центр Болонского процесса и академической мобильности. https://enic-kazakhstan.edu.kz/uploads/additional_files_items/138/file/3-1-monitoring-akademicheskoy-mobilnosti-2022-rus.pdf?cache=1672983807
7. Правительство Республики Казахстан. (2024, 25 июля). Итоги полугодия: развитие науки и высшего образования, исследования и международное сотрудничество. <https://primeminister.kz/ru/media/infographic/itogi-polugodiya-razvitie-nauki-i-vysshego-obrazovaniya-issledovaniya-i-mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo-775238>
8. Koslouski, J. B., Marcy, H. M., Ruiz, O., Chafouleas, S. M. (2023). Emotional well-being: Contributors and consequences (Brief No. 2 in a Series). UConn Collaboratory on School and Child Health.
9. Feller, S. C., Castillo, E. G., Greenberg, J. M., Abascal, P., Van Horn, R., Wells, K. B. (2018). Emotional wellbeing and public health: Proposal for a model national initiative. *Public Health Reports*, 133(2), 136–141.

10. Plomin, R., DeFries, J. C., Knopik, V. S., Neiderhiser, J. M. (2016). Top 10 replicated findings from behavioral genetics. *Perspectives on Psychological Science*, 11(1), 3–23. <https://doi.org/10.1177/1745691615617439>
11. Fancourt, D., Steptoe, A. (2020). The longitudinal relationship between changes in wellbeing and inflammatory markers: Are associations independent of depression? *Brain, Behavior, and Immunity*, 83, 146–152. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2019.10.004>
12. Martell, C. R., Herman-Dunn, R., Dimidjian, S. (2010). *Behavioral activation for depression*. Guilford Press.
13. Sanchez-Danday, A. Q. (2019). Mental health and emotional well-being of education students: A policy issue paper. *International Journal for Innovation Education and Research*, 7(5), 328–337. <https://doi.org/10.31686/ijer.Vol7.Iss5.1517>
14. Heim, E., Maercker, A., Boer, D. (2019). Value orientations and mental health: A theoretical review. *Transcultural Psychiatry*, 56(3), 449–470. <https://doi.org/10.1177/1363461519832472>
15. Lucas, R. E., Diener, E. (2008). Personality and subjective well-being. In *Handbook of personality* (pp. 795–814).
16. House, J. S., Landis, K. R., Umberson, D. (1988). Social relationships and health. *Science*, 241(4865), 540–545. <https://doi.org/10.1126/science.3399889>
17. Triandis, H. C., Gelfand, M. J. (1998). Converging measurement of horizontal and vertical individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 118–128.
18. Carver, C. S., Scheier, M. F. (2014). Dispositional optimism. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(6), 293–299. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.02.003>
19. Cooper, H., Okamura, L., Gurka, V. (1992). Social activity and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 13(5), 573–583. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(92\)90198-X](https://doi.org/10.1016/0191-8869(92)90198-X)
20. Wang, B., Zhao, H., Shen, H., Jiang, Y. (2023). Socioeconomic status and subjective well-being: The mediating role of class identity and social activities. *PLOS ONE*, 18(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0291325>
21. Kopasker, D., Montagna, C., Bender, K. A. (2018). Economic insecurity: A socioeconomic determinant of mental health. *SSM - Population Health*, 6, 184–194. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2018.09.006>
22. Pinto, S., Fumincelli, L., Mazzo, A., Caldeira, S., Martins, J. C. (2017). Comfort, well-being and quality of life: Discussion of the differences and similarities among the concepts. *Porto Biomedical Journal*, 2(1), 6–12. <https://doi.org/10.1016/j.pbj.2016.11.003>
23. Ле, Т. М., Москвитина, О. А. (2023). Изучение особенностей субъективного восприятия времени студентами Вьетнама и России. *Перспективы науки и образования*, 1(61), 401–416. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.1.24>
24. Пилишвили, Т. С., Данилова, А. Л., Савушкина, А. И. (2022). Особенности субъективного благополучия российских и китайских студентов: сравнительный анализ проблемы. *Образование и наука*, 24(7), 126–159. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-7-126-159>
25. Колтунов, Е. И., Грязева-Добшинская, В. Г., Дмитриева, Ю. А., Маркина, Н. В., Чжи, Ц., Набойченко, Е. С. (2022). Ценностные основания переживания стресса и адаптации студентов: кросс-культурное исследование. *Образование и наука*, 24(2), 138–168. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-2-138-168>
26. Самохвалова, А. Г., Тихомирова, Е. В., Вишневская, О. Н., Шипова, Н. С., Асриян, Э. В. (2022). Особенности психологического благополучия русских и армянских студентов. *Социальная психология и общество*, 13(2), 123–143. <https://doi.org/10.17759/sps.2022130209>

27. Baizhumanova, B., Berdibayeva, S., Arzymbetova, S., Garber, A., Duanayeva, S., Kulzhabayeva, L. (2024). Role of stress and resilience in the psychological health of students studying abroad. *Open Psychology Journal*. <https://doi.org/10.2174/0118743501309040240430064925>
28. Zablony, J. (2024). Exploring the roles of resilience and detachment in student well-being in the face of academic stress. *Open Psychology Journal*. <https://doi.org/10.2174/0118743501309040240430064925>
29. Bathke, A., Kim, Y. H. (2016). Keep calm and study abroad: The effect of learning abroad on student mental health. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 27(1), 1–16. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v27i1.371>
30. Ulukök, O., Ufuk, D., Yahatanishiku, I., Fukuoka, K., Alruwaili, T. A. (2023). A review indicating how studying abroad affects the mental health. *Archives of Clinical Psychiatry*, 50(6), 352–358. <https://doi.org/10.15761/0101-608300000000747>
31. Chavajay, P., Skowronek, J. (2008). Aspects of acculturation stress among international students attending a university in the United States. *Psychological Reports*, 103(3), 827–835. <https://doi.org/10.2466/pr0.103.3.827-835>

References

1. Meiselman, H. L. (2021). *Emotion measurement* (2nd ed., 750 p.). Woodhead Publishing.
2. Chuyko, H., Koltunovych, T., Chaplak, Y., Komisaryk, M. (2022). Students' defense mechanisms and coping strategies in terms of COVID-19 pandemic. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 14(1), 115–138. <https://doi.org/10.18662/rrem/14.1/510>
3. Hagenauer, G., Gläser-Zikuda, M., Moschner, B. (2017). University students' emotions, life-satisfaction and study commitment: A self-determination theoretical perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 42(6), 808–826. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1323189>
4. Park, C. L., Kubzansky, L. D., Chafouleas, S. M., Davidson, R. J., Keltner, D., Parsafar, P., Conwell, Y., Martin, M. Y., Hanmer, J., & Wang, K. H. (2023). Emotional well being: What it is and why it matters. *Journal of Affective Science*, 4, 10–20. <https://doi.org/10.1007/s42761-022-00163-0>
5. Komitet po statistike Respubliki Kazakhstan. (2023, 25 dekabrya). Vysshee obrazovanie v Respublike Kazakhstan. [Higher Education in the Republic of Kazakhstan]
[https://stat.gov.kz/ru/industries/economy/national-/publications/6389/Komitet po statistike Respubliki Kazakhstan](https://stat.gov.kz/ru/industries/economy/national-/publications/6389/Komitet_po_statistike_Respubliki_Kazakhstan)
6. Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Respubliki Kazakhstan. (2022). Monitoring realizacii programmy akademicheskoy mobil'nosti obuchajushhihsja [Monitoring the implementation of the academic mobility program for students] (Blok 3. Punkt 1). Centr Bolonskogo processa i akademicheskoy mobil'nosti.
https://enic-kazakhstan.edu.kz/uploads/additional_files_items/138/file/3-1-monitoring-akademicheskoy-mobilnosti-2022-rus.pdf?cache=1672983807
7. Pravitel'stvo Respubliki Kazakhstan. (2024, 25 ijulja). Itogi polugodija: razvitie nauki i vysshego obrazovaniya, issledovaniya i mezhdunarodnoe sotrudnichestvo. [Results of the half-year: development of science and higher education, research and international cooperation]
<https://primeminister.kz/ru/media/infographic/itogi-polugodiya-razvitie-nauki-i-vysshego-obrazovaniya-issledovaniya-i-mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo-775238>

8. Koslouski, J. B., Marcy, H. M., Ruiz, O., Chafouleas, S. M. (2023). Emotional well-being: Contributors and consequences (Brief No. 2 in a Series). UConn Collaboratory on School and Child Health.
9. Feller, S. C., Castillo, E. G., Greenberg, J. M., Abascal, P., Van Horn, R., Wells, K. B. (2018). Emotional wellbeing and public health: Proposal for a model national initiative. *Public Health Reports*, 133(2), 136–141.
10. Plomin, R., DeFries, J. C., Knopik, V. S., Neiderhiser, J. M. (2016). Top 10 replicated findings from behavioral genetics. *Perspectives on Psychological Science*, 11(1), 3–23. <https://doi.org/10.1177/1745691615617439>
11. Fancourt, D., Steptoe, A. (2020). The longitudinal relationship between changes in well-being and inflammatory markers: Are associations independent of depression? *Brain, Behavior, and Immunity*, 83, 146–152. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2019.10.004>
12. Martell, C. R., Herman-Dunn, R., Dimidjian, S. (2010). *Behavioral activation for depression*. Guilford Press.
13. Sanchez-Danday, A. Q. (2019). Mental health and emotional well-being of education students: A policy issue paper. *International Journal for Innovation Education and Research*, 7(5), 328–337. <https://doi.org/10.31686/ijer.Vol7.Iss5.1517>
14. Heim, E., Maercker, A., Boer, D. (2019). Value orientations and mental health: A theoretical review. *Transcultural Psychiatry*, 56(3), 449–470. <https://doi.org/10.1177/1363461519832472>
15. Lucas, R. E., Diener, E. (2008). Personality and subjective well-being. In *Handbook of personality* (pp. 795–814).
16. House, J.S., Landis, K.R., Umberson, D. (1988). Social relationships and health. *Science*, 241(4865), 540–545. <https://doi.org/10.1126/science.3399889>
17. Triandis, H. C., Gelfand, M. J. (1998). Converging measurement of horizontal and vertical individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 118–128.
18. Carver, C. S., Scheier, M. F. (2014). Dispositional optimism. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(6), 293–299. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.02.003>
19. Cooper, H., Okamura, L., Gurka, V. (1992). Social activity and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 13(5), 573–583. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(92\)90198-X](https://doi.org/10.1016/0191-8869(92)90198-X)
20. Wang, B., Zhao, H., Shen, H., Jiang, Y. (2023). Socioeconomic status and subjective well-being: The mediating role of class identity and social activities. *PLOS ONE*, 18(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0291325>
21. Kopasker, D., Montagna, C., Bender, K. A. (2018). Economic insecurity: A socioeconomic determinant of mental health. *SSM - Population Health*, 6, 184–194. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2018.09.006>
22. Pinto, S., Fumincelli, L., Mazzo, A., Caldeira, S., Martins, J. C. (2017). Comfort, well-being and quality of life: Discussion of the differences and similarities among the concepts. *Porto Biomedical Journal*, 2(1), 6–12. <https://doi.org/10.1016/j.pbj.2016.11.003>
23. Le, T. M., Moskvitina, O. A. (2023). Izuchenie osobennostej sub#ektivnogo vosprijatija vremeni studentami V'etnama i Rossii. [Studying the Features of Subjective Perception of Time by Students in Vietnam and Russia] *Perspektivy nauki i obrazovanija*, 1(61), 401–416. <https://doi.org/10.32744/pse.2023.1.24>
24. Pilishvili, T. S., Danilova, A. L., Savushkina, A. I. (2022). Osobennosti sub#ektivnogo blagopoluchija rossijskih i kitajskih studentov: sravnitel'nyj analiz problemy. [Features of Subjective Well-Being of

Russian and Chinese Students: A Comparative Analysis of the Problem.] *Obrazovanie i nauka*, 24(7), 126–159. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-7-126-159>

25. Koltunov, E. I., Grjazeva-Dobshinskaja, V. G., Dmitrieva, Ju. A., Markina, N. V., Chzhi, C., Nabojchenko, E. S. (2022). Cennostnye osnovaniya perezhivaniya stressa i adaptacii studentov: kross-kul'turnoe issledovanie. [Value bases of stress experience and adaptation of students: a cross-cultural study] *Obrazovanie i nauka*, 24(2), 138–168. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-2-138-168>

26. Samohvalova, A. G., Tihomirova, E. V., Vishnevskaja, O. N., Shipova, N. S., Asrijan, Je. V. (2022). Osobennosti psihologicheskogo blagopoluchija russkih i armjanskikh studentov. [Features of psychological well-being of Russian and Armenian students] *Social'naja psihologija i obshhestvo*, 13(2), 123–143. <https://doi.org/10.17759/sps.2022130209>

27. Baizhumanova, B., Berdibayeva, S., Arzymbetova, S., Garber, A., Duanayeva, S., Kulzhabayeva, L. (2024). Role of stress and resilience in the psychological health of students studying abroad. *Open Psychology Journal*. <https://doi.org/10.2174/0118743501309040240430064925>

28. Zablotty, J. (2024). Exploring the roles of resilience and detachment in student well-being in the face of academic stress. *Open Psychology Journal*. <https://doi.org/10.2174/0118743501309040240430064925>

29. Bathke, A., Kim, Y. H. (2016). Keep calm and study abroad: The effect of learning abroad on student mental health. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 27(1), 1–16. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v27i1.371>

30. Ulukök, O., Ufuk, D., Yahatanishiku, I., Fukuoka, K., Alruwaili, T. A. (2023). A review indicating how studying abroad affects the mental health. *Archives of Clinical Psychiatry*, 50(6), 352–358. <https://doi.org/10.15761/0101-608300000000747>

31. Chavajay, P., Skowronek, J. (2008). Aspects of acculturation stress among international students attending a university in the United States. *Psychological Reports*, 103(3), 827–835. <https://doi.org/10.2466/pr0.103.3.827-835>

Т.Е. Қонысбай^{1*}, О.Х. Аймаганбетова¹, Н.В. Хазратова², Э.Т. Адилова¹

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

²Вармия-Мазури университеті, Ольштын, Польша

Халықаралық тәжірибе контекстінде студенттердің эмоционалдық әл-ауқатын қалыптастырудың негізгі механизмдері: теориялық шолу

Аңдатпа. Эмоционалды әл-ауқат жеке тұлғаның өзін және қоршаған әлемді субъективті қабылдау элементтерін, оның эмоционалды тәжірибесін қамтитын күрделі құрылымы болып табылады. Ол оқу үлгеріміне, бейімделуіне және жалпы психикалық денсаулығына әсер ететін ең маңызды фактор, әсіресе студенттердің басқа мәдени ортаға интеграциялануы және күрделі білім беру ортасын шарлауы. Бұл зерттеу халықаралық перспективаны ескере отырып, студенттердің эмоционалдық әл-ауқатын дамытудың механизмдерін зерттейді. Эмоциялық айырмашылықтарды түсіну олардың тәжірибесін қалыптастыратын мәдени, әлеуметтік және қоршаған орта факторларына әсер етеді.

Мақала гетерогенді студенттік топтардағы эмоционалдық әл-ауқаттың әмбебап және мәдени ерекше механизмдерін анықтаудың ғылыми мәселесіне арналған. Зерттеудің өзектілігі студенттердің жаһандық ұтқырлығының өсуіне және білім беру бағдарламаларын қолдау қажеттілігіне байланысты. Зерттеудің жаңалығы оның осы құбылыстың қалыптасу динамикасын түсіну үшін халықаралық перспективаларды біріктіруге бағытталғандығында. Жұмыстың мақсаты – студенттердің эмоционалдық көңіл-күйін қалыптастыратын негізгі факторларды талдау және жүйелеу. Ғылыми маңыздылығы эмоционалдық әл-ауқаттың қалыптасуы туралы білімнің кеңеюінде, ал практикалық маңызы университеттердің мәдени контекстті ескере отырып, академиялық қызметті дамыту мүмкіндігінде.

Зерттеу салыстырмалы және жүйелі шолуды қамтитын теориялық және әдістемелік тәсілді пайдаланады және үш кезеңде жүргізіледі: концептуализация, әдебиеттерге шолу және нәтижелерді синтездеу. Зерттеу нәтижелері эмоционалдық әл-ауқатты түсіну үшін негіз береді және студенттердің эмоционалдық әл-ауқатын жақсарту үшін практикалық ұсыныстарды әзірлеуге мүмкіндік береді.

Түйін сөздер: эмоционалдық салауаттылық, субъективті қабылдау, психикалық денсаулық, мәдени айырмашылықтар, академиялық бейімделу.

Т.Е. Конысбай^{1*}, О.Х. Аймаганбетова¹, Н.В. Хазратова², Э.Т. Адилова¹

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

²*Варминьско-Мазурский университет, Ольштын, Польша*

Основные механизмы формирования эмоционального благополучия студентов в контексте международного опыта: теоретический обзор

Аннотация. Эмоциональное благополучие является комплексной структурой, включающей в себя элементы субъективного восприятия личностью себя и окружающего мира, его эмоциональное переживание опыта. Это важнейший фактор, влияющий на успеваемость, адаптацию и общее психическое здоровье, особенно у студентов, интегрирующихся в другую культурную среду и ориентирующихся в сложной образовательной среде. В данном исследовании изучаются механизмы, лежащие в основе формирования эмоционального благополучия у студентов, с учетом международных перспектив. Понимание различий в эмоциональной сфере имеет значимость в связи с культурными, социальными и экологическими факторами, которые формируют их опыт.

Статья посвящена научной проблеме выявления универсальных и культурно-специфических механизмов эмоционального благополучия в разнородных студенческих группах.

Актуальность исследования обусловлена растущей глобальной мобильностью студентов и потребностью в поддерживающих образовательных программах. Новизна заключается в том, что исследование ориентировано на интеграцию международных перспектив для понимания динамики формирования данного явления.

Цель работы – проведение анализа и систематизации основных факторов, формирующих эмоциональное благополучие студентов. Научная значимость заключается в расширении знаний

о формировании эмоционального благополучия, а практическая – в возможности разработки университетами академических мероприятий, учитывающих культурный контекст.

Исследование использует теоретико-методологический подход, включая сравнительный и систематический обзоры, и проводится в три этапа: концептуализация, обзор литературы и обобщение результатов. Результаты исследования обеспечивают основу для понимания эмоционального благополучия и позволяют разработать практические рекомендации для повышения благополучия студентов.

Ключевые слова: эмоциональное благополучие, субъективное восприятие, психическое здоровье, культурные различия, академическая адаптация.

Information about authors:

Қонысбай Т.Е. – corresponding author, Master of Social Sciences, PhD student, Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Al-Farabi Avenue 71, 050040, Almaty, Kazakhstan. E-mail: tolkin_25.98@mail.ru

Aimagambetova O.Kh. – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Al-Farabi Avenue 71, 050040, Almaty, Kazakhstan. E-mail: alnara25@mail.ru

Khazratova N.V. – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department of Clinical, Pedagogical and Developmental Psychology, University of Warmia and Mazury, Olsztyn, Poland. E-mail: nigora.khazratova@uwm.edu.pl

Adilova E.T. – PhD, Acting Associate Professor, General and Applied Psychology Department, Al-Farabi Kazakh National University, Al-Farabi Avenue 71, 050040, Almaty, Kazakhstan. E-mail: elnura.adilova@mail.ru

Авторлар туралы мәліметтер:

Қонысбай Т.Е. – хат-хабар авторы, әлеуметтік ғылымдар магистрі, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының PhD докторанты, әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті, Әл-Фараби даңғылы 71, 050040, Алматы, Қазақстан. E-mail: tolkin_25.98@mail.ru

Аймаганбетова О.Х. – психология ғылымының докторы, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының профессоры, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Әл-Фараби даңғылы 71, 050040, Алматы, Қазақстан. E-mail: alnara25@mail.ru

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

Адилова Э.Т. – PhD, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының доцент м.а., Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Әл-Фараби даңғылы 71, 050040, Алматы, Қазақстан. E-mail: elnura.adilova@mail.ru

Информация об авторах:

Конысбай Т.Е. – автор для корреспонденции, магистр социальных наук, PhD докторант кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, проспект аль-Фараби, 71, 050040, Алматы, Казахстан. E-mail: tolkin_25.98@mail.ru

Аймаганбетова О.Х. – доктор психологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, проспект аль-Фараби, 71, 050040, Алматы, Казахстан. E-mail: alnara25@mail.ru

Хазратова Н.В. – доктор психологических наук, профессор кафедры клинической, педагогической и психологии развития, Варминско-Мазурский университет, Ольштын, Польша. E-mail: nigora.khazratova@uwm.edu.pl

Адилова Э.Т. – PhD, и.о. доцента кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, проспект аль-Фараби, 71, 050040, Алматы, Казахстан. E-mail: elnura.adilova@mail.ru



IRSTI 15.81.70
Scientific article

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-152-3-25-38>

Stress tolerance and resilience as prerequisites for maintaining the health of contemporary university students

L.A. Limasheva*¹, S.K. Berdibayeva², U. Zhamirova³, R. Kerimbayeva⁴, A.O. Spatay⁵

^{1,2}Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

^{3,4}Taraz Regional University named after M.Kh. Dulaty, Taraz, Kazakhstan

⁵Central Asian Innovation University, Shymkent, Kazakhstan

(E-mail: ¹lyazzat.limasheva@mail.ru, ²berdybaeva_sveta@mail.ru, ³zhamirova_1978@mail.ru, ⁴risti1971@mail.ru, ⁵spatay.aygul@mail.ru)

Corresponding author: ¹lyazzat.limasheva@mail.ru

Abstract: This study examined the levels of stress and resilience among university students in the context of excessive mobile phone use. For the first time within this research framework, attention is drawn to the adverse consequences of overuse of mobile phones for students' emotional well-being, namely elevated levels of chronic stress and diminished resilience. The primary objective was to explore the qualitative and quantitative relationship between chronic stress, resilience, and excessive mobile phone use among students, with the aim of developing a comprehensive socio-psychological support model for students at risk of nomophobia. The significance of this study lies in its identification of measurable changes in stress levels and resilience indicators among students subjected to high levels of mobile phone use. To assess chronic stress, resilience, and excessive phone use, the following standardized instruments were employed: The Leipzig Screening Questionnaire on Chronic Stress (LKCS) (Reschke, K. & Schröder, H., adapted by Garber A., Karapetyan L. 1996), which diagnoses seven indicators of chronic stress as well as an integrated score. These include loss of control, loss of meaning, difficulties in regulating negative emotions and feelings, sleep disturbances, inability to relax, emotionally distressing themes, and insufficient emotional support from the social environment. A total of 176 students. The participants were aged between 18 and 19 years.

Key words: stress, resilience, physical health, mental health.

Introduction

The concept of stress is multifaceted and polysemous. Since the late 1960s, researchers have increasingly focused on examining the symptoms of stress, its underlying causes and consequences, as well as the capacity to manage stress—that is, the ability to respond appropriately to the

Received: 30.04.2025; Revised: 13.05.2025; Approved: 15.08.2025; Available online: 29.09.2025

*the corresponding author

demands of a stressful situation. In his theoretical framework, (Hans Selye, 1974) emphasizes the physiological dimensions of stress, viewing it primarily as an adaptive bodily response. According to his General Adaptation Syndrome (GAS) model, the organism's response is a genetically predetermined pattern that is triggered regardless of the nature of the stimulus. This response, however, varies depending on individual characteristics, as each person possesses a unique threshold of resistance.

In the conceptual framework proposed by (W. Hacker and P. Richter, 2008), stress is examined as a stimulus, emphasizing its emergence in response to various stress-inducing factors (or tension-inducing factors) encountered both in everyday environments and during critical life events. A similar perspective is observed in the theoretical approach developed by (S.-H. Filipp, 2005), where stress is analyzed through the lens of environmental and situational demands.

A synthesis of these two perspectives is reflected in the model introduced by (W. Rohmert and J. Rutenfranz, 1995), which describes stress as the psychological strain resulting from external demands. This model draws attention to the adaptive mechanisms individuals employ to cope with a constantly changing environment.

(Schumacher J, Reschke K. and Schröder H, 1990), in their conceptualization of stress, argue that strain itself refers to external demands and environmental influences, whereas an individual's reaction-whether physical or psychological-depends on their personal traits and coping resources.

(Baizhumanova B, Berdibayeva S., 2024) and other authors suggest that the psychological health of a person belongs to one of the most complex sections of psychological science. Currently, there is no generally accepted understanding and definition of the "psychological health of a person" phenomenon.

According to (Lazarus, R. S, 1981), stress emerges when there is a discrepancy between external demands and individual performance capacity, especially when the demands exceed available coping mechanisms. (Garmezy N, 1991) further characterize such stressful situations as being accompanied by negative emotional responses and a persistent sense of psychological tension, which are typically perceived as discomfort resulting from a negative appraisal of the situation.

Let us now examine the concept of stress in greater detail within the framework of health psychology. In their work, (K. Reschke and Garber A., 2018) conceptualize stress as a mediator between health and illness. According to (H. Schröder, 2016), stress is understood as a response of the human organism that arises when the satisfaction of basic needs-both physiological and psychological-is perceived as being under threat.

For instance, at the physiological level, this may involve the need for sufficient food intake, while at the psychological level, the focus lies on environmental satisfaction, opportunities for self-regulation, self-actualization, and social integration. Stress manifests as a psychobiological response, which emerges from the interaction between environmental conditions and individual resources. These conditions include the demands placed on the individual, the resources available to meet those demands, and the individual's needs, motives, and values.

In the immediate aftermath of a stressful event, individuals typically experience an acute stress reaction, which may include components that support personal development and adaptive coping. However, if the stress-inducing situation remains unresolved, the tension and perceived burden of the problem may increase over time, eventually resulting in the development of chronic stress.

Methodology

Object of the study:

The phenomena of stress and resilience among contemporary university students in the context of excessive mobile phone use.

Subject of the study:

Quantitative and qualitative changes in stress levels and resilience indicators among students under conditions of excessive mobile phone use.

Research Objectives:

1. To conduct an empirical investigation into the indicators of stress and resilience among students and to examine their relationship with measures of excessive mobile phone use.
2. To explore the phenomena of chronic stress and low resilience as psychological characteristics that may influence students' susceptibility to addictive behaviors and, more broadly, contribute to the disruption of mental well-being.

Research Hypothesis

The central hypothesis of the present study posits that higher levels of chronic stress, whether overall or in specific dimensions, are associated with an increased tendency toward excessive mobile phone use among university students.

Behavioral regulation under conditions of stress is conceptualized as a function of psychobiologic regulation—an adaptive form of response and behavior that emerges in critically challenging situations. This theoretical approach calls for further specification of the genetic, somatic, psychological, and social mechanisms underlying stressful events and their associated effects, with the aim of advancing the understanding of the effectiveness of human self-regulatory functioning. Such an approach represents a promising direction for future research into the psychophysical stability of individuals along the health-illness continuum.

Moreover, the stress construct has shown particular relevance in terms of its practical applicability. This is reflected in two key conceptual developments: first, the recognition of stress as a mediator between health and illness, and second, the reflection on regulatory activity during stressful experiences. To date, comparisons of the negative consequences of psychological overload have often resulted in the conceptual equation of stress with related human states such as fatigue, monotony, frustration, and overstimulation. Coping strategies for psychological strain—depending on its qualitative and quantitative characteristics—are summarized in Table 1 (Schröder, 2016).

When considered through the lens of the core principles of stress theory, its scope of application proves to be significantly broader. This conceptual framework encompasses the entire spectrum of psychophysiological behavioral regulation and offers a valuable interdisciplinary bridge that integrates both theoretical constructs and practical applications.

Recent and relevant advances in medicine, genetics, and psychology can be viewed as integral components of a hierarchically structured bio-psycho-social system of human functioning. These developments include:

- Inflammatory processes at the cellular level resulting from stress, transmitted through endocrine responses within the body, and extending to stress-induced societal development factors;

– Genetic alterations occurring during embryonic development as a consequence of stress, as well as pathological changes in brain structure and the emergence of chronic diseases.

This comprehensive understanding of stress as a multidimensional phenomenon enables the formulation of preventive and health-promoting measures that target various levels of human functioning—from cellular mechanisms to societal dynamics.

Table 1

Coping Strategies for Psychological Strain According to H. Schröder

Forms of mental stress	Methods of overcoming and forms of rest
Overwork "I feel tired and drained"	Replenish energy Passive rest, rest breaks, watching interesting TV shows, reading, sleeping, walking, sauna
Monotony "I'm bored"	Interesting, a breathtaking activity Reading interesting literature, strategy games, internet, solving riddles, sports, gardening, going out
Frustration "I feel hurt, personally affected and limited in my actions."	Nice, pastime, self-indulgence Go out for lunch, do some shopping, "allow yourself to buy something", communicate with loved ones, go to the sauna, get a manicure
Satiation "I don't want anything, it's all the same "	Change of activity Take a break from work and from socializing with people, go on vacation, travel alone, find an interesting activity
Stress "I feel tense, oppressed by the great busyness without any respite"	Working on a solution Problems Reduce external stimuli, talk to good friends, practice muscle relaxation, use psychological, physical and social resources, think through an action plan

Meanwhile, the previously assumed predominant role of traditional risk factors-such as poor nutrition and physical inactivity-in the development of myocardial infarction, arteriosclerosis, obesity, type 2 diabetes, and stroke is increasingly being questioned. Emerging evidence suggests that chronic stress, often referred to as "toxic stress," may play a central role by triggering inflammatory processes in the body as a consequence of its prolonged impact. Whereas earlier studies primarily revealed correlational relationships between stress load and the presence of somatic diseases, recent research highlights causal chains that indicate stress as a primary etiological factor. Acknowledging the role of stress as a mediator between health and illness-both in the fields of healthcare and psychological counseling/psychotherapy-offers promising avenues for the preservation of health in future generations. Moreover, it contributes to the development of both a theoretical framework and practical approaches to addressing the challenge of stress management.

The outlined process can thus be interpreted as a pronounced mismatch between increasing demands placed upon the individual and their available coping strategies, which ultimately leads to adverse health outcomes. In this regard, the World Health Organization (WHO) has identified stress as one of the greatest threats to human health in the 21st century. It is projected that by the year 2020, every second medical leave will be associated with stress-related conditions.

Recent advancements in somatic pathology, particularly concerning microprocesses and morphological changes resulting from chronic stress, go far beyond the scope of mental disorders and bring major civilization-related diseases into sharp focus.

Let us briefly consider the distinctions between resilience, hardiness, and coping behavior. To be resilient does not imply immunity to stress or psychological strain. As noted by the American Psychological Association, resilient individuals also experience stress; however, they tend to cope more effectively and constructively with major life challenges.

Resilience should not be equated with hardiness or the use of coping strategies, although these constructs are interrelated. Resilience refers to an individual's capacity to recover and adapt, whereas hardiness is typically associated with personality traits such as commitment, control, and challenge. Coping behavior, in contrast, involves the specific cognitive and behavioral efforts undertaken to manage stressors.

A number of researchers have described intensive mobile phone use as a form of addiction (Conard, M. A., & Marsh, R. F. 2017; D. Madell J. M. Uncher.E; Chóliz, 2010). Unlike problematic use, which is characterized primarily by the presence of negative consequences while the intensive use continues, mobile phone addiction is increasingly being considered as a potential clinical diagnosis. However, in order to classify such use as an addiction, the consequences must meet specific diagnostic criteria.

The extent to which general addiction criteria can be applied to mobile phone use remains highly debated (Billieux, 2012). Although some DSM-5 criteria (American Psychiatric Association, 2013) can arguably be applied to mobile phone usage (see Table 2), certain indicators-such as withdrawal symptoms, loss of control, and the development of tolerance-are particularly controversial.

For instance, so-called withdrawal symptoms may stem from various causes that are not typically associated with addiction. These may include anxiety, such as the inability to contact

emergency services at any moment, or attachment-related concerns, such as the fear of losing continuous contact with others. Such factors complicate efforts to apply classical addiction models to technology-related behaviors.

The question of whether problematic (excessive) mobile phone use should be classified as another form of behavioral addiction remains unresolved given the current state of research on this topic. Despite the presence of preliminary indicators suggesting that each diagnostic criterion may be applicable (see Table 2), the methodological quality of studies in this domain varies considerably.

Paradoxically, the most controversial criteria-such as withdrawal symptoms, tolerance, and craving-have attracted the greatest volume of research, often of higher methodological quality. Nevertheless, findings across these studies remain inconsistent. For example, (Wilcockson et al., 2020) found that after a 24-hour period of smartphone abstinence, participants reported increased levels of craving, but did not exhibit classic withdrawal symptoms such as mood deterioration or elevated anxiety.

Table 2

General Diagnostic Criteria for Addiction According to DSM-IV: Potential Applications to Mobile Phone Use and Supporting Empirical Evidence

DSM-IV	Examples	Research examples
(1) Using more time than expected	A man looks at his mobile phone only to check the clock, sees a news item on Facebook and returns to it again a few hours later	(Körmendi et al., 2016; Roberts et al., 2015)
(2) Desire/unsuccessful attempts to reduce/control use	Efforts are being made to spend less time on your mobile phone (keyword: "digital detox ") using an app [eg Forest (Seekrtech , 2021)] which reinforces this non-mobile phone use - but still it doesn't happen	(K. Kim et al., 2018; Kwon et al., 2013)
(3) A lot of time to use	A large amount of time (a large number of hours) is spent with a mobile phone	(Körmendi et al., 2016; Kwon et al., 2013; Roberts et al., 2014)
(4) Strong desire or strong urge to use (craving)	People are desperate to know what's going on in social media. networks, who may have just written something or are still playing a game on their mobile phone – it is difficult to do without a mobile phone for several hours	(Kuss & Griffiths, 2017; Kwon et al., 2013)

(5) Obligations cease to be performed due to use	A man looks at his mobile phone instead of looking after his little one with my daughter on the playground	(Körmendi et al., 2016; Kwon et al., 2013; Y.-H. Lin et al., 2014)
(6) Continued use, despite interpersonal problems	Your partner starts complaining that you “ only spend time on your mobile phone” and “don’t have time for him” – he threatens to break up	(Körmendi et al., 2016; Kwon et al., 2013; Y.-H. Lin et al., 2014)
(7) Decrease or refusal to act	The man really wanted to do something, but but again spent too much time on the mobile phone and now it's too late to do it	(Körmendi et al., 2016; Kwon et al., 2013)
(8) Use in situations where when it is physically dangerous	A person is driving to work and just wants to check what a friend has written to him - a person uses his mobile phone while driving on the road (or in a traffic jam)	(Haigney et al., 2000; Törnros & Bolling, 2005; Treffner & Barrett, 2004)
(9) Continued use despite physical/psychological consequences	Man Feels Depressed Over Instagram Use - 'Why Is Everyone So Depressed' "I have a perfect life, but I don't have one?" - but still scrolls through the feed further	(Demirci et al., 2015; Knoll et al., 2005; Korpinen & Pääkkönen, 2009; Kwon et al., 2013; Lup et al., 2015)
(10) Development of tolerance	You need to spend more and more time on your mobile phone to feel "relevant", to belong to a group or accepted into a "guild" (in the game)	(Y.-H. Lin et al., 2014; Y. H. Lin et al., 2015)
(11) Withdrawal symptoms	If a person forgot his mobile phone at home, he feels cut off from the world and anxious, nervous, and his thoughts revolve around the device	(Cheever et al., 2014; Clayton et al, 2015; Y.-H. Lin et al, 2014)

The study was conducted **offline throughout the year 2024**. A total of **176 university students** participated in the research, including **132 female students (75.9%)** and **42 male students (24.1%)**. The **mean age** of participants was **18.67 years** (SD = ±0.648 months). When disaggregated by gender, the **mean age of female participants** was **18.58 years** (SD = ±0.567 months), and the **mean age of male participants** was **18.93 years** (SD = ±0.808 months). Participants were enrolled in various academic disciplines at **several universities in Almaty, Kazakhstan**, including **education, biology, geography, computer science, television, and**

directing. As such, the sample included students from a broad range of academic domains- **humanities (especially pedagogy), natural sciences, creative arts, and technical fields.**

All participants reported using **mobile phones**, with the majority (83.2%) owning **smartphones**, predominantly **iPhones** and **Redmi devices**. Only **29 students (16.8%)** reported using **basic Samsung mobile phones**.

When asked about their psychological dependence on mobile phones:

- **11 students (6.4%)** stated that they **cannot imagine their life without a mobile phone**;
- **45 students (26%)** reported that they **struggle to imagine life without a mobile phone**;
- **91 students (52.6%)** indicated that although they **could envision life without a mobile phone**, it would come with **significant difficulties**;
- **26 students (15%)** reported that they could **easily imagine life without a mobile phone**.

Thus, the sample encompassed students with **diverse levels of perceived dependence** on mobile phone usage.

To assess the levels of chronic stress, resilience, and excessive mobile phone use, the following tests and questionnaires were employed:

To diagnose the level of chronic stress, the Leipzig Screening Questionnaire on Chronic Stress (LKCS) was used (Reschke, K. & Schröder, H., adapted by Garber A. and Karapetyan L., 2018). This instrument evaluates seven indicators of chronic stress as well as an overall composite score. The indicators include: loss of control, loss of meaning, regulation of negative emotions and feelings, sleep disturbances, inability to relax, persistent emotionally negative themes, and insufficient emotional support from the social environment.

To measure resilience, the Resilience Scale (RS-25) developed by (G.M. Wagnild and H.M. Young, 2015) was applied.

To assess personality traits and behavioral activity, the Big Five Inventory (Russian version) was used. This version, originally developed by R. McCrae and P. Costa, was validated and standardized on a Kazakh-speaking sample by (Zholdassova, M.K., Borbasova, G.N., Matthews, D., and Kustubayeva, A.M., 2019). The questionnaire measures five traits: extraversion, agreeableness, conscientiousness, neuroticism, and openness to experience.

– To diagnose excessive mobile phone use, several questionnaires were employed:

Test of Mobile Phone Dependence brief (TMD brief).

Scale PUMP: Problematic Use of Mobile Phone – The Problematic Use of Mobile Phone Scale.

27-item Mobile Phone Problem Use Scale (MPPUS-27)- developed by Bianchi & Phillips, translated into Russian by A. I. Garber.

Statistical analysis was conducted using the SPSS 23.0 software package.

Results and Discussion

To test the first hypothesis, a Spearman correlation analysis was conducted (N=174). Statistical analysis was performed using the SPSS 23.0 software package.

In addressing the main research question and the first hypothesis, particular attention was given to examining the relationship between the tendency toward excessive mobile phone use and the experience of loneliness, as well as the presence of personality traits such as extraversion,

agreeableness, conscientiousness, neuroticism, and openness to experience. These variables were measured using the UCLA Loneliness Scale and the Big Five Inventory.

Table 3

Correlation Matrix of Total Resilience Score, Loneliness, Personality Traits, and Indicators of Excessive Mobile Phone Use Among Students (Spearman's Rho)

Indicators	TMD_ AZ	TMD_ ST	TMD_ TZ	TMD_ KV	TMD_ Σ	PUMP_ Σ	MPPUS_ Σ
Resilienz_Summe	-,048	,085	-,048	-,056	-,021	-,148	-,148
	,522	,261	,525	,459	,798	,051	,051
Loneliness	,115	,208**	,016	,054	,142	,138	,168*
	,135	,007	,844	,464	,065	,076	,025
Extraversion	-,057	-,139	-,093	-,088	-,133	-,236**	-,185*
	,463	,071	,226	,242	,085	,003	,014
Agreeableness	-,168*	-,155*	-,158*	-,105	-,202**	-,185*	-,300**
	,025	,044	,038	,165	,008	,015	,000
Conscientiousness	-,062	-,131	-,098	-,116	-,160*	-,239**	-,275**
	,424	,088	,194	,132	,035	,001	,000
Neuroticism	,322**	,173*	,175*	,198**	,297**	,337**	,389**
	,000	,022	,021	,009	,000	,000	,000
Openness	,026	-,037	-,052	-,046	-,052	-,159*	-,110
	,734	,630	,499	,543	,498	,036	,148

As shown in Table 3, there is a tendency toward a negative association between low levels of resilience and excessive mobile phone use, observed at a marginal level of statistical significance – specifically, at the 10% significance level – for the total scores of both the PUMP and MPPUS scales.

Significant correlations were also identified between the experience of loneliness and the “abuse” indicator on the TMD test, as well as the total score on the MPPUS scale. The PUMP scale showed a correlation with loneliness at the 10% significance level, which also indicates a meaningful relationship between the experience of loneliness and excessive mobile phone use.

Furthermore, statistically significant correlations at the 1% and 5% levels were found across all variables measured by the Big Five Inventory. In particular, excessive mobile phone use was positively associated with high levels of neuroticism and negatively associated with low levels of agreeableness (except for the “loss of control” indicator, which did not show a significant relationship).

Extraversion and conscientiousness were also found to be negatively correlated with the total scores for excessive mobile phone use, suggesting that lower levels of these traits are linked to a stronger tendency toward problematic use.

Regarding the personality trait “openness to experience,” only one significant negative correlation was found-specifically with the total score on the PUMP scale. This suggests that

openness to experience, along with resilience, is among the least strongly associated traits related to the tendency toward excessive mobile phone use in the current sample.

Conclusion

The first hypothesis received partial confirmation, specifically: the higher the level of resilience, either overall or for certain subcomponents, the lower the tendency toward excessive mobile phone use among students. Resilience was found to be significantly correlated with only one indicator of excessive phone use-"negative impact on other activities". In addition, resilience was indirectly associated with time-related factors in mobile phone use; namely, lower resilience levels were related to a greater likelihood of using the phone for longer than intended or spending excessive time on the device in general.

A more detailed analysis of this finding reveals that only certain dimensions of resilience were significantly associated with indicators of excessive mobile phone use. The "negative impact on other activities" indicator was negatively correlated with all resilience indicators at the 5% level of statistical significance.

Several latent factors were identified that characterize the core features of the relationship between resilience and nomophobia in students. These factors, listed in descending order of factor loadings, are as follows:

1. Excessive mobile phone use is primarily defined by spending more time on the phone than planned or an overall large amount of time spent on the device (factor loading: 18.17%).
2. The development of withdrawal symptoms associated with mobile phone use (factor loading: 16.56%).
3. Continued mobile phone use despite physical or physiological problems (factor loading: 13.40%).
4. Resilience is not significantly associated with indicators of excessive phone use among students prone to nomophobia (factor loading: 12.66%).
5. The increasing need to extend usage time in order to feel satisfied (factor loading: 7.88%).

Thus, in the analysis of latent factors that exert the greatest influence on excessive mobile phone use, resilience appears to be largely unrelated. The resulting latent factor follows a unidirectional vector comprising only resilience-related characteristics.

Among students, excessive mobile phone use is most strongly associated with using the device for longer than planned or with generally high time consumption. This finding highlights an interesting aspect of the relationship between resilience and time spent on mobile phones: the relationship is indirect-resilience remains at an average level, while excessive mobile phone use negatively affects other activities, many of which are essential for the development of higher resilience.

Overall, the time factor-how long the phone is used-emerges as a critical component. It can be concluded that resilience only indirectly influences excessive mobile phone use, unlike chronic stress, which shows a clear association with loss of control, neglect of responsibilities, and direct negative impacts on other activities due to phone overuse.

Withdrawal symptoms were the second most significant latent factor associated with both chronic stress and resilience, further underscoring the severity of the problem. The presence

of withdrawal symptoms suggests that the phenomenon represents not just excessive use, but potentially a new form of behavioral addiction-nomophobia.

In the context of the first hypothesis, we also examined the associations between the tendency toward excessive mobile phone use, feelings of loneliness, and specific personality traits: extraversion, agreeableness, conscientiousness, neuroticism, and openness to experience.

Significant correlations were found between loneliness and various indicators of excessive mobile phone use.

In addition, all indicators of excessive use were significantly associated with high levels of neuroticism and low levels of agreeableness, with the exception of the "loss of control" indicator, which showed no significant correlation.

Several significant negative correlations were also found between extraversion and conscientiousness and the overall scores for excessive mobile phone use, indicating that lower levels of these traits are linked to greater risk of excessive use.

The trait of openness to experience, like resilience, showed the weakest correlation with excessive mobile phone use among the personality dimensions assessed, suggesting that these traits play a limited role in predisposing students to problematic usage patterns.

Authors` Contributions

Limasheva L. – analysis of sources and conducting a literature review, preparation of the text of the article;

Berdibayeva S. – critical review of the content; approval of the final version of the article for publication;

Zhamirova U. – translated the main text.

Kerimbayeva R. – author of the collection of material on the theoretical part.

Spatay A. – collecting respondent data.

References

1. Selye, H. (1981). Geschichte und Grundzüge des Stresskonzepts. In J. R. Nitsch (Ed.), *Stress- Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (pp. 163–187). Bern, Stuttgart, Wien: Huber.
2. Hacker, W., & Richter, P. (2008). *Belastung und Beanspruchung: Streß, Ermüdung und Burnout im Arbeitsleben*. Heidelberg: Asanger.
3. Filipp, S.-H. (Ed.). (2005). *Kritische Lebensereignisse* (3., erw. Aufl.). München & Weinheim: Psychologie Verl.-Union; Beltz Psychologie-Verl.-Union. Retrieved from <http://www.gbv.de/dms/hebis-mainz/toc/045704767.pdf>
4. Rohmert, W., & Rutenfranz, J. (1995). *Arbeitswissenschaftliche Beurteilung der Belastung und Beanspruchung an unterschiedlichen industriellen Arbeitsplätzen*. Bonn.
5. Schumacher, J., Reschke, K., & Schröder, H. (Hrsg.). (2002). *Mensch unter Belastung – Erkenntnisfortschritte und Anwendungsperspektiven der Stressforschung*. Frankfurt am Main: VAS – Verlag für Akademische Schriften.
6. Baizhumanova, B., Berdibayeva, S., Arzymbetova, S., Garber, A., Duanayeva, S., & Kulzhabayeva, L. (2024). Role of stress and resilience in the psychological health of students studying abroad. *Open Psychology Journal*, 17. <http://dx.doi.org/10.2174/0118743501309040240430064925>

7. Lazarus, R. S. (1991). Emotion and adaptation. Oxford: University Press.
8. Garmezy, N. (2001). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatrics*, 20, 459–466.
9. Reschke, K., & Garber, A. (2019). Программа СЭП- Резильентность. Алматы.
10. Schroeder, P. (2016). Will solar PV create a wave of toxic battery waste in rural Africa? IDS Blog. Retrieved from www.ids.ac.uk/opinion/will-solar-pv-create-a-wave-of-toxic-battery-waste-in-rural-africa. Accessed 12 January 2018.
11. Conard, M. A., & Marsh, R. F. (2014). Interest level improves learning but does not moderate the effects of interruptions: An experiment using simultaneous multitasking. *Learning and Individual Differences*, 30, 112–117. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.11.004>
12. Madell, D., & Uncher, J. M. (2004). E litore rediit, sed telephorum pendens: habitus et experientia eleifend anglica ad communicationes mobiles et Interrete. *Cyberpsychologia morum*, 7, 359–367.
13. Cholz, M. (2010). Mobile phone addiction: A point of issue. *Addiction*, 105(2), 373–374. <https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.2009.02854.x>
14. Billieux, J. (2012). Problematic use of the mobile phone: A literature review and a pathways model. *Current Psychiatry Reviews*, 8(4), 299–307. <https://doi.org/10.2174/157340012803520522>
15. Wilcockson, T. D. W. (2020). Corrigendum to 'Digital detox: The effect of smartphone abstinence on mood, anxiety, and craving' [Addictive Behaviors, 99, 106013]. *Addictive Behaviors*, 104, 106265. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2019.106265>
16. Garber, A., Karapetyan, L., & Reschke, K. (2018). Optimistisch den Stress meistern. Göttingen: Cuvillier Verlag.
17. Zholdassova, M.K., Borbasova, G.N., Matthews, G., & Kustubayeva, A. M. (2020). Adaptation of the Kazakh version of "Big Five" questionnaire. *Bulletin of Psychology and Sociology Series*, 67(4), 124–133. <https://bulletin-psysoc.kaznu.kz/index.php/1-psy/article/view/883>

Л.А. Лимашева¹, С.К. Бердибаева², У. Жамирова³, Р.К. Керимбаева⁴, А.О. Спатай⁵

^{1,2}КазНУ имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан

^{3,4}Таразский региональный университет имени М.Х. Дулати, Тараз, Казахстан

⁵Центрально-азиатский Инновационный университет, Шымкент, Казахстан

Стрессоустойчивость и резильентность как предпосылки сохранения здоровья современных студентов

Аннотации: В ходе исследования изучался уровень стресса и резильентности студентов в условиях чрезмерного использования мобильной связи. Впервые в рамках исследования поднимается вопрос о негативных последствиях чрезмерного использования мобильного телефона для эмоционального состояния (высокого уровня хронического стресса) и низкого уровня резильентности у студентов. Целью исследования было выявление характера качественной и количественной взаимосвязи хронического стресса, резильентности и чрезмерного использования мобильного телефона студентами для разработки комплексной социально-психологической модели сопровождения студентов группы риска по номофобии. Ценность проведенного исследования количественные и

качественные изменения уровня стресса и показателей резильентности у студентов в условиях чрезмерного использования мобильной связи. Для диагностики уровня хронического стресса, резильентности и чрезмерного использования мобильного телефона применялись следующие тесты и опросники: - для диагностики уровня хронического стресса применялся Лейпцигский экспресс-тест на хронический стресс - The Leipzig Screening Questionnaire on Chronic Stress - LKCS (Reschke, K. & Schröder, H., в адаптации Garber A., Karapetyan, L.); Тест диагностирует 7 показателей хронического стресса и интегральный показатель: потеря контроля, потеря смысла, управление негативными эмоциями и чувствами, нарушения сна, неспособность отдохнуть, эмоционально негативно окрашенная тема и недостаточная эмоциональная поддержка социума. В исследовании приняли участие 176 студентов. Возраст составлял 18-19 лет.

Ключевые слова: стресс, резильентность, физическое и психическое здоровье.

Л.А. Лимашева¹, С.К. Бердібаева², У. Жамирова³, Р.К. Керімбаева⁴, А.О. Спатай⁵

^{1,2}*Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан*

^{3,4}*М.Х. Дулати атындағы Тараз аймақтық университеті, Тараз, Қазақстан*

⁵*Орталық Азия Инновациялық университеті, Шымкент, Қазақстан*

Қазіргі студенттердің денсаулығын сақтаудың алғышарттары ретінде стресске төзімділік пен резильенттілік

Андатпа: зерттеу барысында студенттердің стресстік деңгейі мен резильенттілігі ұялы байланыстың шамадан тыс пайдаланылуы жағдайында зерттелді. Зерттеу барысында алғаш рет ұялы телефонды эмоционалды жағдайға (созылмалы стресстің жоғары деңгейі) және студенттердің резильенттілігінің төмен деңгейіне шамадан тыс пайдаланудың жағымсыз салдары туралы мәселе көтерілді. Зерттеудің мақсаты номофобия бойынша тәуекел тобындағы студенттерді сүйемелдеудің кешенді әлеуметтік-психологиялық моделін әзірлеу үшін студенттердің созылмалы стресстің, резильенттіліктің және ұялы телефонды шамадан тыс пайдаланудың сапалық және сандық байланысының сипатын анықтау болды. Зерттеудің құндылығы ұялы байланысты шамадан тыс пайдалану жағдайында студенттердегі стресс деңгейі мен резильенттілік көрсеткіштерінің сандық және сапалық өзгерістері. Созылмалы стресс деңгейін, резильенттілікті және ұялы телефонды шамадан тыс пайдалануды диагностикалау үшін келесі сынақтар мен сауалнамалар қолданылды: - созылмалы стресс деңгейін диагностикалау үшін созылмалы стресс үшін Лейпциг экспресс-тесті қолданылды - the Leipzig Screening Questionnaire on Chronic Stress - Lkcs (Reschke, K. & Schröder, H., Garber A., Karapetyan бейімделуінде, L.); Тест созылмалы стресстің 7 көрсеткішін және интегралды индикаторды анықтайды: бақылауды жоғалту, мағынаны жоғалту, жағымсыз эмоциялар мен сезімдерді басқару, ұйқының бұзылуы, демалуға қабілетсіздік, эмоционалды теріс боялған тақырып және қоғамның эмоционалды қолдауының жеткіліксіздігі. Зерттеуге 176 студент қатысты. Жасы 18-19 жасты құрады.

Түйін сөздер: стресс, резильенттілік, физикалық және психикалық денсаулық.

Авторлар туралы мәлімет:

Лимашева Л.А. – хат-хабар үшін автор, Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті, 3 курс Phd докторанты, Алматы қаласы, Масанчи 39, 050000, Қазақстан. e-mail: Lyazzat.limasheva@mail.ru

Бердибаева С.К. – Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті, Философия және саясаттану факультеті, Психология ғылымдарының докторы, профессор. Масанчи 39, 050000, Алматы, Қазақстан. e-mail: berdibayeva.sveta1@mail.ru;

Жамирова У. – п.ғ.к., қауымдастырылған профессор (доцент), М.Х.Дулати атындағы Тараз аймақтық университеті, Сүлейменов көшесі 7, Тараз қ. 080000, Қазақстан. e-mail: zhamirova_1978@mail.ru

Керимбаева Р.К. – п.ғ.к., доцент, М.Х.Дулати атындағы Тараз аймақтық университеті, Сүлейменов көшесі 7, 080000, Тараз, Қазақстан. e-mail: risti1971@mail.ru

Спатый А.О. – PhD, қауымдастырылған профессор м.а., Орталық Азия Инновациялық университеті, Байтурсынов көшесі 80, 160000, Шымкент, Қазақстан. e-mail: spatay.aygul@mail.ru

Сведения об авторах:

Лимашева Л.А. – автор для корреспонденции, Докторант Phd, 3 курса отделения психологии КазНУ имени аль-Фараби, Масанчи 39, 050000, Алматы, Казахстан. e-mail: Lyazzat.limasheva@mail.ru;

Бердибаева С.К. – доктор психологических наук, профессор, Факультет философии и политологии КазНУ имени аль-Фараби, город Алматы, Масанчи 39, 050000, Казахстан. e-mail: berdibayeva.sveta1@mail.ru;

Жамирова У. – к.п.н., ассоциированный профессор (доцент), Таразский региональный университет имени М.Х.Дулати, ул.Сүлейменова 7, 080000, Тараз, Казахстан. e-mail: zhamirova_1978@mail.ru

Керимбаева Р.К. – к.п.н., доцент, формирование google-формы, сбор, анализ. Таразский региональный университет имени М.Х.Дулати, г.Тараз, ул.Сүлейменова 7, 080000, Казахстан. e-mail: risti1971@mail.ru

Спатый А.О. – PhD, и.о. ассоциированного профессора, Центрально-азиатский Инновационный университет, ул.Байтурсынова 80, 160000, Шымкент, Казахстан. e-mail: spatay.aygul@mail.ru

Information about authors:

Limasheva L. – corresponding author, PhD student, 3 st year of Psychology Department of Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Masanchi street 39, 050000, Republic of Kazakhstan. e-mail Lyazzat.limasheva@mail.ru;

Berdibayeva S. – Doctor of Psychological Science, Professor Al-Farabi Kazakh National University, Department of Philosophy and Political Science, Almaty city, Masanchi street 39, 050000, Kazakhstan. e-mail: berdibayeva.sveta1@mail.ru

Zhamirova U. – candidate of pedagogical sciences, associate Professor (dotsent), M.H.Dulati Taraz Regional University Taraz city, Suleimenova St.7, 080000, Kazakhstan. e-mail: zhamirova_1978@mail.ru

Kerimbayeva R. – candidate of pedagogical sciences, dotsent, google form formation, collection, analysis. M.H.Dulati Taraz Regional University Taraz city, Suleimenova St.7, 080000, Kazakhstan. e-mail: risti1971@mail.ru

Spatay A. – PhD, acting associated professor, Central Asian Innovation University, Shymkent, 80 Baitursynova St, 160000, Kazakhstan. e-mail: spatay.aygul@mail.ru



IRSTI 15.81.70
Scientific article

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-152-3-39-52>

Experimental studies on the effectiveness of mindfulness interventions in reducing symptoms of stress, anxiety, and depression: A systematic review

A.S. Mambetalina^{*1}, L.M. Gitikhmayeva^{2*}, Zh. K. Aubakirova³, Zh. Abishev⁴,
S.V. Karagulakova⁵

^{1,2,3,4,5} L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

(E-mail: ¹mambetalina@mail.ru, ²Enu.psichologists@gmail.com, ³aubakirova_zhk@enu.kz, ⁴abishev.zhassulan@gmail.com, ⁵karagulakova77@gmail.com)
(Corresponding author: Enu.psichologists@gmail.com)

Abstract. This systematic review of recent experimental mindfulness research aims to analyze the effectiveness of mindfulness-based interventions (MBIs) in reducing symptoms of stress, anxiety, and depression across diverse population groups. Based on the analysis of ten studies (S. Bai, S. Elavsky, M. Kishida, G.G. Gallo, D.F. Curado, M.P. Machado, N. Polyvyannaya, N. Akhtayeva, H. Franco, P.A. Alvarado-García, M.R. Soto-Vásquez, G.F.M. Infantes, E.N. Osin, I.I. Turilina, et al.) published between 2020 and 2025 in Brazil, Peru, Iran, the United States, Australia, Kazakhstan, China, and Russia, it was found that mindfulness practices have a positive impact on the psycho-emotional state of participants. The review discusses mechanisms of action, intervention formats (including MBSR, MBCT, and their modifications), experimental research methods, sampling criteria, and the limitations of existing studies. All reviewed studies reported statistically significant reductions in perceived stress, anxiety, and depressive symptoms in participants who completed mindfulness interventions compared to control groups. Particular attention is given to the effects of mindfulness on enhancing cognitive control, developing self-regulation skills, and positively influencing emotional well-being, sleep quality, and subjective life perception following mindfulness programs. Various intervention formats are examined, including classical MBSR programs, remote and online courses, adapted protocols, short meditations, and mobile applications. These programs demonstrated broad effectiveness for diverse groups, including students, schoolchildren, working adults, and individuals with elevated anxiety or chronic stress.

Keywords: mindfulness, awareness, meditation, stress, anxiety, depression, life satisfaction, interventions, MBSR.

Received: 13.07.2025; Revised: 13.08.2025; Approved: 15.09.2025; Available online: 29.09.2025

*the corresponding author

Introduction

Anxiety and depressive disorders are among the most prevalent forms of mental illness worldwide. According to WHO (2023), over 280 million people live with depression, and approximately 301 million with anxiety disorders. Against this backdrop, non-pharmacological methods of treatment and prevention aimed at reducing psycho-emotional strain have become increasingly salient. One such approach is mindfulness.

J. Kabat-Zinn defines mindfulness as a state of full awareness characterized by sustained attention to present-moment experience and awareness of one's thoughts, words, and actions.

The term mindfulness encompasses a set of practices targeting awareness of mental and bodily processes and is commonly grouped into (a) focused-attention practices and (b) open-monitoring practices.

Focused-attention practice entails sustaining attention on an internal or external object (e.g., breath, bodily sensations, mantras), whereas open-monitoring involves receptive awareness of all thoughts and sensations arising in the present moment (Kabat-Zinn J., 2011).

Mindfulness emphasizes nonjudgmental awareness and acceptance of the current moment, fostering a compassionate stance toward one's experience and supporting emotional regulation and resilience. This practice implies the ability to appreciate each moment and to live in harmony with oneself and the surrounding environment.

As a psychological process, mindfulness has been described as “paying attention in a particular way: on purpose, in the present moment, and nonjudgmentally” (J. Kabat-Zinn) or “nonjudgmental observation of the continuous flow of internal and external stimuli as they arise” (R.A. Baer, 2003).

Developed by J. Kabat-Zinn, the 8-week Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) program is intended for individuals with chronic conditions or heightened psychological/emotional strain. Core practices include awareness of breathing, body scan, awareness of bodily sensations, loving-kindness meditation, and more (Chiesa et al., 2011).

Since its inception, mindfulness programs have undergone adaptations and modifications and are now delivered as longer courses, short-format retreats, and remote/online variants (Figure 1).

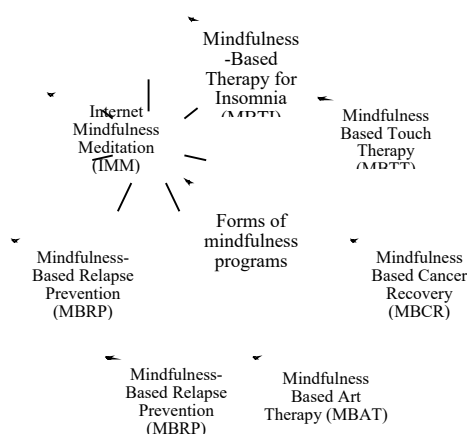


Figure 1. Forms and Modifications of Mindfulness Programs

We briefly outline the formats and modifications referenced in Figure 1:

1. Mindfulness-Based Therapy for Insomnia (MBTI) – enhances mindful awareness and adaptive responses to sleep disturbance, supporting individuals with chronic insomnia via sleep restriction and stimulus control.

2. Mindfulness-Based Touch Therapy (MBTT) – combines MBSR components with tactile therapy; tactile stimulation elicits a sensorimotor response that is experienced emotionally and interpreted by the practitioner.

3. Mindfulness-Based Cancer Recovery (MBCR) – a mindfulness-adapted intervention for oncology patients – is designed to reduce stress through structured mindfulness practices tailored to the specific psychological and physiological needs of individuals undergoing or recovering from cancer treatment.

4. Internet Mindfulness Meditation (IMM) – an online mindfulness program – offers the opportunity to learn and practice mindfulness at any time and from any location via the Internet, through six weekly sessions supplemented by 20 minutes of daily home meditation practice.

5. Mindfulness-Based Art Therapy (MBAT) – an art therapy approach grounded in mindfulness – integrates the creative process of producing works of art into a mindful exploration of one's own identity and inner experience.

6. Mindfulness-Based Relapse Prevention (MBRP) – a relapse prevention program grounded in mindfulness – combines formal mindfulness practice, motivational interviewing, and cognitive therapy to prevent relapse following addiction treatment. A variant of this approach, Mindfulness-Oriented Recovery Enhancement (MORE), is designed for group-based treatment of individuals with alcohol dependence, focusing on mindful recovery processes.

7. Mindfulness-based cognitive therapy (MBCT) – a cognitive therapy model grounded in mindfulness – was developed on the foundation of MBSR and integrates mindfulness principles with concepts from cognitive psychology. The primary aim of MBCT is to free individuals from the tendency to react automatically to thoughts, emotions, and life events (Johns et al., 2021; Ives-Deliperi et al., 2011).

Mindfulness-based interventions, such as the Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) program and Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT), have achieved wide dissemination and are actively investigated in clinical research.

An analysis of the application of mindfulness techniques demonstrates a broad spectrum of positive effects. In particular, studies conducted by K.W. Brown, R.M. Ryan, and J.D. Creswell (2007) have revealed a significant impact of mindfulness meditation on mental health, encompassing both clinical and psychological dimensions.

Turner J.A. (2016) identified several psychological effects of mindfulness practices related to psychological well-being, such as improved capacity to solve cognitive tasks, greater ease in making ethical decisions, and an enhanced ability to regulate one's emotional states.

P. Sedmeier, D. Zimmermann, F. Haerig, Y.-Y. Wang, W. Zheng, and J. Eberth (2012) confirmed the effectiveness of mindfulness meditation in reducing stress levels and improving cognitive functioning.

Nevertheless, despite its wide popularization, the scientific substantiation of the effectiveness of various forms of mindfulness interventions is often presented in a fragmented and isolated

manner. In this regard, there is a pressing need for a systematic review and analysis of empirical evidence obtained in the context of controlled experiments.

To address this, we examine experimental studies on the effectiveness of mindfulness interventions in reducing symptoms of stress, anxiety, and depression.

Main part

Research materials and methods

As objects of analysis, ten experimental studies published between 2020 and 2025 were selected; each described the mindfulness interventions employed.

We considered studies that assessed changes in levels of stress and anxiety and that enrolled adult participants, including both clinical and nonclinical samples.

The analysis drew on data concerning intervention effectiveness, allowing us to identify methodological features of the experiments: study design, types of interventions, outcome measures, sampling, methods of data collection and processing, program duration, modes of delivery, and the longer-term effects of the interventions. The authors' conclusions and recommendations, as presented in the respective studies, were also examined.

1. G.G. Gallo, D.F. Curado, M.P. Machado, M.I. Espíndola, V.V. Scattone, and A.R. Noto (Brazil, 2020) conducted a randomized controlled study of mindfulness and mental health among Brazilian university students, examining the impact of an 8-week MBI adapted for university settings based on a mindfulness-based relapse prevention program (MBSR, as specified in the source), on symptoms of anxiety, depression, stress, and insomnia.

Sample: 136 participants, of whom 76 completed the study (37 in the experimental group, 39 in the control group).

Methods: questionnaires completed daily at the beginning of each session: Patient Health Questionnaire-9 (PHQ-9), Insomnia Severity Index (ISI), and Perceived Stress Scale-10 (PSS-10), together with an 8-week MBI protocol.

An adaptation of the MBRP (Mindfulness-Based Relapse Prevention) protocol was used, with an emphasis on managing reactivity; session length was 1.5 hours. The sessions addressed mindfulness in everyday life and "autopilot," mindfulness of problems, sensations, thoughts, and reactions; mindfulness in day-to-day contexts and in difficult situations; acceptance; self-care and a balanced lifestyle; social support; and continuation of practice.

Results: The MBI effectively reduced the severity of symptoms related to university students' mental health; improvements were observed in stress, depression, and insomnia. No effect was observed for trait anxiety (Gallo et al., 2023).

2. S. Bai, S. Elavsky, M. Kishida, K. Dvořáková, M.T. Greenberg (USA, 2020), in studying the impact of mindfulness practice on daily stress reactivity among college students, demonstrated that mindfulness practice reduces depression, anxiety, and perceived stress; however, its influence on stress and emotion regulation in real-life conditions among students remains unclear.

Sample: 52 first-year students enrolled in the "Honors College," divided into control and experimental groups, participated in an 8-week mindfulness training program.

Methods: a 10-day ecological momentary assessment (EMA) measuring stress experienced in family, school, or work settings, negative emotions, recurrent negative thoughts, and their interference, combined with 8 weeks of mindfulness practice sessions.

The group-based 8-week sessions focused on the following topics: mindfulness of the body, mindfulness of thoughts, mindfulness of emotions, integration of mindfulness of body, thoughts, and emotions, reduction of self-criticism, and the incorporation of mindfulness practice into daily life.

Results: among students in the intervention group, emotion regulation in response to family-related stress remained stable throughout the semester, whereas the control group exhibited an exacerbation of negative emotions, rumination, and stress-related interference in the family environment over the fall semester. However, no significant differences were observed between the groups in overall stress reactivity.

3. E.N. Osin and I.I. Turilina (Russia, 2020) investigated the effectiveness of a remote intervention consisting of a three-week (21-day) mindfulness meditation course and its impact on indicators of psychological and emotional well-being, reflection, and self-control.

Sample: 100 anonymous volunteers recruited via social networks (56 in the experimental group, 44 in the control group).

Methods: instruments included the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS), the Self-Regulation Inventory (SSI) by J. Kuhl and A. Fuhrmann, the Mindful Attention Awareness Scale (MAAS), the Mental Health Continuum–Short Form (MHC-SF) by C. Keyes, the Individual Reflexivity Measure, the Differential Test of Reflection (DTR), along with a remotely delivered guided mindfulness meditation course.

The guided meditation course was developed based on meditation scripts from the application Calm: Meditation to Relax, Focus, and Sleep Better, translated into Russian and recorded as audio files ranging from 8 to 19 minutes in length, with a total duration of 2 hours and 40 minutes. The course was structured to progress from concentration meditation to mindfulness meditation, including breathing meditation, body scanning, and the cultivation of awareness of thoughts and emotions.

The study results indicated that, in the experimental group, levels of negative affect and introspection decreased, while levels of positive affect, psychological well-being, self-regulation, cognitive self-control, and volitional capacity increased. Participation in the meditation course was associated with enhanced positive affect and affective balance, reduced introspection, improved self-regulation skills, strengthened cognitive self-control, and increased capacity for concentration and volitional skills.

4. H. Zandi, A. Amirinejad, A. Azizifar, S. Aibod, Y. Veisani, and F. Mohamadian (Iran, 2021) examined the effectiveness of mindfulness practice in overcoming stress, reducing exam-related anxiety, and enhancing happiness to promote the well-being of high school female students.

Sample: The study population comprised 2,890 high school students from the city of Sanandaj, from which 40 participants were selected through simple random sampling and assigned to an experimental group ($n = 20$) and a control group ($n = 20$).

Methods: The Oxford Happiness Questionnaire, Sarason Test Anxiety Inventory, and Andler & Parker Stress Coping Questionnaire were employed as measurement tools.

Intervention: An 8-week mindfulness-based training program (MBSR) that included the practice of mindful thoughts and feelings, breathing techniques, mindful walking, journaling of adverse events, and related activities.

Results: Statistically significant differences were found between the control and experimental groups in measures of anxiety, happiness, life satisfaction, self-esteem, active well-being, and positive outlook. Significant differences were also identified between the mean scores of the experimental and control groups for problem-focused, emotion-focused, and avoidance coping factors.

5. L. Bartlett, M.-J. Buscot, A. Bindoff, R. Chambers, C. Hassed (Australia, 2021) investigated the relationship between mindfulness, perceived stress, and work engagement.

Sample: At various stages of the study, 20,331 individuals consented to participate. Post-intervention surveys were completed by 4,681 participants, with complete datasets available for 2,105 individuals aged 18 to 65 years from the United Kingdom, Australia, the United States, Canada, Ireland, and other countries.

Methods: The Freiburg Mindfulness Inventory (FMI), the Perceived Stress Scale (PSS), and the Utrecht Work Engagement Scale (UWES) were used. Participants in the 6-week course Mindfulness for Well-being and Peak Performance (MWPP-MOOC) were invited to complete online questionnaires before and after the program.

Intervention: MWPP-MOOC is an asynchronous online course on developing mindfulness, created by Monash University in 2015. Upon registration, participants could complete pre- and post-course assessments. The course consisted of 6 weeks of study at approximately 3 hours per week. While it bears some similarity to the Mindfulness-Based Stress Reduction protocol, it features shorter meditation practices (5–10 minutes instead of the traditional 20–45 minutes).

Weekly topics progressively incorporated: weekly feedback videos; formal and informal mindfulness practice; the role of mindfulness in stress reduction; its impact on work and academic performance; the role of mindfulness in communication and relationships; and strategies for maintaining and expanding one's practice after course completion.

Results: The study found significant correlations between mindfulness, perceived stress, and work engagement. Higher mindfulness levels were associated with lower perceived stress. Following the mindfulness MOOC, participants reported increases in mindfulness, reductions in perceived stress, and small improvements in work engagement.

6. H. Franco (USA, 2021) examined the impact of an online mindfulness program on stress and anxiety levels among nursing students preparing for licensure.

Sample: The study included 19 fourth-year undergraduate nursing students at a university in Texas.

Methods: The Depression, Anxiety, and Stress Scale (DASS-21) and the Coping Strategies Inventory – Short Form (CSI-SF) were used as measurement tools.

Students completed pre-intervention testing at the start of the semester and, two weeks later, began a four-week mindfulness-based intervention delivered through Therapy Assistance Online (TAO) — an interactive website developed by Dr. Susan Benton in 2012 to address disparities in college student mental health.

Intervention: The mindfulness modules comprised 12 mindfulness exercises targeting various mindfulness strategies, such as mindful breathing, letting go, “vacation with your mind,” mindful walking, and self-observation. Each week for four weeks, students engaged with and practiced three of the twelve exercises. Post-intervention testing was conducted two weeks after the program's completion.

Results: Nursing students who completed the four-week online mindfulness course reported reductions in anxiety and stress. While participants exhibited lower depression scores following mindfulness practice, no statistically significant decrease in depression was observed over the four-week period compared to baseline levels at the beginning of the semester:

Participants demonstrated lower anxiety levels after mindfulness practice compared to pre-intervention, with a statistically significant decrease in anxiety over the four weeks relative to baseline.

Mindfulness practice also led to a statistically significant reduction in stress levels during the four-week intervention compared to pre-intervention stress levels. However, no statistically significant changes were found in the reduction of maladaptive coping.

7. A. Skolzkov and E. Efremova (Russia, 2023) conducted a study on the impact of a short-term mindfulness training program on anxiety, depression, and subjective happiness among first-year psychology students in Russia, demonstrating that mindfulness training can serve as an effective tool for overcoming psychological challenges faced by students.

Sample: The study involved 118 first-year students of the Faculty of Psychology at the Ural Federal University named after B.N. Yeltsin, divided into five groups (46 students in general psychology and 72 in clinical psychology). One of the two groups studying general psychology and one of the three groups studying clinical psychology were assigned as experimental groups, while students in the remaining groups comprised the control group

Methods: The Beck Depression Inventory (BDI), the State-Trait Anxiety Inventory (STAI), the Subjective Happiness Scale by Lyubomirsky and Lepper, and a short-term mindfulness training aimed at improving students' mental and physical health were employed.

Intervention: The mindfulness training was based on the program Finding Peace in a Frantic World (FPFW) — a modified version of the MBCT program for a general audience, with a focus on addressing stressors associated with studying or working in modern conditions. The program consisted of eight 30-minute sessions, held once a week.

Results: Participants in the experimental group demonstrated a borderline statistically significant reduction in anxiety levels, a significantly lower level of depression, and a significantly higher level of subjective happiness compared to participants in the control group.

8. L. Fu, S. Wei, J. Cheng, X. Wang, Y. Zhou, Y. Li, H. Zheng (China, 2023) examined the effects of a mindfulness-based group intervention on sleep problems and emotional symptoms among university students in Beijing.

Sample: The study included 45 students, with 21 in the experimental group (presenting sleep problems) and 24 in the control group.

Methods: The Pittsburgh Sleep Quality Index (PSQI), the Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ), the Self-Rating Anxiety Scale (SAS), and the short form of the Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D) were used.

Intervention: Participants in the intervention group attended an in-person mindfulness-based group program once per week for eight sessions, each lasting 120 minutes. The MBI incorporated both formal techniques (e.g., sitting meditation, body scan, and loving-kindness meditation) and informal practices (e.g., mindful walking, mindful eating).

Results: Significant between-group differences were observed in mindfulness and sleep quality. However, the mindfulness-based group intervention (MBI) did not produce significant effects on anxiety or depressive symptoms.

9. N. Polyvyannaya and N. Akhtayeva (Kazakhstan, 2024) conducted a study analyzing the relationship between pain, stress, and mindfulness with components of psychological and physical well-being in adults.

Sample: The study included 106 adults (23 men, 83 women).

Methods: The research employed the Perceived Stress Scale (PSS), the Mindful Attention Awareness Scale (MAAS), the Satisfaction With Life Scale (SWLS), the Subjective Happiness Scale by S. Lyubomirsky, the Numeric Pain Rating Scale (NPRS), a Sleep Quality Questionnaire, the Rosenberg Self-Esteem Scale, the Body Image Questionnaire (BIQ), and the Activity and Optimism Scale (AOS). No interventions were implemented directly; instead, the study tracked the influence of mindfulness as a variable.

Results: Mindfulness demonstrated moderate negative correlations with the experience of pain, stress, and its subscales – such as overstrain and resistance – as well as with pessimism and a negative body image. Moderate positive correlations were found between mindfulness and sleep quality, life satisfaction, subjective well-being, and self-esteem. Thus, mindfulness may be understood as a regulatory factor influencing the experience of pain, stress, and certain components of psychological and physical well-being.

10. P.A. Alvarado-García, M.R. Soto-Vásquez, G.F.M. Infantes, R.N.M. Guzman, and W.G. Castro-Paniagua (Peru, 2025) examined the impact of a mindfulness program on stress, anxiety, depression, sleep quality, social support, and life satisfaction.

Sample: The study included 128 participants, with 64 assigned to the experimental group and 64 to the control group.

Methods: Instruments included the Satisfaction with Life Scale (SWLS), the Perceived Stress Scale (PSS-10), the Medical Outcomes Study Social Support Survey (MOS-SS), the Zung Self-Rating Anxiety Scale (SAS), the Self-Rating Depression Scale (SDS), and the Pittsburgh Sleep Quality Index (PSQI).

Intervention: Participants completed a 12-session mindfulness meditation program, with each session lasting 60 minutes. The program spanned three months and included adherence reporting as well as daily audio-guided mindfulness meditation recordings.

Results: The experimental group demonstrated statistically significant improvements in life satisfaction, stress, anxiety, depression, sleep quality, and social support compared to the control group.

Discussion

Thus, an analysis of ten contemporary studies made it possible to compare the effectiveness of various mindfulness-based programs, identify the conditions under which they yield the most favorable results, determine the population groups most responsive to this approach, and formulate the following conclusions.

1. Mindfulness interventions demonstrate high effectiveness in reducing symptoms of stress, anxiety, and depression. They represent a promising avenue in clinical psychology and psychotherapy, particularly as part of comprehensive treatment or relapse prevention strategies.

2. Mindfulness practice constitutes a potentially protective and modifiable personal resource. The mechanisms of action for mindfulness include enhancing self-regulation, reducing reactivity to stress-inducing stimuli, fostering metacognitive skills and acceptance, and decreasing rumination, thereby contributing to improvements in emotional and psychological well-being.

3. The majority of studies revealed statistically significant reductions in stress symptoms in groups that underwent mindfulness interventions compared to control groups.

4. The effect of mindfulness practices on anxiety varies depending on the type of anxiety and the duration of practice: state anxiety tends to diminish more rapidly than trait anxiety, and longer programs yield better outcomes.

5. Regardless of delivery format – whether group-based or individual, in-person or remote – mindfulness practices improve subjective and emotional well-being, increase life satisfaction, and enhance feelings of happiness.

6. Several studies documented improvements in sleep parameters and reductions in insomnia following mindfulness practice.

7. For students, mindfulness training proved effective in enhancing coping styles, reducing test anxiety, and increasing happiness.

8. Mindfulness interventions appear especially effective for individuals with moderate symptom severity. However, despite the overall positive trend, studies differ in methodology, sample composition, duration, and intensity of practice.

9. The studies reviewed also revealed differences in assessment instruments; nevertheless, certain tools were most frequently employed, such as the Perceived Stress Scale (PSS-10), the Zung Self-Rating Anxiety Scale (SAS), the Mindful Attention Awareness Scale (MAAS), the Pittsburgh Sleep Quality Index (PSQI), and the Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ). Self-report questionnaires were widely used, which is typical for such interventions but increases the risk of response bias.

10. Sample sizes in the reviewed studies were generally moderate (50–130 participants) and largely student-based, with a predominance of female participants.

11. The primary study designs were randomized controlled trials or quasi-experimental studies with both control and experimental groups.

12. The most frequently examined formats were MBSR – an 8-week program with weekly sessions and home practice – and MBCT with modifications. Online interventions, short-format programs, asynchronous courses, and mobile applications were also evaluated and showed moderate effectiveness. These findings highlight the flexibility of mindfulness programs and the wide variety of researcher-driven adaptations.

13. Short-term online interventions (e.g., MOOC, TAO) produced results comparable to in-person programs and were particularly effective in settings with limited access to psychological services. Three- to four-week programs improved well-being, although their effects may be less durable than those of 8–12-week programs, a difference warranting further investigation.

1. The MOOC format offers a cost-effective and accessible way to extend the reach and potential benefits of mindfulness training to a large audience.

14. Combining traditional in-person delivery with remote, online programs and mobile applications enables adaptation of mindfulness practices to diverse groups and contexts, ensuring moderate to high effectiveness.

2. Mindfulness, when combined with a positive outlook toward the future, exerts a substantial mediating effect on reducing burnout in learners and enhancing their productivity, suggesting new directions for developing support programs.

3. Mindfulness training helps prevent the erosion of emotion regulation capacity among student populations; however, its impact on stress and emotion regulation in real-world student contexts requires further study.

15. Finally, the analysis highlights the underrepresentation of populations with severe forms of stress, anxiety, and depression in mindfulness research, as well as limited data on the long-term sustainability of intervention effects.

Conclusion

Mindfulness is suitable both as a preventive measure for healthy individuals and as a supportive approach for those experiencing psychological difficulties, serving as a tool for enhancing psychological well-being, reducing stress, and alleviating emotional disturbances. This makes it a valuable resource in both clinical practice and in the prevention and development of personal resources.

Despite the positive results, additional longitudinal studies with extended time frames are required, incorporating diverse cultural and demographic groups, in order to assess the durability of the effects and the universality of mindfulness intervention approaches.

Funding: This research has been funded by the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (Grant No. AP26102139 «Application of MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction) practices for reducing stress and depression among youth in Kazakhstan»)

Contribution of the authors

A.S. Mambetalina – writing the text, approving the final version of the article for publication.

L.M. Gitikhmayeva – significant contribution to the concept or design of the work; collection, analysis and interpretation of the results of the work.

Zh. K. Aubakirova – writing the text of the article and critically reviewing its content.

Zh. Abishev – writing the text of the article and translating it into English.

S.V. Karagulakova – provided updates at every stage of manuscript processing, including submission, editing, reminders about the need for editing, and technical editing of the text.

References

1. Всемирная организация здравоохранения. Тревожные расстройства. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/anxiety-disorders> (дата обращения: 10.08.2025).
2. Kabat-Zinn J. (2011) Some reflections on the origins of MBSR skillful means and the trouble with maps // Contemporary Buddhism. Vol.22. P.281-284.
3. Baer R.A. (2003) Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review // Clinical psychology: Science and practice. Vol. 10 (2). P. 125-143
4. Chiesa A., Malinowski P. (2011) Mindfulness-based approaches: are they all the same? Journal of Clinical Psychology. Vol. 67 (4). P. 404–424.

5. Johns, S. A., Tarver, W. L., Secinti, E., Mosher, C. E., Stutz, P. V., Carnahan, J. L., Talib, T. L., Shanahan, M. L., Faidley, M. T., Kidwell, K. M., & Rand, K. L. (2021) Effects of mindfulness-based interventions on fatigue in cancer survivors: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Critical reviews in oncology/hematology*, 160. Apr;160:103290. doi: 10.1016/j.critrevonc.2021.103290.
6. Ives-Deliperi V., Solms M., and Meintjes E.M. (2011). The neural substrates of mindfulness: An fMRI investigation. *Social Neuroscience*. Vol. 6. P. 231-242.
7. Brown K.W., Ryan R.M., Creswell J.D. (2007) Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects // *Psychological Inquiry*. Vol. 18, № 4. P. 211–237.
8. Turner J.A. et al. (2016) Mindfulness-based stress reduction and cognitive behavioral therapy for chronic low back pain: similar effects on mindfulness, catastrophizing, self-efficacy, and acceptance in a randomized controlled trial. *Pain*. Vol.157. P.2434–2444.
9. Sedlmeier, P., Eberth, J., Schwarz, M., Zimmermann, D., Haarig, F., Jaeger, S., et al. (2012) The Psychological Effects of Meditation: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 1139-1171
10. Gallo G.G., Curado D.F., Machado M.P., Espíndola M.I., Scattone V.V., Noto A.R. (2023). A randomized controlled trial of mindfulness: effects on university students' mental health// *Int J Ment Health Syst*. Oct 13;17:32. doi: 10.1186/s13033-023-00604-8
11. Bai S., Elavsky S., Kishida M., Dvořáková K., Greenberg M.T. (2020) Effects of mindfulness training on daily stress response in college students: Ecological momentary assessment of a randomized controlled trial // *Mindfulness*. Vol. 11, № 6. P. 1433–1445. DOI: 10.1007/s12671-020-01358-x.
12. Osin E., Turilina, I.I. (2020) Short-term effects of an online mindfulness meditation intervention. *Experimental Psychology (Russia)*. 13. P. 51-62. DOI:10.17759/exppsy.2020130104
13. Zandi H., Amirinejad A., Azizifar A., Aibod S., Veisani Y., Mohamadian F. (2021). The effectiveness of mindfulness training on coping with stress, exam anxiety, and happiness to promote health. // *J Educ Health Promot*. May 31;10(1):177. doi: 10.4103/jehp.jehp_616_20.
14. Bartlett L., Buscot M.-J., Bindoff A., Chambers R., Hassed C. Mindfulness. (2021) Is Associated With Lower Stress and Higher Work Engagement in a Large Sample of MOOC Participants// *Front. Psychol*, 10 September 2021 Sec. Psychology for Clinical Settings Volume 12 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.724126>
15. Franco H. (2022) Testing the impact of an online mindfulness program on prelicensure nursing students stress and anxiety. *Nurs Forum*. Mar;57(2):288-297. doi: 10.1111/nuf.12679.
16. Skolzkov A., Efremova E. (2023) Impact of a Brief Mindfulness Training on Anxiety, Depression, and Subjective Happiness of the First-Year Psychology Students in Russia: Pilot Case Study of Ural Federal University. // *SAGE Open*. Vol. 13. DOI: 10.1177/21582440231166601.
17. Fu L, Wei S, Cheng J, Wang X, Zhou Y, Li Y, Zheng H. (2022) Effectiveness of a Mindfulness-Based Group Intervention for Chinese University Students with Sleep Problems. *Int J Environ Res Public Health*. Jan 10;19(2):755. doi: 10.3390/ijerph19020755.
18. Polyvyannaya N., Akhtayeva N. (2023). How pain, stress and mindfulness are interconnected with components of psychological and physical well-being of adults//*BULLETIN Series Psychology* 77(4) December 2023 DOI:10.51889/2959-5967.2023.77.4.001
19. Alvarado-García PAA, Soto-Vásquez MR, Infantes Gómez FM, Guzmán Rodríguez NM, Castro-Paniagua WG. (2025) Effect of a mindfulness program on stress, anxiety, depression, sleep quality, social support, and life satisfaction: a quasi-experimental study in college students. *Front Psychol*. Feb 12;16:1508934. doi: 10.3389/fpsyg.2025.1508934.

А.С. Мамбеталина¹, Л.М. Гитихмаева², Ж.К. Аубакирова³, Ж. Абишев⁴, С.В. Карагулакова⁵

^{1,2,3,4,5}Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева,
Астана, Казахстан

Экспериментальные исследования эффективности майндфулнесс-интервенций в снижении симптомов стресса, тревоги и депрессии: систематический обзор

Аннотация. Систематический обзор актуальных экспериментальных исследований осознанности направлен на анализ эффективности майндфулнесс-интервенций в снижении симптомов стресса, тревоги и депрессии у различных групп населения. На основе анализа 10 исследований (S. Bai, S.Elavsky, M.Kishida, G.G. Gallo, D.F. Curado, M.P. Machado, Н. Поливянная, Н. Ахтаева, Н. Franco, P.A. Alvarado-García, M.R. Soto-Vásquez, G.F.M. Infantes, Е.Н.Осин, И.И. Турилина и др.), опубликованных в период с 2020 по 2025 годы в Бразилии, Перу, Иране, США, Австралии, Казахстане, Китае, России, выявлено, что практики осознанности оказывают положительное влияние на психоэмоциональное состояние участников. Рассматриваются механизмы действия, формы интервенций (включая MBSR, MBCT и их модификации), методы экспериментальных исследований, критерии формирования выборок и ограничения существующих исследований. Во всех исследованиях зафиксировано статистически значимое снижение уровня воспринимаемого стресса тревожности и депрессивных симптомов у участников, прошедших майндфулнесс-интервенции, по сравнению с контрольными группами. Особое внимание уделено влиянию майндфулнесс на повышение когнитивного контроля, развитию навыков саморегуляции и позитивному влиянию осознанности на эмоциональное благополучие, качество сна и субъективное восприятие жизни после прохождения программ осознанности. Рассмотрены различные форматы вмешательств: классические программы MBSR, дистанционные и онлайн-курсы, адаптированные протоколы, а также короткие медитации и мобильные приложения. Программы показали универсальную эффективность для различных групп: студентов, школьников, работающих взрослых, а также лиц с повышенным уровнем тревожности или хроническим стрессом

Ключевые слова: майндфулнесс, осознанность, медитация, стресс, тревога, депрессия, удовлетворенность жизнью, интервенции, MBSR.

А.С. Мамбеталина¹, Л.М. Гитихмаева², Ж.К. Аубакирова³, Ж. Әбішев⁴, С.В. Карагулакова⁵

^{1,2,3,4,5}Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті
Астана, Қазақстан

Майндфулнес-интервенциялардың стресс, мазасыздық және депрессия белгілерін төмендетудегі тиімділігі туралы эксперименттік зерттеулер: жүйелі шолу

Аңдатпа. Саналыққа негізделген өзекті эксперименттік зерттеулердің жүйелі шолуы халықтың әртүрлі топтарында стресс, мазасыздық және депрессия симптомдарын төмендетудегі майндфулнес-интервенциялардың тиімділігін талдауға бағытталған. 2020-2025 жылдары Бразилия,

Перу, Иран, АҚШ, Австралия, Қазақстан, Қытай және Ресейде жарияланған 10 зерттеуді (S. Bai, S. Elavsky, M. Kishida, G. G. Gallo, D. F. Curado, M. P. Machado, Н. Полывьянная, Н. Ахтаева, Н. Franco, Р. А. Alvarado-García, M. R. Soto-Vásquez, G. F. M. Infantes, Е. Н. Осин, И. И. Турилина және т.б.) талдау негізінде майндфулнес практикалары қатысушылардың психоэмоционалдық жағдайына оң әсер ететіні анықталды. Шолуда әсер ету тетіктері, интервенциялардың түрлері (MBSR, MBCT және олардың модификациялары), эксперименттік зерттеу әдістері, іріктемені қалыптастыру критерийлері және қолданыстағы зерттеулердің шектеулері қарастырылады. Барлық зерттеулерде майндфулнес-интервенциялардан өткен қатысушылардың қабылданатын стресс деңгейі, мазасыздық және депрессия симптомдары бақылау топтарымен салыстырғанда статистикалық тұрғыдан мәнді төмендегені анықталды. Ерекше назар майндфулнестің когнитивтік бақылауды арттыруына, өзін-өзі реттеу дағдыларын дамытуына, сондай-ақ зерделіліктің эмоционалдық әлауқатқа, ұйқы сапасына және осындай бағдарламалардан кейін өмірді субъективті қабылдауға тигізетін оң ықпалына аударылды. Интервенциялардың әртүрлі форматтары қарастырылды: классикалық MBSR бағдарламалары, қашықтан және онлайн курстар, бейімделген хаттамалар, сондай-ақ қысқа медитациялар мен мобильді қосымшалар. Бағдарламалар әртүрлі топтар үшін әмбебап тиімділігін көрсетті: студенттер, мектеп оқушылары, жұмыс істейтін ересектер, сондай-ақ мазасыздық деңгейі жоғары немесе созылмалы стресске ұшыраған тұлғалар.

Кілт сөздер: майндфулнес, саналық, медитация, стресс, мазасыздық, депрессия, өмірге қанағаттану, интервенциялар, MBSR.

Information about the authors:

A.S. Mambetalina – Candidate of Psychological Sciences, associated professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 6 Yanushkevich str., Astana, Kazakhstan mambetalina@mail.ru +7 775 550 2418

L.M. Gitikhmayeva – corresponding author, Master of Psychology, Senior Lecturer, Department of Psychology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 6 Yanushkevich St., Astana, Kazakhstan Enu.psychologists@gmail.com +77772813783

Zh.K. Aubakirova – Candidate of Psychological Sciences, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 6 Yanushkevich str., Astana, Republic of Kazakhstan. aubakirova_zhk@enu.kz +7 705 509 3918

Zh. Abishev – Certified MBSR Teacher, Senior Trainer, and Mindfulness Supervisor at Mindful Academy Solterreno (Spain); PhD student, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan, Astana. abishev.zhassulan@gmail.com +7 747 367 8238

S.V. Karagulakova – Master of Psychology, Lecturer, Department of Psychology Department of Psychology, Faculty of Journalism and Social Sciences, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 6 A. Yanushkevich St., 010008, Astana, Kazakhstan; e-mail: karagulakova77@gmail.com

Сведения об авторах:

А.С. Мамбеталина – ассоциированный профессор Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева, кандидат психологических наук, ул. Янушкевича, 6, г.Астана, Казахстан mambetalina@mail.ru +7 775 550 2418

Л.М. Гитихмаева – автор-корреспондент, старший преподаватель кафедры психологии Евразийского национального университета им. Л.Н.Гумилева, магистр психологии, ул. Янушкевича, 6, г. Астана, Казахстан Enu.psichologists@gmail.com +77772813783

Ж.К. Аубакирова – профессор кафедры психологии Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева, кандидат психологических наук, Республика Казахстан. г. Астана, улица Янушкевича, 6, aubakirova_zhk@enu.kz +7 705 509 3918

Ж. Абишев – сертифицированный преподаватель MBSR, старший тренер, майндфулнес супервайзер в Mindful Academy Сольтеррено (Испания), докторант, Евразийский Национальный Университет имени Л.Н. Гумилёва, Казахстан, Астана. abishev.zhassulan@gmail.com +7 747 367 8238

С.В. Карагулакова – преподаватель кафедры психологии Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева, магистр психологии, улица Янушкевича, 6, 010008, г. Астана, Казахстан; e-mail: karagulakova77@gmail.com

Авторлар туралы мәліметтер:

А.С. Мамбеталина – Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің психология кафедрасының қауымдастырылған профессоры, психология ғылымдарының кандидаты, Янушкевич көшесі 6, Астана қ., Қазақстан mambetalina@mail.ru +7 775 550 2418

Л.М. Гитихмаева – корреспондент-автор, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің психология кафедрасының аға оқытушысы, психология магистрі, Янушкевич көшесі, 6, Астана, Қазақстан Enu.psichologists@gmail.com +77772813783

Ж.К. Аубакирова – Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің психология кафедрасының қауымдастырылған профессоры, психология ғылымдарының кандидаты, Астана, Акмешит 5А, aubakirova_zhk@enu.kz +7 705 509 3918

Ж. Әбішев – сертификатталған MBSR оқытушысы, аға тренер және Mindful Academy Solterreno (Испания) ұйымының майндфулнес-супервизоры; докторант, Л.Н. Гумилёв атындағы Еуразия ұлттық университеті, Қазақстан, Астана. abishev.zhassulan@gmail.com +7 747 367 8238

С.В. Карагулакова – Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің психология кафедрасының оқытушысы, психология магистрі, Янушкевич көшесі, 6, 010008, Астана, Қазақстан; e-mail: karagulakova77@gmail.com



IRSTI 15.41.47
Scientific article

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-152-3-53-57>

Specific features of socio-psychological determinants of decision-making in managerial activity

A.S. Nazarov 

Religion and Pedagogy International Academy of Islamic Studies of Uzbekistan, Tashkent, Uzbekistan

(E-mail: a.nazarov.80@mail.ru)

Abstract. This article analyzes the organizational and socio-psychological determinants influencing the decision-making process in managerial activities. The author reveals the interrelationship between rational and irrational factors in the leadership process and scientifically elucidates the significance of the socio-psychological environment, organizational structure, communication channels, and personal psychological characteristics in decision-making.

Keywords: Leadership, managerial decisions, organizational determinants, socio-psychological factors, leader personality, team relationships, organizational psychology.

Introduction

The effectiveness of contemporary competitive organizations is primarily determined by their ability to make well-grounded managerial decisions. Developing such decisions is not a straightforward process; it is complex, dynamic, and multifaceted, encompassing both formal structural mechanisms and the decisive influence of the human factor. In this regard, social and psychological dimensions play a particularly crucial role (Yu.V. Shcherbatykh, 2015; Mintzberg, 1976).

At the present stage of scientific advancement, new interdisciplinary directions are actively emerging that combine different spheres of knowledge. Decision-making has become one of these distinct research areas. The necessity of optimizing automated management systems in diverse sectors of the economy – such as industry, construction, and transport – has elevated the study of decision-making to the level of an independent scientific field. This has brought about the exploration of its various aspects, including psychophysiological, technical, cybernetic, sociological, and others.

Within the framework of decision-making theory, the requirement to make a decision arises when a problematic situation appears. Such situations stem from the emergence of specific needs, whether biological, psychological, social, or state-driven. Decisions are thus developed to overcome these difficulties. In essence, decision-making is a process of resolving a concrete

problematic situation, with the decision itself representing the final product and outcome of this process.

The theory of decision-making examines patterns in human approaches to problem resolution and ways to reach the desired outcome. It is commonly divided into two categories: the **normative theory**, which describes the rational, idealized process of making decisions, and the **descriptive theory**, which explains how decisions are made in real-life practice.

A number of fundamental principles underlie the decision-making process:

1. Objectivity. Failure to analyze available information impartially results in bias and one-sided solutions. Neutral decisions avoid privileging one side over another and exclude emotional influence.

2. Timeliness. The temporal factor plays a decisive role. Decisions may be taken hastily, on time, or with delay. Only those made promptly contribute to effective implementation, whereas belated choices typically fail to achieve expected results.

3. Evidence-based approach. Before a decision is made, information is collected from different sources with varying levels of reliability. Effective decision-making requires carefully weighing verified evidence, since empirically supported data lead to more optimal results.

Social events and transformations inevitably influence human thought, and science as a form of social consciousness reflects the peculiarities of its era. Contemporary psychology, which until recently was primarily theoretical, has increasingly shifted towards addressing urgent practical issues. These include solving problems relevant to people's well-being and creating social conveniences.

The modern development of Uzbekistan rests on building a democratic state and ensuring the active participation of citizens in reforms. Transitioning to a market economy and introducing new ownership relations required significant adaptations in the management system. One of the central priorities of reforms has been defined as "raising the efficiency of the management system to a qualitatively new level, enhancing the quality of decision-making and adoption, and creating an effective mechanism for monitoring their implementation."

It is well recognized that one of the key elements of organizational governance is the process of managerial decision-making and its execution. A decision in management signifies the movement of an organizational unit from its current condition to a desired future state. As such, decisions function as essential socio-psychological and economic factors shaping the long-term prospects of an organization. Consequently, socio-economic sciences increasingly focus on the systematic study of managerial decision-making and its psychological underpinnings.

Discussion

Historically, the concept of "decision-making" first appeared in the 1930s in the works of American scholars C. Bernard and E. Stein, who used it to describe decentralization within social and organizational processes. During the 1960s, G. Simon and D. March significantly expanded this theory. At present, different branches of decision-making theory are being developed in economics, sociology, political science, and social psychology, within the broader framework of modeling social processes (Birman L.A. (2004), Nazarov A. (2019), Omonov B.S. (2006), Lasswell H. (2009)).

Classical thinkers also addressed the issue of decision-making. Renaissance philosophers such as N. Machiavelli and J. Bodin, as well as Enlightenment authors like T. Hobbes, B. Spinoza, and J.J. Rousseau, consistently emphasized the rational and purposeful adoption of state

decisions. Machiavelli and Hobbes analyzed the role of rulers' advisors, Spinoza and Rousseau examined voting mechanisms in assemblies and representative bodies, and Bodin stressed the importance of taking social conditions into account. Their perspectives remain valuable for modern governance (Kindon J.W. (2001), Lasswell H. (2009), Nazarov A. S. (2020)).

Among more recent contributions, works such as A.I. Solovyov's *Political Science, Political Theory, Political Technologies*, V.I. Knorring's *Theory, Practice, and Art of Management*, D.P. Zerkina and V.G. Ignatov's *Fundamentals of Public Administration Theory*, and G.V. Pushkareva's *Political Management*, together with Uzbek scholars like E.G. Goziev, I. Makhmudov, and A. Nazarov, have helped clarify the essence and unique features of managerial decision-making (Birman L.A. (2004), Omonov B.S. (2006), Smirnov E.A. (2001), Kindon J. W. (2001)).

Nevertheless, it must be acknowledged that the socio-psychological aspects of decision-making in management are still insufficiently explored in global psychology. In reality, decision-making is a complex intellectual activity involving comprehension of the problem, formulation of suitable objectives, and selection of strategies for achieving them.

Decision-making may thus be understood as a distinctive human activity focused on choosing the most appropriate option among available alternatives. The process presupposes the existence of three basic components:

- a problem requiring resolution;
- an individual or group empowered to decide;
- a range of possible alternatives.

If any of these elements is absent, rational decision-making cannot occur. This does not mean that decisions are absent, but rather that they may take unconscious or automatic forms instead of deliberate choices.

In leadership practice, the ability to make decisions significantly influences organizational development. Leaders unable to address problems effectively may preserve an organization's stability but fail to move it forward, whereas innovative leaders can use creativity to elevate performance. The process of decision-making by a leader often follows certain principles:

1. Scientific validity. Each decision must be grounded in analysis of real conditions, considering social, economic, and scientific developments.

2. Unity. Alongside addressing major issues, secondary matters should also be considered.

3. Legitimacy and fairness. Managers may only decide within the scope of their authority.

4. Clarity. Decisions must be comprehensible to executors and indicate precise responsibilities.

5. Conciseness. To reduce processing time, decisions should be formulated briefly and clearly.

6. Time precision. Deadlines must be clearly specified.

7. Promptness. In urgent cases, rapid decisions are essential, even if based on limited data.

It becomes evident that the psychological traits of managers directly affect their interpersonal relations and the overall efficiency of managerial activity. Hence, improving decision-making has become one of today's pressing concerns. With governance based increasingly on democratic principles and the requirements of a modern market economy, managerial decisions must align with these conditions, ensuring effectiveness and accountability.

Conclusion

From this perspective, several socio-psychological aspects should be taken into account when making management decisions:

1. Recognizing the psychological dimensions of decision-making improves implementation at all stages. Managers must meet specific psychological criteria to make effective choices.
2. In the current period of national renewal, it is necessary to promote research—including psychological and pedagogical studies – aimed at enhancing the quality of managerial decision-making as a foundation for ongoing reforms.
3. Successful decision-making combines theoretical knowledge, foresight, and creativity, while applied technologies must be consistent with practical skills.
4. Empirical studies show that some individuals engaged in management possess low emotional tolerance, lack confidence, or display nervous excitability. Such individuals need to strengthen self-confidence and develop higher socio-psychological resilience.
5. Leaders contribute to decision-making success by applying creative skills, deriving insights from real-world contexts, and developing heuristic approaches for non-standard problems.
6. When making decisions, socio-psychological factors such as demographic features, ethnopsychological specificities of the population, value orientations, professional skills, socialization level, and dominant modes of thinking must be considered. Equally important is the cultivation of a managerial mindset attentive to the human factor.

References

1. Birman L.A. (2004). Management Decisions.
2. Vertakova Yu.V., Kozeva I.A., Kuzbozhev E.N. (2009). Management Decisions: Development and Selection. Moscow: Knorus
3. Nazarov A.S. (2020). Management and Marketing Psychology.-T.: Innavatson-Ziyo
4. Nazarov A. (2019). Psychological Features of Leaders Influencing Management Decision-Making // Young Scientists. P. 298-300.
5. Omonov.B.S. (2006). Fundamentals of Management and Management Decisions. - T.: TDAM
6. Smirnov E.A. (2001). Management Decisions. Moscow: Infra-Moscow
7. Sigichko V.N. (2007). To the Guide on Decision-Making, M.
8. Kondon J. W. (1985). Agendas, Alternatives and Public Copyright.
9. Lasswell H. (2009). Power and Personality. N.Y.
10. Nazarov A. S. (2020). Psychological analysis of levels of administration of management decisions // Issues of Economics and Management. No. 3. - P. 1-5.
11. Bromiley, P. and Rau, D. (2020). Some problems in using prospect theory to explain strategic management issues. Academy of Management Perspectives, In press: <https://doi.org/10.5465/amp.2018.0072>

А.С. Назаров

Международная академия исламоведения Узбекистана, Ташкент, Узбекистан

Специфические особенности социально-психологических детерминант принятия решений в управленческой деятельности

Аннотация. В данной статье рассматриваются ключевые организационные и социально-психологические факторы, влияющие на процесс разработки и принятия управленческих

решений в деятельности руководителя. Автор анализирует взаимосвязь между структурными особенностями организации и психологическим климатом в коллективе, а также акцентирует внимание на роли личности руководителя, эмоционального интеллекта и особенностей коммуникации в коллективе. Обоснована необходимость системного и комплексного подхода к управленческому решению как к многофакторному и междисциплинарному процессу.

Ключевые слова: руководство, управленческие решения, организационные детерминанты, социально-психологические факторы, личность руководителя, групповая динамика, организационная психология.

А.С. Назаров

Ўзбекстанның халықаралық Исламтану академиясы, Ташкент, Ўзбекстан

Басқарушылық қызметте шешім қабылдаудың әлеуметтік-психологиялық детерминанттарының ерекшеліктері

Аннотация. Бұл мақалада басшының қызметінде басқару шешімдерін әзірлеу және қабылдау процесіне әсер ететін негізгі ұйымдастырушылық және әлеуметтік-психологиялық факторлар қарастырылады. Автор ұйымның құрылымдық ерекшеліктері мен ұжымдағы психологиялық ахуал арасындағы байланысты талдайды, сонымен қатар көшбасшы тұлғасының рөліне, эмоционалдық интеллектіге және ұжымдағы қарым-қатынас ерекшеліктеріне назар аударады. Көп факторлы және пәнаралық процесс ретінде басқарушылық шешімге жүйелі және кешенді көзқарастың қажеттілігі негізделген.

Түйін сөздер: басшылық, басқару шешімдері, ұйымдастырушылық детерминанттар, әлеуметтік-психологиялық факторлар, көшбасшының жеке басы, топтық динамика, ұйымдастырушылық психологиясы.

Information about the authors:

A.S. Nazarov – Associate Professor, Department of Psychology of Religion and Pedagogy International Academy of Islamic Studies of Uzbekistan, Tashkent, Uzbekistan. a.nazarov.80@mail.ru

Информация об авторах:

А.С. Назаров – доцент кафедры психология религии и педагогики Международной академии исламоведения Узбекистана, доктор философии по психологии (PhD), г. Ташкент, Узбекистан. a.nazarov.80@mail.ru

Авторлар туралы мәліметтер:

А.С. Назаров – Ўзбекстанның халықаралық Исламтану академиясының дін психологиясы және педагогика кафедрасының доценті, философия докторы (PhD), Ташкент қ., Ўзбекстан. a.nazarov.80@mail.ru



IRSTI 15.41.47
Scientific article

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-152-3-58-75>

Possibilities of repertory lattice methodology in the study of the content of gender stereotypes of members of hybrid management teams

L.S. Nazyrova^{1*}, Y.I. Barabanova², R.Zh. Tyulyupergeneva³, N.A. Ladzina⁴

S. Amanzholov East Kazakhstan State University, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan

(E-mail: ¹larissa.nazyrova@gmail.com, ²barabanovayelena@gmail.com, ³rzhomart3005@gmail.com, ⁴ladzina_natalya@mail.ru)

(Corresponding author: larissa.nazyrova@gmail.com)

Abstract. The relevance of the problems of forming a corporate culture of diversity, equality, and inclusion in Kazakhstani companies attracts the attention of managers of organizations at different levels. In this regard, an in-depth study of the peculiarities of psychological regulators of behavior and activity will contribute to the promotion of this policy.

The article details thoroughly the possibilities of researching the content of sex- role stereotypes in the interaction of managers in the conditions of forming hybrid management teams. The technique of repertory grids based on J. Kelly's theory of personal constructs was tested as a diagnostic tool to identify group and personal attitudes. Based on the results of the study, a diagnostic model is presented, and an algorithm for developing repertory grids and validating the results with focus groups is described.

The diagnostic model allows using repertory grids as an effective method of identifying existing gender stereotypes of hybrid management team members and, based on the results obtained, building an effective discussion and adoption of values and rules of teamwork in hybrid management teams.

Keywords: values; leadership; corporate culture; gender equality; inclusiveness; team; gender stereotypes.

Introduction

The attention of the international community, the financial sector and government regulators to inclusion and diversity has become a global trend in recent years as a result of the adoption of the Sustainable Development Goals by the UN General Assembly in 2015. Kazakhstan started implementing sustainable development policies in the early 2010s and has one of the most developed ESG legislations in the CIS. The environmental agenda, social infrastructure, and inclusive education are being actively developed. The role of a driver in ensuring sustainable

Received: 23.05.2025; Revised: 17.06.2025; Approved: 17.09.2025; Available online: 29.09.2025

*the corresponding author

development in the country is traditionally assigned to business. In this regard, the readiness of Kazakhstani companies to adopt ESG policies in general and the principles of diversity, equality, and inclusion (DE&I) in particular is of particular interest.

To date, the inclusive approach is enshrined in the social policy of the state and is consistently implemented in the education system, in the medical sphere, and in the social infrastructure. However, in order to realize the economic course of Fair Kazakhstan, set by the Head of State in his Address to the people of Kazakhstan, the principles of fairness and inclusiveness should become determinant in the economy of the country (Tokaev, K.-Zh., 2023). This, of course, determines the categorical need to introduce DE&I values into the corporate culture of all Kazakhstani companies.

The transformation of corporate culture is always a complex process that affects all organizational systems, personal-role structures, and invariably actualizes innovation barriers. In the most general sense, the literature defines corporate culture as a system of values, beliefs, principles, traditions and norms of behavior accepted in the organization and shared by its employees (Beksari J.M., 2019). Corporate culture is largely shaped by employees' personal beliefs, their worldview perspectives, and their understanding of social structure. This collective set of views forms a unique system of individual values, known as an individual value space (Zankovskii A. N., 2015).

Since the perception of the corporate environment and work processes is influenced by various external factors, a thorough study of employees' value priorities and behavioral patterns across all categories is essential for its successful transformation. In addition, it is important to understand that in the conditions of multicultural and social diversity of our country, in the process of formation of DE&I values. It is important to take into account socio-cultural, ethno-psychological and mental phenomena that determine the value attitude of the subjects of the organization.

Despite the relevance of the problems of the formation of corporate culture of diversity, equality and inclusiveness in Kazakhstani companies, its study is at the initial stage. This leads to a contradiction, when on the one hand, there is a need stated by the state in the framework of sustainable development, and on the other hand, there is a lack of scientific understanding and applied technologies for the formation of a new culture. The solution to this problem can be provided by an in-depth study of the peculiarities of psychological regulators of behavior and activity, which can promote or hinder the adoption of DE&I principles and the development of a new form of corporate culture of Kazakhstani companies. The search for possible forms of support for the transformation of organizational and cultural systems is the most important social order addressed to various branches of scientific knowledge: psychology, management, and economics.

Various aspects of the formation of an inclusive culture of Kazakhstani society were reflected in the publications of S.E. Duanaeva (2023), B. Tusupbekova (2023), M. Menlikul, O. Aimaganbetova (2023), and K. Nagymzhanova (2023). According to the results of the analysis of these works, it can be concluded that the most frequent attention of researchers is drawn to the issues of interaction and behavior with regard to gender and ethnic identity. The revealed specificity of their content and manifestation corresponds to those characteristics of social identity in general, which were outlined as early as by G. Tadjfel - people tend to classify themselves

according to social categories that matter to them, and this shapes the way they interact with other people from their own identity and from other groups. There are no more comprehensive studies of the formation of DE&I values in Kazakh psychological science yet. More numerous and in-depth studies of diversity and inclusion can be found in Western science (Kanceljak et al., 2023; Ferdman, 2020; Mor-Barak et al., 1998). For example, American researcher Michelle Mor-Barak is one of the first to define and propose differential definitions of diversity and inclusion. As a result of her research, two methodologies for assessing climate in organizations were developed: the MBIE inclusion-exclusion scale and the diversity climate scale. According to the scholar, one of the main challenges of managing workforce diversity is managing the diversity of people's preconceived notions about those outside their own mainstream culture (Mor-Barak et al., 2016).

German professor Ute Klammer, studying the problems of equality in gender, age and other social aspects, also comes to the conclusion that in the business environment, there is "evaluative discrimination" based on perceptual mechanisms of categorization and stereotyping, which is reflected in the status hierarchy and polarization within German organizations (Klammer et al., 2022).

In addition, in hybrid management teams, the problem of effective interaction of all its members becomes more acute, which actualizes the demand for such managerial competencies as the ability to build effective communication, emotional intelligence, and conflict management.

Another vector, which is currently observed in Kazakhstan and a number of other Euro-Asian countries, demonstrates the intensive development of women's entrepreneurship and the growing number of women in the management structures of organizations of all forms of ownership. However, this fact does not imply an automatic change of the existing patriarchal management model in Euro-Asian business and its characteristic bias in the perception of women as partners. This is because the reasons for gender segregation lie in deeper layers of human psychology. In any social system, stable perceptions are formed that reflect its inherent principles, value orientations, and established ideals. These perceptions affect both ordinary members of the community and their leaders, shaping expectations regarding the behavior of men and women in different social statuses (Bendas, 2009). These frameworks not only determine modes of interaction and societal perceptions but also have a significant impact on the gender distribution of roles within the structure of the managerial hierarchy.

Thus, there is an objective contradiction: on the one hand, the need to improve the efficiency of interaction between members of management teams and, on the other hand, the stability of gender stereotypes that are manifested at any level of interaction between men and women. On this basis, the focus of attention of researchers can be concentrated on finding tools that help to improve the quality of interaction between men and women as partners in a hybrid management team.

Psychological science considers human-to-human interaction in society as the interaction of their inner worlds, semantic spaces (Parygin, 2010). This imposes certain limitations in the choice of means of activity and the need to harmonize the images of "I-He" and "We-They", to coordinate their manifestation. This thesis is especially important in a multicultural (multi-ethnic) space, where there are many labor collectives in Euro-Asian countries, including the Republic of Kazakhstan. And in this regard, the concept of cultural appropriateness of an

employee becomes relevant, which can be understood as the correspondence of his mentality to the mentality of the social group of which he is a member (Grachev, 2018).

At this stage, among the concepts that play a leading role in interaction, the central place belongs to the concepts of "partner's image", "images-perceptions of oneself". J. Kelly points out that a person has the ability to actively form an idea of his/her environment and perceives the world with the help of clear systems or models - constructs (Kelly, 1955).

According to J. Kelly, a construct is a means of forecasting, analyzing and evaluating events, as well as interacting with the outside world. A construct is a true symbol of self-awareness, determined by personal experience. It was understood as a tool for thinking and acting, serving as a basis for various kinds of judgments. Unlike concepts, which are generally accepted and well-known notions, constructs are means that allow one to penetrate the essence of things, to "perform" their "semantic" analysis from different positions. Each construct has its own bipolar nature, allowing, on the one hand, to fix a certain "foundation" for a judgment, and on the other hand, depending on a specific situation, to differentiate it and bring under it increasingly more refined and substantiated generalizations from the initially broad "basis" of a generalization, to its narrowest limit, right up to its probabilistic limit, its "highest" degree. The constitution of various constructive elements, on the basis of the formed constructs, leads to the formation of a more complex hierarchical system of constructs, representing a kind of multi-level "mechanism" of cognition of the world or practical action in it. Each construct is formed and "constructed" individually and has its own unique configuration, which determines the individuality of individual experience and self-awareness.

At the same time, the person-carrier himself may not realize the available constructs, and standard psychological questionnaires do not allow for revealing them due to the tendency of the majority of respondents to socially desirable answers. In the area of gender and ethnic differences, the available constructs are even more socially and psychologically taboo. However, this does not mean that they do not exist. And knowledge of these constructs can be extremely useful information to consider and discuss when building interactions in work groups, including management teams. For example, in hybrid management teams, constructs of special interest may include gender stereotypes held by team members. Gender stereotypes are established preconceived ideas about what women and men should be like, what their qualities are, their roles in society, the typical set of life responsibilities and conditions of existence in a given system of gender relations.

Thus, there is a need to find tools to identify and interpret existing gender stereotypes, thereby increasing the awareness and quality of interaction between partners in a hybrid management team.

Methodology

The research was conducted on the basis of enterprises of an agro-industrial holding, a construction enterprise and a production and trading company. The study involved 160 people, where men and women were represented in equal numbers: 80 representatives of the stronger sex and 80 women. All participants held positions of heads of organizations, and their ages ranged from 25 to 55 years. We analyzed how gender and role stereotypes affect the

perception of members of the management team. Methods of amplification and interpretation of stereotypes were used, allowing us to identify the content of each stereotype. An empirical study of the gender aspects of management teams involved formulating goals and objectives, as well as putting forward hypotheses.

The empirical analysis aimed to address several key research questions:

- What are the specific features of the perception of female leaders by colleagues of both genders?
- What similarities and differences exist in gender stereotypes regarding the role of women in managerial interactions?
- How can J. Kelly's repertory grid method be useful for identifying existing stereotypical perceptions of gender roles in a management team?

To assess the role of gender stereotypes in professional relationships among members of a management team of different genders, the following assumptions were proposed:

1. In the male sample, differences will be observed in the perception of a woman as a representative of the opposite sex and as a business partner. In the first case, the evaluations are expected to show greater agreement (high homogeneity), while in the second case, they will be more diverse.

2. The evaluations of the element "woman as a representative of the opposite sex" will differ in content between the male and female sample groups.

3. In the male sample, the stereotype of "woman as a representative of the opposite sex" will be more homogeneous than the stereotype of "woman as a partner in a management team."

The content characteristics of the stereotype "woman as a partner in a management team" will vary among managers with different levels of managerial experience. The repertory grid method was chosen to test the hypotheses in this study. It was proposed by F. Francella and D. Bannister and is based on the concept of individual constructs developed by J. Kelly (Francella et al., 1977). This method is designed to study individual perception, structure experience, and analyze cognitive processes, allowing for the identification of a system of personal constructs – categories through which an individual interprets the surrounding world.

The repertory grid represents a matrix in which rows correspond to constructs (subjective evaluation categories), and columns designate elements (objects being compared). The respondent is asked to compare several elements, such as people, situations, or characteristics, and identify their similarities and differences. These differences form constructs that serve as the foundation for analyzing a person's thinking process (Pohilko et al., 1984).

The method has several advantages. It provides an individualized approach by identifying subjective categories of perception rather than externally imposed standards. Additionally, its flexibility allows repertory grids to be applied in various fields, enabling both quantitative and qualitative data analysis (Adams-Webber, 1979).

Thus, the repertory grid method is a powerful tool for studying subjective evaluation systems and cognitive categories. It helps identify both individual and collective perception models, working equally effectively with both given and elicited constructs, making it valuable for academic research as well as practical applications (Bannister et al., 1968).

The repertory grid method is chosen instead of the implicative one, as it groups elements based on criteria that form a single category depending on the specific research context.

Replacing the proposed repertoire allows for a rapid adaptation of the methodology to different levels of constructs and various subsystems. Instead of an individual characteristic – the personality of the respondent – generalized instructions are used (e.g., categories such as "women," "colleagues," etc.), enabling respondents to mentally construct a generalized image.

This paper examines two key aspects related to the research task of a comparative analysis of the image of women in management among colleagues of different genders:

- 1) the specific features of the perception of a woman as a partner in a management team;
- 2) the stereotypical image of a woman as a representative of her own or the opposite sex.

Thus, the elements of the repertoire grid have been identified.

Next, it was necessary to define constructs, i.e., a set of personal characteristics by which a woman as a partner in a management team and a woman as a representative of the opposite sex could be evaluated. The basis for this was a set of qualities proposed by R. L. Krichevsky (2013), which he grouped into four categories:

- feminine qualities (attractiveness, kindness, strength, neatness, femininity);
- social skills (activity, sociability, friendliness, conflict resolution);
- result orientation (punctuality, determination, confidence, risk propensity, creativity, equanimity);
- readiness for intensive work (stress resistance, self-sufficient, organizational skills, independence, leadership).

During the process of filling out the repertory grid, each respondent was asked to evaluate each element-object according to each construct using a scale from -3 to 3 (-3, -2, -1, 0, 1, 2, 3). The grid completion process was conducted individually with each participant.

Data processing was carried out as follows:

The total score for each construct was calculated separately for the male and female samples for the elements «woman as a partner in a management team» and «woman as a representative of the opposite sex». A comparative analysis was conducted based on average values. As a result, corresponding profiles were constructed, reflecting gender stereotypes that influence the perception of a woman both as a representative of her gender and as a colleague in a work team.

Research results

The analysis of differences was based on survey data across the four previously mentioned blocks of personal qualities: feminine qualities, social skills, result orientation and Readiness for intensive work, as well as in the context of individual constructs presented in Table 1.

Table 1

Results of the study of gender stereotypes among male and female respondents

№	Elements Constructs	A woman as a partner in a management team		A woman as a representative of the opposite / sex	
		Estimated by men	Estimated by women	Estimated by men	Estimated by women
	Box 1: Feminine qualities				
1	Attractiveness	2	3	3	3

2	Kindness	1,3	3	3	3
3	Strength	2,3	1,6	1,7	1,3
4	Neatness	2,6	2,8	2,8	3
5	Femininity	1,3	3	3	3
	Average – in block 1	1,9	2,68	2,7	2,66
	Block 2: Social skills				
6	Activity	2	2,2	1,6	2
7	Sociability	2	2,6	2,3	2,1
8	Friendliness	2	3	3	2,6
9	Conflict resolution	1,6	2,6	1,3	2,3
	Average - for block 2	1,9	2,6	2,05	2,25
	Block 3: Result orientation				
10	Punctuality	1,3	2,3	1	1,6
11	Determination	2	2,6	1,3	2,3
12	Confidence	2	2,3	1,6	1,6
13	Risk propensity	1,3	2,3	1,3	1,6
14	Creativity	1,3	2,3	1,3	2,3
15	Equanimity	1,6	2	1,4	1,6
	Average - in block 3	1,6	2,3	1,3	1,8
	Block 4: Readiness for intensive work				
16	Stress resistance	1,6	2	1	1
17	Self-sufficient	2,6	3	1,3	2
18	Organizational skills	1,6	2,6	1,3	2,1
19	Independence	2,3	2,3	0,3	1,1
20	Lidership	1,6	2,3	1,3	1,6
	Average - in block 4	1,9	2,4	1,0	1,6
	Student t-test	1,8		2,04	
	Dispersion (variance)	0,18	0,16	0,76	0,41

Conclusions on the study of the perception of women as colleague-leaders in business interactions:

1) Men's and women's assessments differ, with men showing a tendency to give lower ratings across all analyzed points. The exception is the construct “strength”. That is, men see their female colleagues in the management team as stronger than they are perceived by women.

2) Both men and women assess the characteristics of a female partner in a management team as the lowest in the “result orientation” block. However, the average score in the women's group is still higher (2.4) than the men's score on this block (1.9).

3) A difference of 1 point or more is observed for the constructs “attractiveness”, “kindness”, “femininity”, “friendliness”, “conflict resolution”, “punctuality”, “creativity”, “ability to plan own’s activities” – female subjects give higher scores for these constructs.

The following gender peculiarities were revealed in the stereotype "woman as a representative of the opposite/other sex":

1) Overall, women's ratings across the construct's blocks are higher than those of men. Men, once again, rate the quality of "strength" slightly higher, which results in a somewhat higher score for the first block, "feminine qualities."

2) The highest scores in the male group were recorded for the constructs "sociability" and "friendliness."

3) A difference of one point or more is observed for the constructs "conflict resolution", "determination" and "creativity" - female respondents give higher scores for these constructs.

The reliability of the revealed differences was considered using Student's t-criterion. Thus, statistical analysis of the data obtained in the groups of men and women showed that the differences are not statistically significant: $t_{tab} = 2.44$ ($t_{emp} < t_{tab}$, $0.05 > p > 0.01$). But, despite this, we consider it possible to speak about the revealed tendency.

Next, we analyzed the results within the groups of subjects. The results allow us to draw the following conclusions.

The most pronounced disagreements on the component "woman as a representative of the opposite sex" were recorded among men.

As a result of applying Student's t-test, values of 2.8 ($t_{emp} > t_{tab}$, $p < 0.01$) were obtained, indicating that the identified differences are statistically significant. This means that, in the male sample, a woman in general and a female colleague in a leadership position are perceived differently.

In the group of female subjects, there are also significant differences in assessments of the elements "woman as a partner in a management team" and "woman as a representative of her gender" ($t = 2.77$ at $t_{emp} > t_{tab}$, $p < 0.01$).

Moreover, the variance analysis showed that the assessments of the element "woman as a partner in the management team" were more consistent within the groups of respondents. However, there were significant differences when comparing the results of the two samples.

Thus, it can be concluded that the perception of women in management teams differs between male and female colleagues. Based on the obtained results, we confirmed the presence of persistent gender stereotypes among male and female leaders regarding women in managerial positions.

Possibilities of repertory lattice methodology.

In order to assess the potential of the diagnostic tool we have chosen, a number of focus groups were conducted to clarify the peculiarities of interaction between different-sex partners in management teams. Focus groups were formed according to the same principle – women separately, men separately. In the main part of the focus group, it was necessary to find and investigate case studies on the constructs that received the highest or lowest scores in the study using repertory grids. For qualitative research, we followed two conditions:

1) Use open-ended questions as much as possible.

2) Adhere to the OCEC technique (opinion – cause – example – consequence).

Open-ended questions are questions that require a detailed answer and any explanations. They cannot be answered with either "yes" or "no". Such questions begin with the following

question words: “how”, “who”, “what”, “why”, “how many”, “which”, etc. It is also possible to start a question with the words “tell me about”, “what do you think about this”, “how do you feel about this situation”, etc.

The purpose of open-ended questions was to get the participants talking and to encourage them to express their own opinions on the issue under study. At the same time, it was important to avoid using closed, leading and theoretical questions.

The OCEC technique is aimed at exploring the responses of focus group participants and obtaining specific behavioral examples:

Opinion – a statement by a respondent that characterizes a woman as a representative of the management team (personal and business qualities, behavior, etc.) or a situation.

Example – a specific case that makes him/her say what he/she says.

Cause – the participant's explanation of why he/she thinks what he/she is saying is happening.

Consequence – why it is important to the respondent.

The key task of the facilitator was to obtain specific behavioral examples (E). For this purpose, clarifying questions were asked after the statement made by the respondents:

- Can you give an example?
- What makes you say that?
- What have you seen or heard that led you to this point of view?
- Give a specific example of when this happened?
- Tell me about the last time this happened?

As a result of the focus groups, female participants confirmed with their examples the fact that they feel a difference in the attitude towards themselves in the management team compared to the attitude towards men by their male colleagues.

The most typical examples are summarized in Table 2 for frequently occurring constructs:

Table 2

Focus group results among female respondents

Construct	Example
Strength	“Men communicate with us on an equal footing and demand from us equivalent thinking, strength, and behavior. And we can look at the situation in a completely different way. And sometimes our soft decisions or actions can be more effective. But they do not recognize it. They like it when we make tough decisions, together with them, we face the problems of business. Weak team members are not needed”.
Determination	“Men quite often criticize us for our emotionality and the feelings we bring into business. For them, it is more important to make decisions and act with a cool head. We, however, often cannot do that. It is essential for us to understand what emotions our ideas and actions will evoke in others”.
Confidence	“The male understanding of confidence is different from the female. For us, women, perhaps some uncertainty is indeed characteristic. But not to that extent that men imagine. Sometimes they are ready to exclude us from the discussion of the issue, just to expedite the adoption of a confident decision”.
Risk propensity	“The most basic claim of male colleagues against a female leader is that they do not feel fortitude”. “They constantly point out that risk is a noble cause, but masculine”.

Male participants in the focus groups expressed clear opinions about the differences between female managers and their male colleagues in the management team. However, they struggled to provide specific examples to support their views, further confirming the influence of gender role attitudes. The most typical statements about women's differences are presented in Table 3, grouped according to the most frequently occurring constructs.

Table 3

Focus group results among male respondents

Construct	Example
Strength	"Women are definitely stronger than they seem. If a decision is made, they can go to the finals much longer. They can work a lot. In my team, I am always amazed at the women who run the workshops with male workers. And they can cope no worse than me."
Femininity	"A female leader cannot be feminine. This is not the quality that is required in management. Here, completely different characteristics are needed. Otherwise, this is not a leader."
Conflict resolution	"It often seems that women can help smooth out disagreements. But in business, this law does not apply. Here, it is not so easy for women to give up their opinions or hear others. Therefore, it's more often for men to resolve conflicts."
Determination	"Sometimes it can be annoying that women can discuss the same issue for a long time. Because of this, our weekly meetings are always delayed. Among men, the conversation is short: problem, solution, let's go. And women can even start moving and stop to discuss something else."
Confidence	"If I could add one quality to my female colleagues, I would add confidence. They have great solutions, but because of uncertainty, they may be silent, not offer or not do anything."
Risk-propensity	"This is not necessarily bad; very often it is women who save the business from rash decisions. But often it's even annoying, because there is no risk-free business. And women want to provide for everything as much as possible."

As we can see, focus groups confirmed the presence of gender stereotypes in relation to "woman as a partner in a management team" mainly in the block "result orientation". In addition, there were also attitudes towards the manifestation of qualities of femininity and strength.

In general, we can say that the results of focus groups confirmed the results of the study of sex-role stereotype with the help of repertory grids. Thus, the constructs we proposed allowed us to see the main problem area in business interaction between male and female managers - success orientation or achievement motivation. Men lack more confidence and purposefulness in women as business partners, which is felt by women themselves. Accordingly, this can be a reason for conflicts and a reason for ineffective business interaction. From a practical point of view, this knowledge allows a manager to direct efforts to clarify issues related to the effect of gender stereotypes and take this into account in decision-making, team building, and the development of subordinates.

Discussion

The research data demonstrates how traditional gender stereotypes, formed among both men and women, continue to negatively influence the perception of women in management teams and create obstacles to their effective interaction, especially in conflict situations. This statement is supported by both quantitative and qualitative research.

The study found that a woman seeking to occupy a leadership position will need to overcome a number of preconceived stereotypes. People are known to perceive female leadership styles as overly relationship-oriented and unacceptably soft in conflict situations. At the same time, clear boundaries of power and authority, which are established through strict approaches, are more typical for men. The existing public image, which distorts the idea of female leadership, should be corrected by studying various styles and approaches that are equal and acceptable for both men and women in management.

The study of socio-psychological literature allows us to state the insufficiency of special studies devoted to the problem of the possibility of diagnosing gender stereotypes as personal constructs of members of management teams.

Gender stereotypes negatively affect the perception of professional roles, particularly managerial ones. This is confirmed by research, including the work of O.I. Verveiko. The stereotypical perception of male management forms the image of a strong leader, willing to take risks, make tough decisions, and combine strategic and operational approaches. In contrast, the stereotypical female managerial role is seen as people-oriented, tactical, situational, risk-averse, and inclined toward compromise. As a result, both men and women tend to prefer men for leadership positions.

Additionally, differences in motivation are also observed: "male" motivation is perceived as pragmatic and result-oriented, whereas "female" motivation is viewed as humanistic and people-centered (Verveiko et al., 2014).

M. Tremmel's study concerned the perception of leadership qualities of men and women. The authors used Peabody's semantic differential, which provided flexibility since there were no strict gender categories. The results showed that typical leaders and female leaders are evaluated more positively compared to male leaders and that women often devalue male leaders (Tremmel et al., 2023).

Thus, as our review has shown, the available studies are predominantly focused on the study of power relations in the continuum of interaction between supervisor and subordinates. This confirms the review of studies made by A. Juniar et al. (2024). The perception of partners in the management team remained beyond the boundaries of research interest. The used diagnostic toolkit gives the study additional significance as an example of organizing and interpreting the research with the help of repertory grids.

From a practical point of view, the results of the study confirm the importance of awareness of gender stereotypes for effective interaction in work teams. Managers and members of management teams should be prepared to take these stereotypes into account in order to reduce their influence on decision-making and increase the effectiveness of teamwork. It is important to understand that women, despite stereotypes, can exhibit high leadership skills and make

important decisions that can significantly improve organizational performance. Future research that focuses on overcoming these stereotypes can contribute to a more inclusive and productive work environment.

Conclusion

It has been found that hybrid management teams are becoming more common. However, the effect of sex-role stereotypes due to the gender and ethnicity of members of such teams can limit their effectiveness. The manifestation of such stereotypes is observed in relation to women from their male colleagues. In the perception of male managers, women are inferior to them in the determination and motivation of achievements. What could be the cause of a potential conflict, as well as a weak link in this management team. Thus, the repertory grids as a method allowed us not only to ascertain the presence of sex-role stereotypes, but also to identify the personal constructs of the members of the management team and determine the "growth zone" for this particular team.

The materials in this article may be useful for managers and members of hybrid management teams, for consultants in the field of improving the quality of management activities, for researchers and students of the specialties of "Psychology" and "Management".

In the research process, new questions and problems arose that needed to be addressed. It is necessary to continue research on the possibilities of repertory grids as a diagnostic tool for sex-role stereotypes of hybrid management teams.

Acknowledgements/conflict of interest

This research has been funded by the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (Grant No. AP23489784.)

Contribution of the authors

The authors' contributions to this article are equally distributed and divided among them according to the following criteria:

L.S. Nazyrova – formation of the idea, formulation of key goals and objectives of the research; writing the text; approval of the final version of the scientific article for publication (responsible for all aspects of the work, data accuracy and integrity of all parts of the article).

Y.I. Barabanova – carrying out data collection; applying statistical, mathematical, computational or other formal methods to analyse and synthesise the research data; approving the final version of the scientific article for publication (responsible for all aspects of the work, data accuracy and integrity of all parts of the article).

R.Zh. Tyulyupergeneva – development of key aims and objectives of the research; compilation of graphs, tables, preparation of text for publication; approval of the final version of the scientific article for publication (responsible for all aspects of the work, accuracy of data and integrity of all parts of the article).

N.A. Ladzina – methodology design, substantial contribution to the design of the paper; critical revision of the text and making comments; analysing and interpreting the data obtained,

formulating final conclusions; approval of the final version of the scientific article for publication (responsible for all aspects of the work, accuracy of data and integrity of all parts of the article).

References

1. Токаев, К.-Ж. (2023, 1 сентября). Послание Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана «Экономический курс Справедливого Казахстана». <https://www.akorda.kz/ru/poslanie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-narodu-kazahstana-ekonomicheskij-kurs-spravedlivogo-kazahstana-18588>
2. Бексары Ж.М. (2019). Корпоративная культура в организации как фактор повышения эффективности управления (Вена: Premier Publishing, с. г. о., 176).
3. Занковский А. Н. (2015). Психология организационного лидерства: в поисках корпоративной синергии: монография. (М.: Изд-во Литера, Vol. 360).
4. Дуанаева С.Е., Шоманбаева А.О., Усенова А.М., Бердибаева С.К., Кулжабаева Л. С. (2023). Кросскультурный аспект формирования гендерного самосознания женщин Казахстана. Вестник Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилева. Серия: Педагогика. Психология. Социология, 3(144), 313-325. DOI: <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2023-144-3-313-325>
5. Тусупбекова Б., Нурадинов А., Нагымжанова, К., Демесинова Ш. (2023). Гендерная государственная политика: актуальные проблемы развития психологической науки Казахстана. Вестник Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилева. Серия: Педагогика. Психология. Социология, 2(143), 357–366. DOI: <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2023-143-2-357-366>
6. Менликул М., Аймаганбетова О. (2023). Социально-психологическое исследование ценностей казахстанцев в контексте возрастных особенностей. Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология, 1(74), 13–18. DOI: <https://doi.org/10.51889/1728-7847.2023.1.74.002>
7. Нагымжанова К., Нурадинов А., Тусупбекова Б. (2023). Психосемантика гендерного сознания молодежи Казахстана. Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология, 2(75), 77–88. DOI: <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2023.75.2.009>
8. Kanceljak, D., Calia, C. (2023, october). Section 1: Human rights and professional engagement Diversity and inclusion in UK psychology: A nationwide survey. *Clinical Psychology Forum* 1(369). DOI: <https://doi.org/10.53841/bpscpf.2023.1.369.15>
9. Ferdman B. (2020). The state of progress in diversity and inclusion initiatives: perspectives for consulting psychology. *Consulting Psychology Journal Practice and Research*, Vol. 72 (4), 243–246. DOI: <https://doi.org/10.1037/cpb0000191>
10. Mor-Barak M. E., Cherin D. A. (1998). A tool to expand organizational understanding of workforce diversity. *Administration in Social Work*, 22 (1), 47-64. DOI: https://doi.org/10.1300/J147v22n01_04
11. Mor-Barak M.E., Lizano E. L., Kim A., Duan L., Hsiao H. Y., Rhee M. K., Brimhall K. A. (2016). The promise of diversity management for climate of inclusion: A state-of-the-art review and meta-analysis. *Human Service Organizations: Management, Leadership and Governance*, 4(40), 305–333. DOI: <https://doi.org/10.1080/23303131.2016.1138915>
12. Klammer U., Klenner C., Lillemeier S., Heilmann T. (2022). «Evaluative Diskriminierung»: arbeitsbewertung als blinder fleck in der analyse des gender pay gaps. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 74, 233–258. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11577-022-00851-6>

13. Бендас Т. В. (2009). Психология лидерства. (СПб: Питер, Vol. 448).
14. Парыгин Б.Д. (2010). Социальная психология. Истоки и перспективы. (Санкт-Петербург: СПбГУП, Vol. 532).
15. Грачев А.А. (2018). Психология работника в предметном поле организационной психологии. Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда, 4, 30– 38.
16. Kelly G.A. (1955). The psychology of personal constructs. (New York: Norton, Vol. 556).
17. Fransella F. R, Bannister D. (2004). A manual for repertory grid technique. (L.: Academic press, Vol. 226).
18. Похилько В. И., Федотова Е. О. (1984). Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии личности. Вопросы психологии, 3, 151–157.
19. Adams-Webber J. R. (1979). Personal construct theory: Concepts and applications. (Chiche-ster: Willey, Vol. 239).
20. Bannister D., Mair J.M.M. (1968). The evaluation of personal constructs. (London; New York: Academic Press, Vol. 250).
21. Кричевский Р. Л. (2013). Если Вы - руководитель. (Москва: Дашков и Ко., Vol. 208).
22. Вервейко О. И. (2014). Социальные стереотипы в управленческой деятельности: структура, формы проявления, технологии преодоления: монография. (Белгород: Изд-во БГТУ им. В. Г. Шухова, Vol. 192).
23. Tremmel M., Wahl I. (2023). Gender stereotypes in leadership: Analyzing the content and evaluation of stereotypes about typical, male, and female leaders. *Frontiers in Psychology/ Sec. Personality and Social Psychology*, Vol. 14. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1034258>
24. Juniar A., Laela E., Nurjanah R. (2024). Gender stereotypes from a management perspective: a literature review. *Journal of Feminism and Gender*, 2 (4), 1– 18. DOI: <https://doi.org/10.19184/jfgs.v4i2.45136>

References

1. Tokaev, K.-Zh. (2023, 1 sentyabrya). Poslanie Glavi gosudarstva Kasim-Jomarta Tokaeva narodu Kazahstana «Ekonomicheskii kurs Spravedlivogo Kazahstana» [Address of the head of state Kasym-Jomart Tokayev to the people of Kazakhstan 'Economic course of Fair Kazakhstan'] <https://www.akorda.kz/ru/poslanie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-narodu-kazahstana-ekonomicheskii-kurs-spravedlivogo-kazahstana-18588>
2. Beksari J.M. (2019). Korporativnaya kultura v organizacii kak faktor povysheniya effektivnosti upravleniya [Corporate culture in the organisation as a factor in improving management efficiency] (Premier Publishing s. r. o., Vena, Vol. 176.).
3. Zankovskii A. N. (2015). Psihologiya organizacionnogo liderstva: v poiskah korporativnoi sinergii: monografiya [Psychology of organisational leadership: in search of corporate synergy: monograph] (Izd-vo Litera, Moscow, Vol. 360).
4. Duanaeva S., Shomanbaeva A., Usenova A., Berdibaeva S., Kuljabaeva L. (2023). Krosskulturnii aspekt formirovaniya gendernogo samosoznaniya jenshin Kazahstana [Cross-cultural aspect of formation of gender self-awareness of women in Kazakhstan], *Vestnik Evraziiskogo nacionalnogo universiteta imeni L.N. Gumileva. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociologiya* [Bulletin of L.N. Gumilev

Eurasian National University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociology], 144(3), 325–337. DOI: <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2023-144-3-313-325>

5. Tusupbekova B., Nuradinov A., Nagimjanova K., Demesinova Sh. (2023). Gendernaya gosudarstvennaya politika: aktualnie problemi razvitiya psihologicheskoi nauki Kazakhstana [Gender state policy: current problems in the development of psychological science in Kazakhstan], Vestnik Evraziiskogo nacionalnogo universiteta imeni L.N. Gumileva. Seriya.Pedagogika. Psihologiya. Sociologiya [Bulletin of L.N. Gumilev Eurasian National University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociology], 143(2), 357–366. DOI: <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2023-143-2-357-366>

6. Menlikul M., Aimaganbetova O. (2023). Socialno-psihologicheskoe issledovanie cennostei kazahstancsev v kontekste vozrastnih osobennostei [Social and psychological research of values of Kazakhstani people in the context of age features], Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya «Psihologiya» [Bulletin of Abai KazNPU. Series: Psychology], 1(74), 13–18. DOI: <https://doi.org/10.51889/1728-7847.2023.1.74.002>

7. Nagymjanova K., Nuradinov A., Tusupbekova B. (2023). Psihosemantika gendernogo soznaniya molodeji Kazakhstana [Psychosemantics of gender consciousness of young people in Kazakhstan], Vestnik KazNPU imeni Abaya Seriyasi «Psihologiya» [Bulletin of Abai KazNPU. Series: Psychology], 2(75), 77–88. DOI: <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2023.75.2.009>.

8. Kanceljak D., Calia C. (2023, October). Section 1: Human rights and professional engagement diversity and inclusion in UK psychology: a nationwide survey // Clinical Psychology Forum 1(369). DOI: <https://doi.org/10.53841/bpscpf.2023.1.369.15>

9. Ferdman B. (2020). The state of progress in diversity and inclusion initiatives: perspectives for consulting psychology // Consulting Psychology Journal Practice and Research, Vol. 72, 4, 243–246. DOI: <https://doi.org/10.1037/cpb0000191>

10. Mor-Barak M. E., Cherin D. A. (1998) A tool to expand organizational understanding of workforce diversity // Administration in Social Work, 22(1), 47–64. DOI: https://doi.org/10.1300/J147v22n01_04

11. Mor- Barak M.E., Lizano E. L., Kim A., Duan L. (2016). The promise of diversity management for climate of inclusion: a state-of-the-art review and meta-analysis // Human Service Organizations: Management, Leadership and Governance, 4(40), 305–333. DOI: <https://doi.org/10.1080/23303131.2016.1138915>

12. Klammer U., Klenner C., Lillemeier S., Heilmann T. (2022). «Evaluative Diskriminierung»: arbeitsbewertung als blinder fleck in der analyse des gender pay gaps // Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 74, 233–258. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11577-022-00851-6>

13. Bendas T. V. (2009). Psihologiya liderstva [Psychology of leadership] (Piter,SPb., Vol. 448)

14. Parygin B. D. (2010). Socialnaya psihologiya. Istoki i perspektivy [Social psychology. Origins and perspectives] (SPbGUP, SPb., Vol. 533).

15. Grachev A.A. (2018). Psihologiya rabotnika v predmetnom pole organizacionnoi psihologii [Employee psychology in the subject field of organisational psychology], Institut psihologii Rossiiskoi Akademii nauk. Organizacionnaya psihologiya i psihologiya truda [Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organisational and work psychology], 4, 30–48

16. Kelly G. A. (1955). The psychology of personal constructs. V. 1: A theory of personality (Norton, N. Y., Vol. 556).

17. Fransella F., Bannister, D. (1977). A manual for repertory grid technique. (Academic press, L., Vol. 266).

18. Pohilko V. I., Fedotova E. O. (1984). *Tehnika repertuarnih reshetok v eksperimentalnoi psihologii* [Repertory lattice techniques in experimental personality psychology], *Voprosi psihologii* [Psychology Matters], 3, 151– 157.
19. Adams-Webber J. R. (1979). *Personal construct theory: concepts and applications*. (Wiley, Chichester, Vol. 239).
20. Bannister D., Mair J.M.M. (1968). *The evaluation of personal constructs* (Academic Press, L., Vol. 250).
21. Krichevskii R.L. (2013). *Esli Vy – rukovoditel* [If you're a manager] (Dashkov i Ko., Moskva, Vol. 208).
22. Verveiko O.I., Danakin N. S. (2014). *Socialnie stereotipi v upravlencheskoi deyatel'nosti: struktura, formy proyavleniya, tehnologii preodoleniya (monografiya)* [Social stereotypes in managerial activity: structure, forms of manifestation, technologies of overcoming (monograph)] (Izd-vo BGTU im. V.G. Shuhova, Belgorod, Vol. 192.).
23. Tremmel M., Wahl I. (2023). Gender stereotypes in leadership: Analyzing the content and evaluation of stereotypes about typical, male, and female leaders, *Frontiers in Psychology. Sec. Personality and Social Psychology*, Volume 14. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.1034258>
24. Juniar A., Laela E., Nurjanah R. (2024). Gender stereotypes from a management perspective: a literature review, *Journal of Feminism and Gender Studies*, 2 (4), 1– 18. DOI: <https://doi.org/10.19184/jfgs.v4i2.45136>

Л.С. Назырова, Е.И. Барабанова, Р.Ж. Тюлюпергенева, Н.А. Ладзина

Восточно-Казахстанский университет им. С. Аманжолова, Усть-Каменогорск, Казахстан

Возможности методики репертуарных решеток в исследовании содержания полоролевых стереотипов членов гибридных управленческих команд

Аннотация. Актуальность проблематики формирования корпоративной культуры многообразия, гендерного равенства и инклюзивности в казахстанских компаниях привлекает внимание руководителей организаций разного уровня. В связи с этим углубленное изучение особенностей психологических регуляторов поведения и деятельности позволит внести вклад в продвижении данной политики.

В статье подробно рассматриваются возможности исследования содержания полоролевых стереотипов во взаимодействии руководителей в условиях формирования гибридных управленческих команд. В качестве инструмента диагностики апробирована техника репертуарных решеток, основанная на теории персональных конструкторов Дж. Келли, которая позволяет выявить групповые и персональные установки. По результатам исследования представлена диагностическая модель, описан алгоритм разработки репертуарных решеток и проверки результатов с помощью фокус-групп.

Диагностическая модель позволяет использовать репертуарные решетки как эффективный метод выявления существующих полоролевых стереотипов членов гибридной управленческой команды и на основе полученных результатов строить эффективное обсуждение и принятие ценностей и правил командной работы в гибридных управленческих командах.

Ключевые слова: ценности, лидерство, корпоративная культура, гендерное равенство, инклюзивность, команда, полоролевые стереотипы.

Л.С. Назырова, Е.И. Барабанова, Р.Ж. Тюлюпергенева, Н.А. Ладзина
С. Аманжолов атындағы Шығыс-Қазақстан университет, Өскемен, Қазақстан

Гибридті басқару команда мүшелерінің жыныстық рөлдік стереотиптерінің мазмұнын зерттеудегі репертуарлық торлар әдістемесінің мүмкіндіктері

Аңдатпа. Қазақстандық компанияларда гендерлік теңдік пен инклюзивтіліктің, корпоративтік мәдениетінің көптүрлілігі қалыптасу мәселесі өзектілігі әртүрлі деңгейдегі ұйымдар басшыларының назарын аударады. Осыған байланысты мінез-құлық пен іс-әрекеттің психологиялық реттегіштерінің ерекшеліктерін терең зерттеу осы саясатты ілгерілетуге үлес қосуға мүмкіндік береді.

Мақалада гибридті басқару топтарын құру жағдайында басшылардың өзара әрекеттесуіндегі жыныстық рөлдік стереотиптердің мазмұнын зерттеу мүмкіндіктері егжей-тегжейлі қарастырылады. Топтық және жеке нұсқамаларды анықтауға мүмкіндік беретін, Дж. Келлидің жеке құрылмалар теориясына негізделген, диагностикалық әдіс ретінде репертуарлық торлар техникасы апробацияланды.

Фокус-топтардың көмегімен нәтижелерді тексеру және репертуарлық торларды әзірлеу алгоритмі сипатталған, зерттеу нәтижелері бойынша диагностикалық модель ұсынылған. Гибридті басқару топтарында командалық жұмыс ережелерін және құндылықтарды қабылдау мен алынған нәтижелер негізінде тиімді талқылауды ұйымдастыру және гибридті басқару команда мүшелерінің жыныстық рөлдік стереотиптерін анықтаудың тиімді әдісі ретінде диагностикалық модель репертуарлық торларды пайдалануға мүмкіндік береді.

Түйін сөздер: құндылықтар, көшбасшылық, корпоративтік мәдениет, гендерлік теңдік, инклюзивтілік, команда, жыныстық рөлдік стереотиптер.

Information about the authors:

L.S. Nazyrova – corresponding author, chief scientific associate, candidate of psychological sciences, S. Amanzholov East Kazakhstan State University, 34 30th Gvardeiskoy Divisii Street, 070000, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan.

Y.I. Barabanova – chief scientific associate, candidate of psychological sciences, associate professor, department of psychology and correctional pedagogy, S. Amanzholov East Kazakhstan State University, 34 30th Gvardeiskoy Divisii Street, 070000, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan.

R.Zh. Tyulyupergeneva – chief scientific associate, candidate of psychological sciences, associate professor, Department of Psychology and Correctional Pedagogy, S. Amanzholov East Kazakhstan University, 34 30th Gvardeiskoy Divisii Street, 070000, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan.

N.A. Ladzina – project manager, chief scientific associate, doctor of psychological sciences, professor, chair of psychology and correctional pedagogy, S. Amanzholov East Kazakhstan State University, 30th Gvardeiskoy Divisii Street, 070000, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan.

Авторлар туралы мәліметтер:

Л.С. Назырова – автор для корреспонденции, кандидат психологических наук, главный научный сотрудник Восточно-Казахстанского университета имени С.Аманжолова, ул. 30-й гвардейской дивизии, 34, 070000, Усть-Каменогорск, Казахстан.

Е.И. Барабанова – главный научный сотрудник, кандидат психологических наук, ассоциированный профессор кафедры психологии и коррекционной педагогики, Восточно-Казахстанский университет им. С. Аманжолова, ул. 30-й гвардейской дивизии, 34, 070000, Усть-Каменогорск, Казахстан.

Р.Ж. Тюлюпергенева – ассоциированный профессор кафедры психологии и коррекционной педагогики Восточно-Казахстанского университета имени С.Аманжолова, главный научный сотрудник, кандидат психологических наук, ул. 30-й гвардейской дивизии, 34, Усть-Каменогорск, Казахстан.

Н.А. Ладзина – профессор кафедры психологии и коррекционной педагогики Восточно-Казахстанского университета имени С.Аманжолова, главный научный сотрудник, руководитель проекта, доктор психологических наук, ул. 30-й гвардейской дивизии, 34, 070000, Усть-Каменогорск, Казахстан.

Информация об авторах:

Л.С. Назырова – корреспонденцияға арналған автор, психология ғылымдарының кандидаты, бас ғылыми қызметкер, С. Аманжолов атындағы Шығыс-Қазақстан университет, 30-шы Гвардиялық дивизия, 34 к., 070000, Өскемен, Қазақстан

Е.И. Барабанова – бас ғылыми қызметкер, психология ғылымдарының кандидаты, психология және коррекциялық педагогика кафедрасының қауымдастырылған профессоры, С. Аманжолов атындағы Шығыс-Қазақстан университет, 30-шы Гвардиялық дивизия, 34 к., 070000, Өскемен, Қазақстан

Р.Ж. Тюлюпергенева – бас ғылыми қызметкер, психология ғылымдарының кандидаты, психология және коррекциялық педагогика кафедрасының қауымдастырылған профессоры, С. Аманжолов атындағы Шығыс-Қазақстан университет, 30-шы Гвардиялық дивизия, 34 к., 070000, Өскемен, Қазақстан

Н.А. Ладзина – жобы менеджері, бас ғылыми қызметкер, психология ғылымдарының докторы, психология және коррекциялық педагогика кафедрасының профессоры, С. Аманжолов атындағы Шығыс-Қазақстан университет, 30-шы Гвардиялық дивизия, 34 к., 070000, Өскемен, Қазақстан



IRSTI 15.41.21

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-152-3-76-92>

Research article

Social Attitudes of Kazakhstani Society and Their Influence on Psychological Readiness to Provide Volunteer Assistance to Migrants Affected by Climate Change

A. Samekin¹, A.K. Bolatov^{*1,2,3}, M. Gerassimova¹, A. Bekbayev¹, G. Kuderova¹

¹M. Narikbayev KAZGUU University, Astana, Kazakhstan

²"Human Research & Development" LLP, Astana, Kazakhstan

³Shenzhen University, Shenzhen, China

(E-mail: ¹S_Adil@list.ru, ²bolatovaidos@gmail.com, ³madinagerassimova1993@gmail.com, ⁴assyl_8@mail.ru, ⁵gulnur050697@gmail.com)

Author for correspondence: bolatovaidos@gmail.com

Abstract. Background: Climate change is increasingly driving global migration. This study in Kazakhstan examines social attitudes and their impact on readiness to volunteer for migrants affected by climate change. We explored how media attention, trust in climate policy, and personal factors influence migration intentions and willingness to assist.

Methods: In 2023, a cross-sectional survey was conducted among adults (N=401) in five Kazakhstani cities (Aktobe, Almaty, Turkistan, Oral, Shymkent). In 2025, expert interviews were held in Uzbekistan. Analyses included correlations, paired t-tests, multiple regression, and mediation models.

Results: Consideration of emigration due to climate change was linked to attention to migration news and confidence in foreign governments' climate measures. Regression models showed that support for internal migrants and media attention strongly predicted volunteering, while socio-demographic factors (language, education) also influenced assistance. Respondents expressed greater willingness to help internal migrants than immigrants or foreign populations.

Conclusion: Kazakhstani society's concerns about climate-driven migration are shaped more by trust in international responses and migration planning than by domestic climate policy. Volunteer activity depends on institutional trust and personal awareness. Media coverage and political expectations strongly influence social attitudes, expressed in readiness to help different migrant groups.

Keywords: social attitudes, Kazakhstani society, climate change, volunteer activity, population migration.

Received: 03.07.2025; Revised: 27.08.2025; Approved: 10.09.2025; Available online: 29.09.2025

*the corresponding author

Introduction

In 1985, the Egyptian scholar Essam El-Hinnawi first introduced the term “environmental refugees” into political and scientific discourse. According to El-Hinnawi, “environmental refugees” are individuals who are compelled to leave their place of residence – either temporarily or permanently – due to environmental disruptions caused by natural phenomena or human activities, which either jeopardize the possibility of continued habitation or have deteriorated living conditions (El-Hinnawi, 1985). It is important to note that the term “environmental refugees” became established in the scientific literature only in the late 1980s and early 1990s. In one of the earliest works, Jacobson (1988) projected that by the end of the 1980s the total number of environmental refugees would exceed 10 million people. In 1992, the International Organization for Migration (IOM) issued a report highlighting the growing number of people forced to relocate due to environmental degradation and the shrinking of habitable land caused by climate change (IOM/RPG, 1992). According to the British environmentalist Norman Myers, the number of environmental refugees could reach between 150 and 200 million by 2050 (Myers, 1997, 2002).

The analysis of the Foresight analytical report *Migration and Global Environmental Change: Future Challenges and Opportunities* (The Government Office for Science, 2011) and the international agreement adopted at COP21 (UNFCCC, 2015) demonstrates that climate change and environmental degradation, alongside economic, political, and social factors, constitute key drivers of climate-related migration worldwide. In this regard, a number of measures are recommended to prevent large-scale climate migration and to foster adaptation to climate change.

Despite the wide use of the term “environmental refugees” in both academic and popular literature, the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR, 1951, 2021) emphasizes that the term lacks official legal status and is not employed in UN normative documents as a basis for granting refugee status to this group of people.

The United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR, 2021) employs the neutral term “climate migrants.” The term refers to “persons displaced in the context of disasters and climate change.” According to the updated World Bank report (2021), the number of climate migrants across six regions of the world is projected to rise to 216 million by 2050.

At the same time, it should be noted that although the category of “climate migrants” is difficult to define, the Swiss scholar Walter Kälin (2010) proposed five scenarios of human mobility driven by climate change:

1. Sudden-onset disasters (such as floods, hurricanes/cyclones/typhoons, or landslides), which may lead to mass population displacement and enormous economic losses.
2. Slow-onset environmental degradation (including sea-level rise, increasing salinization of groundwater and soils, long-term consequences of recurrent floods, permafrost thaw, as well as droughts and desertification), which may result in a drastic reduction of water resources in some regions and recurrent flooding in others.
3. So-called “sinking” small island states (a particular case of slow-onset disasters), which may render such territories uninhabitable.

4. Government-declared high-risk zones deemed too dangerous for habitation due to environmental threats, leading to voluntary or forced relocation and prohibitions on return, with resettlement mandated in safer areas.

5. Social unrest and violent conflict that severely disrupt public order, potentially triggered by the scarcity of vital resources caused by climate change (such as water, arable land, or grazing pastures).

Durand-Delacre et al. (2021) observe that climate migrants are most often treated as abstract statistical units, while many scholars fail to take into account the social, cultural, political, and economic contexts in which migration occurs.

According to the Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC, 2023), regions with a continental climate, such as Central Asia, including Kazakhstan, are among the most vulnerable to the impacts of climate change. An analysis of the prevailing climate conditions in Asia in 2023 showed that the average temperature in the region was the second highest on record and reached record highs in Japan and Kazakhstan (World Meteorological Organization [WMO], 2024). Although climate change is a natural process, the current rapid warming driven by human activity is producing severe consequences: extreme droughts, water shortages, large-scale wildfires, sea-level rise, flooding, melting of polar ice, catastrophic storms, and biodiversity loss (United Nations, n.d.).

Both international and domestic experts note that populations in Central Asia are already facing water scarcity, which may adversely affect the social and economic development of certain regions. For instance, Samant and Prange (2023), using comparative analysis across six models and three socioeconomic pathways, estimated that the Caspian Sea level could drop by 9–18 meters by 2100, leading to the desiccation of the northern Caspian basin, with serious implications for the ecosystem, biodiversity, and economy of the entire Caspian region.

Climate change exerts such a profound global impact that United Nations Secretary-General António Guterres (United Nations Regional Information Centre for Western Europe [UNRIC], 2025) welcomed the long-awaited historic advisory opinion of the International Court of Justice (ICJ), issued on 23 July 2025, and declared that “all states are obliged to protect the global climate system in accordance with international law.”

In 2024, Kazakhstan experienced one of the largest floods in recent decades. According to Reuters (2024), more than 98,000 people were evacuated as a result of the flooding. Tatiana Mironyuk, Executive Director of the National Volunteer Network of Kazakhstan, reported that over 51,000 people from all regions of the country took part in the relief efforts, many of whom lacked specialized training (Sputnik Казахстан, 2024).

An analysis of the motivational sphere of volunteers shows that their work with refugees is driven by motives such as fulfilling a meaningful role, the tangible and visible impact of their volunteer activities, volunteer engagement, and emotional identification with refugees (Meijeren et al., 2024). It should be noted that as climate change progresses, the number of climate migrants worldwide will continue to grow (Yeung et al., 2017), and global climate change may become a source of increasing anxiety among populations (Qin et al., 2024).

In this context, the aim of the present study is to analyze the social attitudes of Kazakhstani society as reflected in the psychological readiness to provide volunteer assistance to internal migrants and immigrants affected by climate change.

Research questions:

1. How does the population of Kazakhstan perceive the problem of climate change and its impact on internal and international migration?
2. Is psychological readiness to provide volunteer assistance to climate migrants associated with the level of awareness and attention to news about climate and migration?
3. How do climate beliefs and perceptions of the effectiveness of climate policy (domestically and internationally) influence willingness to engage in volunteer activities?
4. Which socio-demographic characteristics (age, gender, education, nationality, language, etc.) are associated with greater or lesser willingness to assist internal migrants and immigrants affected by climate change?
5. To what extent does personal experience or consideration of potential climate migration affect readiness to volunteer?

Methods

Study Design and Participants

This cross-sectional survey study was conducted in Kazakhstan from October to November 2023, to examine public attitudes toward climate change, migration, and governmental responsibility, as well as individuals' willingness to assist climate-affected populations. A total of 401 participants were recruited using professional services provided by the Center for the Study of Public Opinion (CIOM, Kazakhstan) to ensure broader outreach and demographic diversity. Participants were required to be 18 years or older and reside in Kazakhstan at the time of participation. The study was conducted in Aktobe, Almaty, Turkistan, Oral, and Shymkent cities. In 2025, an expert interview was conducted in Uzbekistan.

Procedure

Data collection was conducted anonymously. Participants provided informed consent before proceeding to the survey. The questionnaire was administered in both Kazakh and Russian, and participants could select their preferred language. The study was conducted in accordance with internationally accepted ethical standards. Ethical approval was obtained from the Research and Ethics Committee of M. Narikbayev KAZGUU University, with approvals granted for both phases of the study: extract from protocol No. 2, dated September 25, 2023.

Measures

Sociodemographic variables included gender, age, language, educational attainment, marital status, occupation, place of residence (current and during ages 5-18), experience living abroad, internal migration experience, and religious affiliation. Political orientation was assessed on two 9-point self-placement scales: one for ideological orientation and one for economic orientation.

Climate and migration awareness were assessed via two single-item measures. Participants rated how closely they follow news about population migration and news about climate change in the media, on 5-point and 7-point Likert scales, respectively.

Emigration intention was measured with one item asking participants the extent to which they consider moving permanently from Kazakhstan to another country in the next 3-5 years

(0-10 scale). Climate-related emigration thoughts were measured using a 7-point Likert item capturing agreement with the statement: "I often think about leaving the country due to the negative effects of climate change."

Beliefs about climate policy efforts were assessed through participants' agreement with statements about the adequacy of actions taken by foreign governments and the government of Kazakhstan to combat climate change (7-point scale).

Support for climate migrants was evaluated using three items assessing support for accepting (a) international climate refugees by foreign governments, (b) international climate migrants by the Kazakhstani government, and (c) internal climate migrants by local executive authorities (akimats). All items used a 7-point agreement scale.

Willingness to assist climate migrants was assessed with three items evaluating respondents' self-reported willingness to volunteer: (a) abroad to help foreign climate-affected individuals, (b) within Kazakhstan to assist international migrants, and (c) within Kazakhstan to help internal migrants. Each was rated on a 7-point Likert scale.

Expert Interviews in Uzbekistan

As part of the empirical research program, expert interviews were conducted in Uzbekistan. These interviews involved meetings with leading scholars engaged in addressing both practical and scientific issues related to migration processes in Central Asia. Prior to participation, experts were informed about the objectives of the study and provided consent for audio recording of the interviews.

A total of nine experts were interviewed. The mean age of participants was 45 years. The gender distribution was five women and four men. With regard to academic qualifications, eight participants held a PhD degree, and one participant held a Master's degree. To protect anonymity, no personal identifiers or institutional affiliations were collected.

Statistical Analyses

Descriptive statistics (means, standard deviations, and frequencies) were calculated for all variables. Pearson's correlation coefficients were used to assess bivariate associations between awareness, attitudes, migration intentions, and willingness to assist.

Paired samples t-tests were conducted to compare differences in support for governmental climate efforts and willingness to assist different types of migrants. A series of multiple linear regression analyses were performed to identify predictors of (1) climate-related emigration thoughts, and (2) willingness to assist climate migrants (separately for internal, foreign-in-country, and abroad contexts). Independent variables included sociodemographic factors, media attention, policy support, and migration intentions.

Additionally, mediation analysis was conducted to test whether climate-related emigration thoughts mediated the relationship between news attention and intention to emigrate. Significance was evaluated at $p < 0.05$. All statistical analyses were conducted using Jamovi (version 2.6.17).

Results and Discussion

The final study sample included 401 participants (Table 1). The sample consisted of 63.1% female respondents. Most participants indicated Russian as their primary language (62.6%), while 37.4% selected Kazakh. The average age was 40.9 years ($SD = 12.7$), ranging from 22 to 63 years.

Table 1

Study population (N=401)

Variable	n	%
Gender		
Male	148	36.9
Female	253	63.1
Language		
Kazakh	150	37.4
Russian	251	62.6
Occupation		
Student	16	4.0
Employed	234	58.4
Self-employed	71	17.7
Unemployed	48	12.0
Pensioner	32	8.0
Educational level		
Middle-school	3	0.7
High-school	58	14.5
College	118	28.9
Undergraduate	219	54.6
Post-graduate	5	1.2
Marital status		
Single	101	25.2
Married	241	60.1
Divorced	48	12.0
Widow	11	2.7
Residence between age 5-18		
Rural	100	24.9
Town	115	28.7
City	186	46.4
Residence current		
Town	142	35.4
City	259	64.6
Living abroad experience		
No	337	84.0
Yes	64	16.0
Internal migration experience		
No	276	68.8
Yes	125	31.2
Religion affiliation		
Muslim	266	66.3
Orthodox Christian	94	23.4
Agnosticism	10	2.5
Atheism	29	7.2
Other	2	0.5

Regarding employment, the majority were employed (58.4%), followed by self-employed (17.7%), unemployed (12.0%), pensioners (8.0%), and students (4.0%). The educational background was predominantly at the undergraduate level (54.6%), followed by college (28.9%), high school (14.5%), post-graduate (1.2%), and middle school (0.7%).

Most participants were married (60.1%), while others were single (25.2%), divorced (12.0%), or widowed (2.7%). When asked about their residence during ages 5 to 18, 46.4% lived in cities, 28.7% in towns, and 24.9% in rural areas. At the time of the survey, 64.6% were living in cities, and 35.4% in towns.

Only 16.0% reported prior experience living abroad, while 31.2% indicated having internal migration experience within Kazakhstan. Regarding religion, the majority identified as Muslim (66.3%), followed by Orthodox Christian (23.4%), atheist (7.2%), agnostic (2.5%), and other religions (0.5%).

Based on a 9-point scale, participants reported a mean political orientation of 5.58 (SD = 1.91) for ideological views and 5.73 (SD = 2.18) for economic views. With regard to political attitudes, it should be noted that individuals with right-leaning ideological views who were familiarized with the report on 1.5°C warming were less concerned about worsening climate change (Ogunbode et al., 2020).

Awareness on Migration and Climate Issues

Participants reported a moderate level of attention to news related to migration, with a mean score of 3.08 (SD = 1.35) on a 5-point scale. Awareness of media coverage concerning climate change was slightly higher, with a mean score of 4.84 (SD = 1.75) on a 7-point scale. A weak but statistically significant positive correlation was observed between attention to migration news and climate change news ($r = 0.103$, $p = 0.038$), suggesting that individuals who pay more attention to migration-related information are also slightly more attentive to climate change issues in the media.

Intention to Emigrate and Climate-Related Migration Thoughts

The average intention to emigrate from Kazakhstan within the next 3-5 years was relatively low, with a mean score of 2.32 (SD = 3.18) on a 0-10 scale. Participants also reported moderate levels of climate-related emigration thoughts, with a mean score of 3.10 (SD = 1.92) on a 7-point scale.

A weak but statistically significant correlation was found between general emigration intention and attention to migration news ($r = 0.143$, $p = 0.004$), whereas the association with attention to climate news was not significant ($r = 0.071$, $p = 0.154$). In contrast, climate-related emigration thoughts were significantly correlated with both attention to migration news ($r = 0.106$, $p = 0.034$) and climate news ($r = 0.155$, $p = 0.002$).

Finally, there was a moderate and highly significant correlation between general emigration intention and climate-related migration thoughts ($r = 0.300$, $p < 0.001$), indicating that individuals who consider leaving Kazakhstan in the near future are more likely to cite climate change as a motivating factor. It is important to note that media coverage of climate change as a driver of human displacement may, on the one hand, strengthen support for climate policy; on the other hand, such reporting may also contribute to the rise of anti-immigrant sentiments in society (Bergquist et al., 2023).

Beliefs About Climate Policy Efforts

Participants expressed moderately positive beliefs regarding the effectiveness of climate change mitigation efforts. On a 7-point scale, the perceived efforts of foreign governments received a mean score of 4.27 (SD = 1.90), while Kazakhstan's government was rated slightly higher with a mean of 4.32 (SD = 1.91). However, a paired samples t-test showed no statistically significant difference between these two evaluations ($t = 0.55$, $p = 0.580$).

A strong positive correlation was observed between perceptions of foreign and national government efforts ($r = 0.596$, $p < 0.001$), indicating that individuals who viewed one as effective were likely to rate the other similarly.

Furthermore, belief in foreign government efforts was significantly correlated with both emigration intention ($r = 0.157$, $p = 0.002$) and climate-related migration thoughts ($r = 0.425$, $p < 0.001$). Perceived efforts by the Kazakhstani government were also significantly associated with climate-related migration thoughts ($r = 0.309$, $p < 0.001$), though their association with general emigration intention was not statistically significant ($r = 0.052$, $p = 0.300$).

Support for Climate Migrants by Government Authorities

Participants expressed relatively high levels of agreement with the need for governmental support for climate migrants. The mean score for support of foreign governments accepting climate refugees was 4.27 (SD = 1.82), whereas the mean score for support of Kazakhstan's national government doing the same was significantly higher at 5.07 (SD = 1.73). A paired samples t-test confirmed this difference as statistically significant ($t = 7.84$, $p < 0.001$), suggesting greater expectations placed on domestic authorities than on foreign ones.

Support for internal climate migrants – those relocating between regions within Kazakhstan – was also high, with a mean score of 5.07 (SD = 1.70). However, no significant difference was observed between support for the Kazakhstani national government and local executive authorities (akimats) in this regard ($t = 0.02$, $p = 0.982$), indicating a similar level of endorsement across governance levels for accommodating climate-induced internal displacement.

Correlation analyses revealed no significant associations between support for climate refugees (whether foreign or domestic) and either general emigration intentions (r range = 0.006–0.071, $p > 0.05$). However, climate-related emigration thoughts were weakly but significantly associated with support for Kazakhstan's national government accepting climate refugees ($r = 0.116$, $p = 0.020$), suggesting that personal concerns about climate-driven migration may influence expectations of governmental responsibility.

Predictors of Climate-Related Emigration Thoughts

A multiple linear regression analysis was conducted to identify predictors of climate-related emigration thoughts among the 401 participants. The overall model was statistically significant and explained 29.0% of the variance in the outcome variable, $R^2 = 0.290$, $F = 4.55$, $p < .001$.

Among the sociodemographic variables, religious affiliation emerged as the only significant predictor. Respondents who identified with religious groups other than Islam reported significantly higher levels of climate-related emigration thoughts compared to Muslims (beta = 1.471, $t = 2.19$, $p = 0.029$). Other demographic factors such as gender, age, language, education, and marital status were not significantly associated with climate-related emigration thoughts in the model.

With regard to attitudinal and perceptual variables, the intention to emigrate from Kazakhstan within the next 3 to 5 years was a strong and significant positive predictor ($\beta = 0.246$, $t = 4.98$, $p < .001$). Additionally, belief in the effectiveness of foreign governments' efforts to combat climate change was significantly associated with stronger climate-related migration thoughts ($\beta = 0.361$, $t = 5.97$, $p < .001$).

In contrast, variables such as perceived climate efforts by the Kazakhstani government, support for international or internal climate migrants, political orientation (ideological and economic), and attention to climate or migration news did not emerge as significant predictors in the full model ($p > .05$).

These results suggest that individuals' willingness to consider migration due to climate change is influenced more by future migration plans and trust in international climate governance than by demographic characteristics or media exposure. When examining trust in sources of information on climate change, the findings of an international study revealed that demographic characteristics are significantly stronger predictors of belief in climate change misinformation than actual news consumption – whether online, offline, or through social media (Ejaz et al., 2024).

Mediation Analysis: The Role of Climate-Related Emigration Thoughts

A mediation analysis was conducted to examine whether climate-related emigration thoughts mediated the relationship between attention to migration and climate change news and the intention to emigrate (Table 2).

Table 2

Mediation of Climate-Related Emigration Thoughts Between News Attention and Emigration Intention

Type	Effect	Estimate	SE	p
Indirect	[Migration news attention] – [Climate-Related Emigration Thoughts] – [Intention to emigrate]	0.061	0.035	0.078
	[Climate change news attention] – [Climate-Related Emigration Thoughts] – [Intention to emigrate]	0.076	0.029	0.008
Component	[Migration news attention] – [Climate-Related Emigration Thoughts]	0.130	0.070	0.065
	[Climate-Related Emigration Thoughts] – [Intention to emigrate]	0.474	0.080	<0.001
	[Climate change news attention] – [Climate-Related Emigration Thoughts]	0.160	0.054	0.003
Direct	[Migration news attention] – [Intention to emigrate]	0.261	0.113	0.020
	[Climate change news attention] – [Intention to emigrate]	0.028	0.087	0.746

Total	[Migration news attention] – [Intention to emigrate]	0.323	0.117	0.006
	[Climate change news attention] – [Intention to emigrate]	0.104	0.090	0.249

The indirect effect of migration news attention on emigration intention through climate-related emigration thoughts was positive but not significant ($p = 0.078$). In contrast, the indirect effect of climate change news attention through climate-related emigration thoughts was statistically significant ($p = 0.008$), suggesting a partial mediation pathway.

Component paths confirmed these findings: climate change news attention was a significant predictor of climate-related emigration thoughts ($p = 0.003$), and climate-related emigration thoughts strongly predicted intention to emigrate ($p < 0.001$).

Direct effects showed that migration news attention significantly predicted intention to emigrate ($p = 0.020$), while climate news attention did not ($p = 0.746$). The total effect of migration news attention on emigration intention was significant ($p = 0.006$), while the total effect for climate news attention remained non-significant ($p = 0.249$).

These findings suggest that attention to climate change news affects emigration intention indirectly via increased climate-related migration concerns, while attention to migration news has both direct and indirect effects.

Willingness to Assist Climate Migrants

Participants expressed moderate willingness to engage in volunteer activities in support of climate-affected populations. The average willingness to volunteer abroad was 4.32 ($SD = 1.88$), while the willingness to help incoming climate migrants from other countries in Kazakhstan was similar and amounted to 4.35 ($SD = 1.85$). Notably, participants reported significantly greater willingness to assist internally displaced climate migrants from other regions of Kazakhstan, with a mean of 4.86 ($SD = 1.73$). Paired samples *t*-tests confirmed that this difference was statistically significant both when compared to volunteering abroad ($t = 5.78$, $p < 0.001$) and when compared to assisting foreign migrants in Kazakhstan ($t = 6.81$, $p < 0.001$). The findings may resonate with the conclusions of Stanley et al. (2023), which showed that internal migrants and refugees displaced by war receive greater support from local populations than international migrants, who are often perceived by the host society as a threat.

Correlational analyses revealed distinct patterns. Willingness to volunteer abroad was positively associated with climate news attention ($r = 0.211$, $p < 0.001$), migration news attention ($r = 0.148$, $p = 0.003$), foreign government climate efforts ($r = 0.210$, $p < 0.001$), and both general emigration intention ($r = 0.165$, $p < 0.001$) and climate-related emigration thoughts ($r = 0.106$, $p = 0.035$).

Willingness to assist foreign migrants within Kazakhstan was most strongly associated with climate news attention ($r = 0.273$, $p < 0.001$), migration news attention ($r = 0.156$, $p = 0.002$), Kazakhstani government climate efforts ($r = 0.133$, $p = 0.008$), and emigration intention ($r = 0.154$, $p = 0.002$).

Willingness to assist internal migrants was significantly associated with support for internal climate migration policies (akimats) ($r = 0.344$, $p < 0.001$), climate news attention ($r = 0.256$,

$p < 0.001$), and migration news attention ($r = 0.119$, $p = 0.017$). Associations with emigration intention and climate-related emigration thoughts were not significant ($p > 0.05$).

These results suggest that media exposure and institutional trust are key predictors of climate volunteerism, while the type of migrant (internal vs. external) influences the degree of public willingness to help.

Predictors of Willingness to Volunteer for Climate-Affected Populations

Three multiple linear regression models were estimated to identify predictors of willingness to volunteer for climate-affected individuals in different contexts: internally displaced persons within Kazakhstan, climate migrants who have arrived in Kazakhstan from abroad, and volunteering abroad to support international climate migrants. Each model included sociodemographic, perceptual, and attitudinal predictors.

Willingness to Volunteer for Internal Climate Migrants in Kazakhstan

This model revealed several significant predictors ($R^2 = 0.288$, $F = 4.36$, $p < 0.001$). Respondents who spoke Kazakh rather than Russian were more willing to volunteer to help internal migrants ($\beta = 0.427$, $p = 0.014$). Those who did not grow up in Kazakhstan (ages 5–18) showed significantly lower willingness to assist ($\beta = -0.658$, $p = 0.015$).

Both climate news attention ($\beta = 0.117$, $p = 0.019$) and migration news attention ($\beta = 0.104$, $p = 0.048$) were positively associated with willingness. Among institutional beliefs, support for internal migrants by local executive authorities (akimats) was the strongest predictor ($\beta = 0.268$, $p < 0.001$). At the same time support of climate migrants by foreign governments was negative predictor ($\beta = -0.217$, $p < 0.001$) of the willingness.

Willingness to Volunteer for International Climate Migrants Residing in Kazakhstan

In the model predicting willingness to assist climate migrants who have arrived in Kazakhstan from other countries ($R^2 = 0.304$, $F = 4.36$, $p < 0.001$), the most robust predictor was again support for internal climate migrants by akimats ($\beta = 0.275$, $p < 0.001$). Respondents with greater climate news attention ($\beta = 0.103$, $p = 0.036$) and migration news attention ($\beta = 0.135$, $p = 0.009$) were also more willing to volunteer.

A significant negative effect was observed for current city residence ($\beta = -0.347$, $p = 0.004$), suggesting that residents of towns were more inclined to volunteer. Neither age nor political orientation was significantly associated with volunteering.

Willingness to Volunteer Abroad for Climate Migrants

In the model predicting willingness to volunteer abroad, several significant sociodemographic and perceptual predictors emerged $R^2 = 0.199$, $F = 2.68$, $p < 0.001$. Those with higher education showed lower willingness ($\beta = -0.103$, $p = 0.043$), and married respondents were less willing compared to single individuals ($\beta = -0.320$, $p = 0.017$).

As in previous models, both climate news attention ($\beta = 0.134$, $p = 0.011$) and migration news attention ($\beta = 0.124$, $p = 0.026$) positively predicted willingness. Interestingly, belief that foreign governments support climate refugees was negatively associated with willingness to volunteer abroad ($\beta = -0.151$, $p = 0.006$), possibly indicating a diffusion of responsibility.

Expert Perspectives on Climate Migration

One of the key questions posed to the Uzbek experts was: “Does climate change influence migration processes globally and in the countries of Central Asia?” The decision to conduct

expert interviews in Uzbekistan, specifically focusing on climate change, was motivated by the recognition that Central Asian countries are landlocked and already face substantial water deficits. According to the experts, these environmental constraints may potentially increase socio-political tensions in the future.

The overwhelming majority of experts emphasized that climate change in Central Asia is likely to exacerbate water scarcity. Such shortages may negatively affect the development of agriculture in the region and, in turn, prompt segments of the local population to migrate – both internally within the country, regionally and globally.

Recommendations

Based on the analysis of the literature and the findings of this study, we propose the following recommendations aimed at reducing xenophobia and fostering tolerant and benevolent attitudes toward diverse groups of migrants in Kazakhstan:

1. Development of educational programs and courses that address gender, national, religious, and cultural characteristics, with the aim of raising awareness among different segments of the population.

2. Promotion of a positive image of migrants through media representations that highlight successful adaptation stories and lived challenges, thereby counteracting the dominant threat narrative.

3. Design and implementation of adaptation programs for various migrant groups, including orientation on legal frameworks, as well as cultural and language training, to facilitate their successful integration into host societies.

4. Support for joint cultural, scientific, educational, and other collaborative projects, which can serve as platforms for promoting social integration.

5. Improvement of legislative frameworks to ensure effective counteraction against all forms of discrimination and to strengthen legal guarantees of equality.

It is important to note that these recommendations should not be regarded as exhaustive. They may be expanded and supplemented as new challenges emerge and further empirical evidence becomes available.

Conclusion

This study highlights the growing role of climate change as a driver of migration, a phenomenon already evident in regions such as island states, Sub-Saharan Africa, and South and Southeast Asia. Climate-induced migration is accompanied by significant social, economic, and psychological challenges for migrants, while host societies often struggle to provide adequate support and may respond with negative attitudes toward newcomers. These findings are consistent with broader global evidence that climate change will continue to intensify migration flows unless effective mitigation and adaptation strategies are pursued.

Our results show that public perceptions of climate-related migration are closely linked to media coverage of both migration and climate issues. Individuals informed about these topics demonstrate greater confidence in international climate action, yet they express stronger support for state-led assistance to climate migrants within Kazakhstan compared

to international measures. Moreover, respondents indicated a greater willingness to support internal migrants displaced by climate change than to extend similar support to foreign migrants. These patterns underscore the need for targeted policies that address both the vulnerabilities of climate migrants and the concerns of host populations, ensuring that integration strategies are responsive to national contexts while remaining connected to global challenges.

Author Contributions: Conceptualization: Samekin A.; methodology: Samekin A. and Bolatov A.K.; formal analysis, Bolatov A.K.; investigation, resources and data curation: Gerassimova M., Bekbayev A., and Kuderova G.; writing-original draft preparation: Samekin A. and Bolatov A.K.; writing-review and editing: Gerassimova M., Bekbayev A., and Kuderova G.; supervision, Samekin A.; funding acquisition, Samekin A. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding: This research has been funded by the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (Grant title: “Socio-psychological features of the perception of external and internal migrants by the host society in the Republic of Kazakhstan”, Grant No. AP19679651).

Conflicts of Interest: The authors declare no conflicts of interest

References

1. Bergquist, P., Saad, L., Larson-Konar, D., & Mildenberger, M. (2023). Climate change-induced immigration to the United States has mixed influences on public support for climate change and migrants. *Climatic Change*, 176(5), 59. <https://doi.org/10.1007/s10584-023-03519-y>
2. Durand-Delacre, D., Bettini, G., Nash, S. L., Sterly, H., Gioli, G., Hut, E., Boas, I. J. C., Farbotko, C., Sakdapolrak, P., de Bruijn, M., Tripathy Furlong, B., van der Geest, K., Lietaer, S., & Hulme, M. (2021). Climate migration is about people, not numbers. In S. Böhm, & S. Sullivan (Eds.), *Negotiating climate change in crisis* (pp. 63-81). Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/OBP.0265>.
3. Ejaz, W., Altay, S., Fletcher, R., & Nielsen, R. K. (2024). Trust is key: Determinants of false beliefs about climate change in eight countries. *New Media & Society*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/14614448241250302>
4. El-Hinnawi, E. (1985). *Environmental Refugees*. Nairobi: United Nations Environment Programme.
5. Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC). (2023). *Climate change 2023: Synthesis report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* (Core Writing Team, H. Lee, & J. Romero, Eds.). IPCC. <https://doi.org/10.59327/IPCC/AR6-9789291691647>
6. IOM/RPG (1992). *Migration and the Environment*, Geneva and Washington, DC: International Organisation for Migration and Refugee Policy Group.
7. Jacobson, J. L. (1988). *Environmental refugees: a yardstick of habitability*.
8. Kälin, W. (2010). Conceptualising climate-induced displacement (pp. 85-86). Jane McAdam (ed.), *Climate Change and Displacement. Multidisciplinary Perspectives*. Oxford and Portland, Oregon: Hart Publishing, 2010. Pp. 274.

9. Meijeren, M., Lubbers, M., & Scheepers, P. (2024). Assessing the 'Why' in Volunteering for Refugees: Exploring volunteer motivations. *Voluntas*, 35(1), 129–139. <https://doi.org/10.1007/s11266-023-00574-y>
10. Myers N. (1997). Environmental Refugees. *Population and Environment*, 19, 167–182. <https://doi.org/10.1023/A:1024623431924>
11. Myers N. (2002). Environmental refugees: a growing phenomenon of the 21st century. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 357(1420), 609–613. <https://doi.org/10.1098/rstb.2001.0953>
12. Ogunbode, C. A., Doran, R., & Böhm, G. (2020). Exposure to the IPCC special report on 1.5 °C global warming is linked to perceived threat and increased concern about climate change. *Climatic Change*, 158(3–4), 361–375. <https://doi.org/10.1007/s10584-019-02609-0>
13. Qin, Z., Wu, Q., Bi, C., Deng, Y., & Hu, Q. (2024). The relationship between climate change anxiety and pro-environmental behavior in adolescents: The mediating role of future self-continuity and the moderating role of green self-efficacy. *BMC Psychology*, 12, Article 241. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01746-1>
14. Reuters. (2024, April 11). Over 98,000 people evacuated due to floods in Kazakhstan. Reuters. Retrieved from <https://www.reuters.com/world/asia-pacific/over-98000-people-evacuated-due-floods-kazakhstan-2024-04-11/>
15. Samant, R., Prange, M. (2023). Climate-driven 21st century Caspian Sea level decline estimated from CMIP6 projections. *Commun Earth Environ* 4, 357 (2023). <https://doi.org/10.1038/s43247-023-01017-8>
16. Sputnik Казахстан. (2024, 18 июня). Против паводков в Казахстане боролись более 51 тысячи волонтеров. Раскрыто значение готовности мобильных групп спасателей. Retrieved from <https://ru.sputnik.kz/20240618/protiv-pavodkov-v-kazakhstane-borolis-bolee-51-tysyachi-volonterov-45036736.html>
17. Stanley, S. K., Leviston, Z., & Tseung-Wong, C. N. (2023). Support for climate-driven migration in Australia: Testing an ideology-based threat model. *Current Research in Ecological and Social Psychology*, 4, 100092. <https://doi.org/10.1016/j.cresp.2023.100092>
18. The Government Office for Science, 2011, 'Foresight: Migration and Global Environmental Change - Future Challenges and Opportunities', Final Project Report, The Government Office for Science, London. <https://www.gov.uk/government/publications/migration-and-global-environmental-change-future-challenges-and-opportunities>
19. United Nations. (n.d.). Climate Action Fast Facts. UN Climate Change. Retrieved August 17, 2025, from <https://www.un.org/en/climatechange/science/key-findings>
20. United Nations Framework Convention on Climate Change. (2015). Paris Agreement. United Nations. https://unfccc.int/sites/default/files/english_paris_agreement.pdf
21. United Nations High Commissioner for Refugees. (1951). Convention relating to the status of refugees. <https://www.unhcr.org/sites/default/files/legacy-pdf/3ae6a0d00.pdf>
22. United Nations High Commissioner for Refugees. (2021). Legal considerations regarding claims for international protection made in the context of the adverse effects of climate change and disasters. <https://www.unhcr.org/sites/default/files/legacy-pdf/604a26d84.pdf>
23. UNHCR. (2021). Climate change and disaster displacement. United Nations High Commissioner for Refugees. <https://www.unhcr.org/sites/default/files/legacy-pdf/5975e6cf7.pdf>

24. United Nations Regional Information Centre for Western Europe. (2025, July 24). Climate: Historic ICJ opinion on the obligations of States. Retrieved from <https://unric.org/en/climate-historic-icj-opinion-on-the-obligations-of-states/>

25. World Bank. (2021, September 13). Climate change could force 216 million people to migrate within their own countries by 2050. <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2021/09/13/climate-change-could-force-216-million-people-to-migrate-within-their-own-countries-by-2050>

26. World Meteorological Organization (2024). State of the Climate in Asia 2023. WMO-No. 1350, Geneva.

27. Yeung, J. W. K., Zhang, Z., & Kim, T. Y. (2017). Volunteering and health benefits in general adults: Cumulative effects and forms. BMC Public Health, 17, Article 936. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4508-0>

А.С. Самекин¹, А.К. Болатов^{1,2,3}, М.С. Герасимова¹, А.Ж. Бекбаев¹, Г.Т. Кудерова¹

¹*M.S. Narikbaev atyndaǵy KAZGUU Universiteti, Astana, Qazaqstan*

²*ЖШС «Hunam Research & Development», Astana, Qazaqstan*

³*Шэньчжэнь университеті, Шэньчжэнь, Қытай*

Қазақстан қоғамының әлеуметтік ұстанымдары және олардың климаттық өзгерістерден зардап шеккен мигранттарға ерікті көмек көрсетуге психологиялық даярлыққа ықпалы

Андатпа. Өзектілігі: Климаттық өзгерістер әлемдік көші-қонның негізгі қозғаушы күшіне айналуға. Қазақстанда жүргізілген бұл зерттеу қоғамның әлеуметтік ұстанымдарын және климаттық өзгерістерден зардап шеккен мигранттарға ерікті көмек көрсетуге дайындығына әсерін талдады. БАҚ-тың ықпалы, климаттық саясатқа сенім және тұлғалық факторлардың рөлін зерттедік.

Зерттеу әдістері: 2023 жылы Қазақстанның бес қаласында (Ақтөбе, Алматы, Түркістан, Орал, Шымкент) ересектер арасында (N=401) сауалнама жүргізілді. 2025 жылы Өзбекстанда сараптамалық сұхбат алынды. Статистикалық талдау корреляцияларды, жұптық t-тесттерді, көптік регрессияларды және медиациялық модельдерді қамтыды.

Нәтижелер: Климаттық өзгерістерге байланысты эмиграция туралы ой көші-қон жаңалықтарына назар аудару және шетелдік үкіметтердің шараларына сеніммен байланысты болды. Регрессиялық модельдер ішкі мигранттарды қолдау мен БАҚ-қа назар аудару волонтер болуға дайындықты болжайтынын көрсетті. Тіл және білім сияқты әлеуметтік факторлар да әсер етті. Респонденттер ішкі мигранттарға көбірек көмек көрсетуге дайын екенін айтты.

Қорытынды: Қазақстандық қоғамның климатқа байланысты көші-қонға алаңдаушылығы жергілікті саясаттан гөрі халықаралық әрекеттер мен көші-қонды жоспарлаумен анықталады. Волонтерлік белсенділік институционалдық сенім мен жеке хабардарлыққа тәуелді. БАҚ пен саяси күтулер әлеуметтік ұстанымдарға ықпал етіп, түрлі мигрант топтарына көмектесуге дайындық арқылы көрінеді.

Түйін сөздер: әлеуметтік ұстанымдар, қазақстандық қоғам, климаттық өзгерістер, еріктілер қызметі, халықтың көші-қоны

А.С. Самекин¹, А.К. Болатов^{1,2,3}, М.С. Герасимова¹, А.Ж. Бекбаев¹, Г.Т. Кудерова¹

¹Университет КАЗГЮУ имени М.С. Нарикбаева, Астана, Казахстан

²ЖШС «Hunam Research & Development», Астана, Казахстан

³Шэньчжэньский университет, Шэньчжэнь, Китай

Социальные установки казахстанского общества и их влияние на психологическую готовность к волонтерской помощи мигрантам, пострадавшим от климатических изменений

Аннотация. Актуальность: Климатические изменения становятся ключевым фактором миграции во всём мире. Проведённое в Казахстане исследование изучает социальные установки и их влияние на готовность к волонтерской помощи мигрантам, пострадавшим от изменения климата. Анализировалось влияние СМИ, доверия к климатической политике и личностных факторов.

Методы исследования: В 2023 году проведён опрос среди взрослого населения (N=401) в пяти городах Казахстана (Актобе, Алматы, Туркестан, Уральск, Шымкент). В 2025 году проведено экспертное интервью в Узбекистане. Использовались корреляции, парные t-тесты, множественная регрессия и медиационный анализ.

Результаты: Намерения эмигрировать в условиях климатических изменений были связаны с вниманием к миграционным новостям и доверием к мерам зарубежных правительств. Регрессионные модели показали, что поддержка внутренних мигрантов и внимание СМИ существенно предсказывают готовность к волонтерству, как и язык, образование. Респонденты чаще выражали готовность помогать внутренним мигрантам, чем иммигрантам или зарубежным жителям.

Заключение: Опасения казахстанского общества относительно климатической миграции больше связаны с доверием к международным мерам и планированием миграции, чем с восприятием национальной политики. Волонтерская активность зависит от институционального доверия и личной осведомлённости. СМИ и политические ожидания формируют социальные установки, выражающиеся в готовности помогать разным группам мигрантов.

Ключевые слова: социальные установки, казахстанское общество, изменение климата, волонтерская деятельность, миграция населения.

Information about the authors:

Samekin A. – Project Supervisor, Associate Professor of the Graduate School of Public Policy, M. Narikbayev KAZGUU University, 8 Korgalzhyn Highway, 010000, Astana, Kazakhstan. E-mail: S_Adil@list.ru

Bolatov A.K. – Corresponding Author, Doctoral Student at the Medical School of Shenzhen University, China, employee of LLP Human Research & Development, Astana, Kazakhstan, member of the project team of M. Narikbayev KAZGUU University, 8 Korgalzhyn Highway, 010000, Astana, Kazakhstan. E-mail: bolatovaidos@gmail.com

Gerassimova M. – Bachelor of Journalism, Independent Researcher, member of the project team of M. Narikbayev KAZGUU University, 8 Korgalzhyn Highway, 010000, Astana, Kazakhstan. E-mail: madinagerassimova1993@gmail.com

Bekbayev A. – Master of Biology, Independent Researcher, member of the project team of M. Narikbayev KAZGUU University, 8 Korgalzhyn Highway, 010000, Astana, Kazakhstan. E-mail: assyl_8@mail.ru

Kuderova G. – Master of Psychology, Senior Lecturer of the Graduate School of Public Policy, M. Narikbayev KAZGUU University, 8 Korgalzhyn Highway, 010000, Astana, Kazakhstan. E-mail: gulnur050697@gmail.com

Авторлар туралы мәліметтер:

Самекин А.С. – жобаның ғылыми жетекшісі, M.S. Narikbaev atyndaғы KAZGUU Universiteti, Жоғары мемлекеттік басқару мектебінің қауымдастырылған профессоры (доцент), Қорғалжын тас жолы, 8, 010000, Астана, Қазақстан. E-mail: S_Adil@list.ru

Болатов А.К. – хат-хабарлар бойынша автор, Қытай, Шэньчжэнь университетінің медицина мектебінің докторанты, «Human Research & Development» ЖШС қызметкері, Астана, Қазақстан, M.S. Narikbaev atyndaғы KAZGUU Universiteti, жобалық тобының мүшесі жобалық тобының мүшесі, Қорғалжын тас жолы, 8, 010000, Астана, Қазақстан. E-mail: bolatovaidos@gmail.com

Герасимова М.С. – журналистика бакалавры, тәуелсіз зерттеуші, M.S. Narikbaev atyndaғы KAZGUU Universiteti жобалық тобының мүшесі, Қорғалжын тас жолы, 8, 010000, Астана, Қазақстан. E-mail: madinagerassimova1993@gmail.com

Бекбаев А.Ж. – биология магистрі, тәуелсіз зерттеуші, M.S. Narikbaev atyndaғы KAZGUU Universiteti жобалық тобының мүшесі, Қорғалжын тас жолы, 8, 010000, Астана, Қазақстан. E-mail: assyl_8@mail.ru

Кудерова Г.Т. – психология магистрі, M.S. Narikbaev atyndaғы KAZGUU Universiteti Жоғары мемлекеттік басқару мектебінің аға оқытушысы, Қорғалжын тас жолы, 8, 010000, Астана, Қазақстан. E-mail: gulnur050697@gmail.com

Информация об авторах:

Самекин А.С. – научный руководитель проекта, ассоциированный профессор (доцент) ВГШ, Университета КАЗГЮУ имени М.С. Нарикбаева, ул. Коргалжинское шоссе, 8, 010000, Астана, Казахстан. E mail: S_Adil@list.ru

Болатов А.К. – автор для корреспонденции, докторант медицинской школы университета Шэньчжэнь, Китай, сотрудник ТОО «Human Research & Development» Астана, Казахстан, член команды проекта Университета КАЗГЮУ имени М.С. Нарикбаева, ул. Коргалжинское шоссе, 8, 010000, Астана, Казахстан. E mail: bolatovaidos@gmail.com.

Герасимова М.С. – бакалавр журналистики, независимый исследователь, член команды проекта Университета КАЗГЮУ имени М.С. Нарикбаева, ул. Коргалжинское шоссе, 8, 010000, Астана, Казахстан. E mail: madinagerassimova1993@gmail.com

Бекбаев А.Ж. – магистр биологии, независимый исследователь, член команды проекта Университета КАЗГЮУ имени М.С. Нарикбаева, ул. Коргалжинское шоссе, 8, 010000, Астана, Казахстан. E mail: assyl_8@mail.ru

Кудерова Г.Т. – магистр психологии, старший преподаватель ВГШ Университета КАЗГЮУ имени М.С. Нарикбаева, ул. Коргалжинское шоссе, 8, 010000, Астана, Казахстан. E mail: gulnur050697@gmail.com



ХҒТАР 15.21.41
Ғылыми мақала

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-152-3-93-111>

Жоғары оқу орындарында білім алушылардың емтихандық сессия кезіндегі мазасыздығының психологиялық ерекшеліктері

Э.А. Аликанова^{*1}, З.К. Чункурова², Н.М. Шефер³, Е.Т. Катанова⁴

¹С. Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті, Өскемен, Қазақстан

^{2,3,4}Қазақстан-Американдық еркін университетінің, Өскемен, Қазақстан

(E-mail: ¹elvira_pip@mail.ru, ²shonova_zarina@mail.ru, ³Nadezhda090@mail.ru,
⁴liza.katanova.1986@mail.ru)

(Хат-хабар үшін автор: ²shonova_zarina@mail.ru)

Андатпа. Мақалада жоғары оқу орындарында білім алушылардың емтихандық сессия кезіндегі психологиялық мазасыздығының ерекшеліктері қарастырылған. Ол үшін зерттеу мәселесі бойынша ғылыми психологиялық-педагогикалық әдебиеттер арасындағы сан салалы бағыттарға теориялық талдау жүргізілді.

Зерттеу барысында емтихандық сессия кезіндегі мазасыздықтың психологиялық, диагностикалық әдістемелер кешеніне сәйкес зерттелінушілерге жүргізілген үрдістер де кеңінен сөз етілді. Білім алушылардың мазасыздығын зерттеу барысында Ч. Спилбергер мен Ю. Ханиннің «Мазасыздықты анықтау» әдістемесі және Г. Айзенктің «Психикалық жағдайды өзіндік бағалау» әдістемелерін жүргізу арқылы өте жоғары, жоғары, орташа, төмен немесе өте төмен деңгейлерін алдық.

Сондай-ақ, тұлғалық немесе жағдайлық мазасыздықты анықтадық. Зерттеу жұмысына бірінші және төртінші курстың білім алушылары қатысты. Мақалада жоғары оқу орындарында білім алушылардың емтихандық сессия кезіндегі мазасыздығы жас ерекшелікке байланысты деген болжам дәлелденеді. Жағдайлық мазасыздықты қалыпты сипатта дамытуға ерекше септігін тигізген зерттеуші ғалымдардың көптеген зерттеу еңбектері мен түрлі шкала көрсеткіштері сурет, кесте арқылы зерттеу жұмысының бағыт - бағдары көрсетеді.

Зерттеу жұмысында Шығыс Қазақстан облысы, Өскемен қаласы, Қазақстан-Американдық еркін университетінің жас мөлшері бойынша 17-22 жас аралығындағы білім алушыларына талдау жүргізілді. Болжамдарға сәйкес, жоғары оқу орындарындағы білім алушылардың емтихандық сессия кезіндегі мазасыздық деңгейлеріне байланысты тұжы-

Түсті: 16.06.2025; Жөнделді: 27.06.2025; Мақұлданды: 14.09.2025; Онлайн қолжетімді: 29.09.2025

*хат-хабар үшін автор

рымдама жасалған. Мақала зерттеу тақырыбы аясында теориялық және эксперименталды тұрғыда талданады.

Түйін сөздер: жоғары оқу орны, білім алушылар, емтихандық сессия, психологиялық әдістеме, мазасыздық, жағдайлық мазасыздық, тұлғалық мазасыздық, диагностикалық әдістемелер.

Кіріспе

Қазіргі уақытта білім алушылардың әртүрлі эмоциялық ерекшеліктерін зерттеу өте өзекті мәселе болып табылады. Эмоционалды аймақтың дамуы білім алушылар тұлғасының толыққанды қалыптасуына ықпал жасайды. Нақтырақ айтқанда, талапкер өміріндегі жаңа өзгерістер, санасындағы түрлі жағдаяттар психологиялық маңыздылыққа алып келеді.

Жоғары оқу орнына қадам басқан әр талапкердің жеке қабілеті мен мүмкіндіктері қызықты кезеңге үмітін жалғап, толыққанды өмірге деген сенімін нығайтады. Сондай-ақ екінші және үшінші курстар арасында жоғарғы оқу орны, мамандығы, болашақ кәсібі туралы маңызды сұрақтардың кездесуі де жиі байқалады.

Білім алушылардың табысты іс-әрекетіне қолайлы жағдай жасалу үшін ішкі дискомфорт пен қоршаған орта қайшылығын алдын ала сезуді қамтамасыз ету қажет. Бұл білім алушылардың алғашқы күннен бастап білім алуға деген ұмтылуы, жеке тұлға ретінде қалыптасуы және ішкі позициясының өзгеруі психологиялық ерекшеліктеріне қарай бағытталады. Ішкі позиция - талапкерді оқуға ынталандырады. Алғаш оқу орына келген бойжеткен, бозбала енді алдында үлкен міндеттемелердің бар екенін сезіне бастайды. Осы кезеңдерде олардың бойынан мазасыздық сезімі пайда болады.

Мазасыздық – қорқыныш сезімін эмоционалды түрде сезіну. Білім алушы тұлғасының қалыптасуындағы іс-әрекет белсенділігінің төмендеуі, эмоционалды күйзелуі мен мазасыздықтың күшейуі нәтижесінде тұйық шеңбер пайда болады (Andreeva et al., 2016).

Зерттеу әдістері

Зерттеу жұмысымыздағы көрсеткіштерге сүйенсек оның басты себебі, жоғары оқу орындарында білім алу барысында білім алушылар ауқымды деңгейдегі психикалық күйзелісті бастарынан өткізеді екен. Қалыпты сатыдағы білім алушылардың күнделікті өмірі: шығармашылыққа, жоғары адамгершілікке, идеялық талпыныстарға бай болуы қажет. Бұл қасиеттер семинар сабақтарына дайындалуға, баяндама жазуға, ғылыми жобалар орындауға, емтихан тапсыруға және қоғамдық жұмыстарға қатысып тәжірибе жинақтауға мүмкіндік береді. Қоғамдық белсенділік аясында түрлі ұйымдармен жұмыс жасаған білім алушының танымдық тәжірибесі де көбейері анық. Ал оқу үрдісіндегі сәтсіздіктердің болуы білім алушы санасындағы психологиялық ерік сапаларының қалыптаспауынан басталады. Зерттеу жұмысымызда арнайы әдістемелер бойынша әр

курс білім алушыларына арналған тұлғалық мазасыздықтың себептері, қиындықты жеңу тәсілдері мен талпынысты ояту ерекшеліктері түсіндірілген. Әсіресе, білім алушының өз-өзіне деген сенімі мен жетістікке жетудің барлық мүмкіндігі бар екендігін көрсеткен дұрыс. Бұл ақыл-ой, адамгершілік, физикалық және психологиялық даму дағдысын шынықтырады. Білім алушылардың ерік сапалары оқуға деген іс-әрекетті дамытып, мазасыздықты төмендетеді. Сол себепті емтиханға дейін дайындық жоспарын құрып, ақпараттық материалдарды жинап, психологиялық дайындық жұмыстарын жасаса, білім алушылардың мазасыздық деңгейлерін төмендетуге жағдай жасауға болады.

Жоғарыда, айтылғандардан мәселелерді талдай келе, теориялық негіздеме мен практикалық тұжырымдардың жоқтығының арасындағы қарама-қайшылықтарды шешу бізге зерттеу мәселесін айқындап, тақырыпты «Жоғары оқу орындарында білім алушылардың емтихандық сессия кезіндегі мазасыздығының психологиялық ерекшеліктері» деп таңдауымызға негіз болды.

Әдістер мен материалдар

Зерттеу мәселесі бойынша ғылыми психологиялық-педагогикалық және арнайы әдебиеттерге теориялық талдау жасалынды. Осыған байланысты эксперимент барысында жоғары оқу орындарында білім алушылардың емтихандық сессия кезіндегі мазасыздығының психологиялық ерекшеліктерін диагностика үшін зерттеу мақсаты және міндеттеріне сәйкес зерттелінушілерге жүргізілген келесі диагностикалық әдістемелер кешені тағайындалды:

1. Ч. Спилбергер мен Ю. Ханиннің «Мазасыздықты анықтау» әдістемесі (STAI, n.d.).
2. Г. Айзенктің «Психикалық жағдайды өзіндік бағалау» әдістемесі (Eysenck, n.d.).

Енді жоғарыда аталған әдістемелерді нақтырақ сипаттайық.

Бірінші зерттеу әдістемеміз мазасыздық деңгейін анықтауға бағытталған Ч. Спилбергер мен Ю. Ханиннің «Мазасыздықты анықтау» әдістемесін жүргізуді жөн көрдік. Енді Ч. Спилбергер мен Ю. Ханиннің әдістемесіне толығырақ тоқталайық.

Ч. Спилбергер бойынша мазасыздық дегеніміз – қорқыныш, мазасыздану, қауіптену сезімдерімен қатар жүретін жоғары эмоционалды қозудан тұратын, адамдарда жиі көрінетін ерекше эмоционалды жағдай. Мазасыздық адамдардың маңызды, тұрақты, персоналды қасиеті. Мазасыздықтың 2 түрі бар: тұлғалық және жағдайлық.

Тұлғалық мазасыздық дегеніміз – адамның «Мен» - іне, яғни өзін-өзі бағалауына, өз-өзіне деген қатынасына қауіп төндіретін, әртүрлі өмірлік ситуацияларға деген эмоционалды жағымсыз реакцияларын бейнелейтін, адам тұлғасының индивидуалды қасиеті. Тұлғалық мазасыздық – адамның әлеуметтік ситуацияларға жоғары мазасыздықпен қарау бейімділігі.

Жағдайлық мазасыздық – белгілі өмірлік ситуацияларда ғана тұрақты болатын, уақытша мазасыздану күйі. Бұл күй белгілі бір ситуацияға қатысты эмоционалды және мінездік реакциялар ретінде туындайды.

Ч. Спилбергер өңдеген әдістеме мазасыздықтың 2 түрін бағалауға мүмкіндік береді. Мұнда 2 шкала бар. Олардың әрбіреуі тұлғалық немесе жағдайлық мазасыздықты жеке бағалайды.

Зерттеуді бастамас бұрын зерттелушіге мынадай нұсқау беріледі: «Төменде келтірілген әрбір пікірді зейін сала оқып, сәйкес кестедегі белгілі бір санды сызыңыз. Көп ойланбаңыз себебі дұрыс және бұрыс деген жауаптар болмайды.

Сауалнама тексті 40 пікірден тұрады. Олардың 20 пікірі жағдайлық мазасыздық шкаласына жатса, 20 пікір тұлғалық мазасыздық шкаласына жатады. Зерттелуші сұрақтарға жауап беріп болған соң кілттің көмегімен баллдар саны есептеледі.

Сосын жалпы баллдар саны 20-ға бөлінеді. Қорытынды көрсеткіш зерттелушідегі мазасыздық түрінің даму деңгейінің индексі ретінде қарастырылады.

Соңғы нәтиже бойынша біз зерттелушінің мазасыздық деңгейінің өте жоғары, жоғары, орташа, төмен немесе өте төмен екендігін білеміз.

3,5-4 балл – өте жоғары мазасыздық;

3,0-3,4 балл – жоғары мазасыздық;

2,0-2,9 балл – орташа мазасыздық;

1,5-1,9 балл – төмен мазасыздық;

0-1,4 балл – өте төмен мазасыздық.

Зертеу жұмысында қолданылатын екінші әдістеме Г. Айзенктің «Психикалық күйлерді өзіндік бағалау» әдістемесі таңдалынып алынды. Айзенктің «Психикалық күйлерді өзіндік бағалау» әдістемесі негативті эмоциялық кейіптің деңгейлерін анықтауға мүмкіндік береді. Анығырақ сипаттасақ, олар:

1. Мазасыздық.

2. Фрустрация.

3. Агрессивтілік.

4. Ригидтілік.

Әдістеме негізінен төрт тарауға бөлінеді. Он сұрақтан тұратын әрбір тарау жоғарыда айтылған психикалық күйлерге сәйкес құрастырылған. Респонденттерге «Егер бұл күй сізге жиі тән болса, 2 балл, егер тек сирек болып тұратын болса, 1 балл, егер мүлдем сәйкеспесе, 0 балл қойыңыз» деген нұсқау беріледі. Нәтижені өңдеу процесінде әрбір сұрақтар топтамасының баллдар жиынын санаймыз.

Ол төмендегідей:

1-10 дейінгі сұрақ – мазасыздық;

11-20 дейінгі сұрақ – фрустрация;

21-30 дейінгі сұрақ – агрессивтілік;

31-40 дейінгі сұрақ – ригидтілік.

Нәтижелер және оларды талдау

Жоғары оқу орындарында білім алушылардың емтихандық сессия кезіндегі мазасыздығының психологиялық ерекшеліктерін зерттеу Шығыс Қазақстан облысы, Өскемен қаласы, Қазақстан-Американдық еркін университетінің бірінші және төртінші курс білім алушылары қатысты. Жас мөлшері бойынша 17-22 жас аралығындағы білім алушыларға жүргізілді. Зерттеуге 60 білім алушы қатысты. Нәтижелерді сипаттау барысында 1 топ бірінші курс білім алушылары, ал 2 топ төртінші курс білім алушылары болады.

Енді осы әдістемелер нәтижесінде алынған эксперименталды зерттеу көрсеткіштеріне сандық-сапалық талдау жасайық.

Зерттеу болжамына сәйкес, біз жоғары оқу орындарында білім алушылардың емтихандық сессия кезіндегі мазасыздық деңгейлері жасерекшелікке байланысты болады деп тұжырымдама жасадық. Осы бөлімімізде осы болжамымызды дәлелдеуге тырысайық. Енді осы жүргізілген әдістемелердің нәтижелеріне толығымен талдауға көшейік.

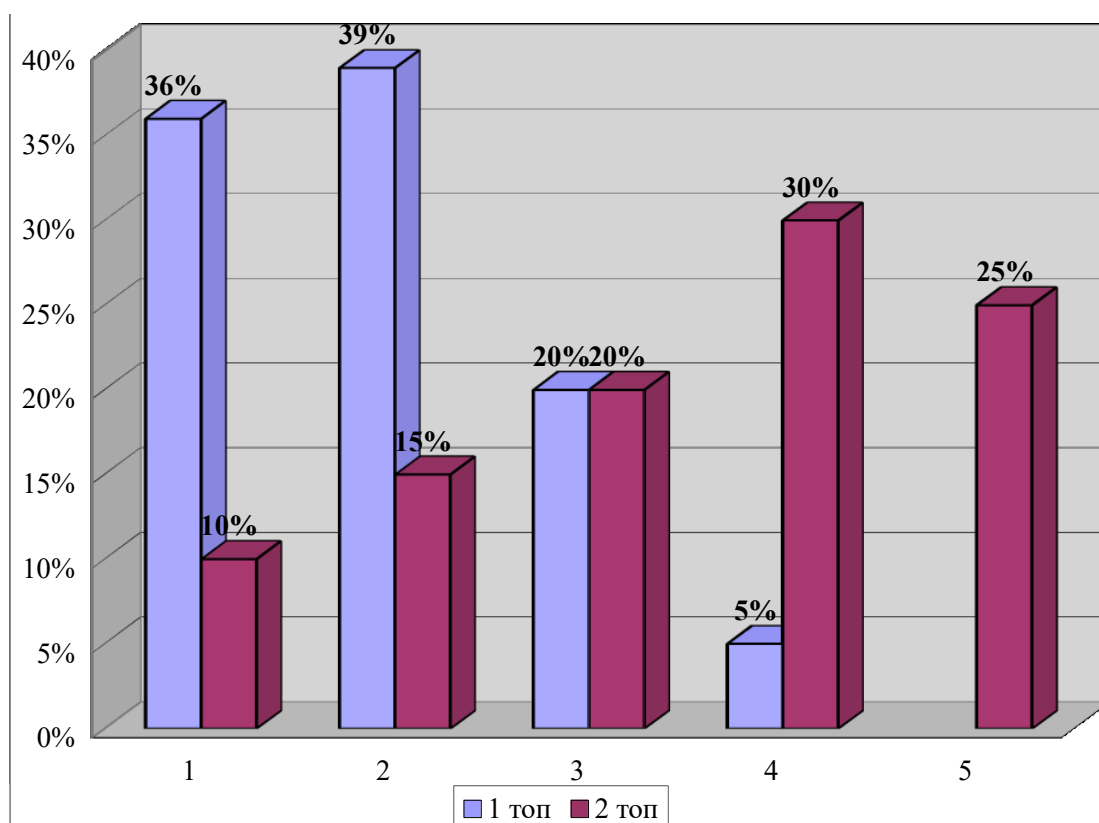
Бірінші жүргізілген әдістемеміз Ч. Спилбергер мен Ю. Ханиннің «Мазасыздықта анықтау» әдістемесі.

Ч. Спилбергер өңдеген әдістеме мазасыздықтың 2 түрін бағалауға мүмкіндік береді. Мұнда 2 шкала бар. Олардың әрбіреуі тұлғалық немесе жағдайлық мазасыздықты жеке-жеке бағалайды.

Зерттеу барысында қолданылған әдістеменің нәтижесі келесідей: бірінші курс білім алушыларында жағдайлық мазасыздық деңгейі 36%-да өте жоғары деңгейді, 39%-да жоғары деңгейді, 20%-да орташа мазасыздықты, 5%-да төмен мазасыздықты көрсетті. Өте төмен мазасыздық деңгейі кездескен жоқ. Жағдайлық мазасыздық шкала көрсеткіші өте жоғары, жоғары және орташа деңгейі айқын көрінеді. Төмен деңгейі кездеспейді, олай болатын болса, бірінші курс білім алушыларында жағдайлық мазасыздығы жоғары. Бірінші курс білім алушылары белгілі өмірлік ситуацияларда ғана тұрақты болатын, уақытша мазасыздану күйі жоғары болып келеді. Бұл күй белгілі бір ситуацияға қатысты эмоционалды және мінездік реакциялар ретінде туындайды. Яғни, мазасыздық деңгейі неғұрлым жоғары болса, адамдармен қарым-қатынас жасау ерекшелігі ситуацияға байланысты әртүрлі реакциялар туындайды және ол тікелей ситуацияға байланысты болып келеді. Көріп отырғанымыздай, бірінші курс білім алушылары үшін жағдайлық мазасыздық емтихан сессиясымен байланысты болып отыр.

Ал төртінші курс білім алушылары үшін жағдайлық мазасыздық деңгейі 10%-да өте жоғары деңгейді, 15%-да жоғары деңгейді, 20%-да орташа мазасыздықты, 30%-да төмен, 25%-өте төмен мазасыздықты көрсетті. Жоғары курстың білім алушыларында төмен жағдайлық мазасыздық орын алды. Себебі олар үшін емтихандық сессия қалыпты жағдайға айналған. Өйткені төртінші курс білім алушылары емтиханның жүргізілу ережесіне және талаптарына үйреніп кеткен.

Екі топтың алынған нәтиже көрсеткіштерін салыстырмалы түрде төмендегі суреттен көре аламыз (сурет 1):



ОХ-жағдайлық мазасыздықты бағалау деңгейі бойынша көрсеткіштер: 1-өте жоғары, 2-жоғары, 3-орташа, 4-төмен, 5-өте төмен.

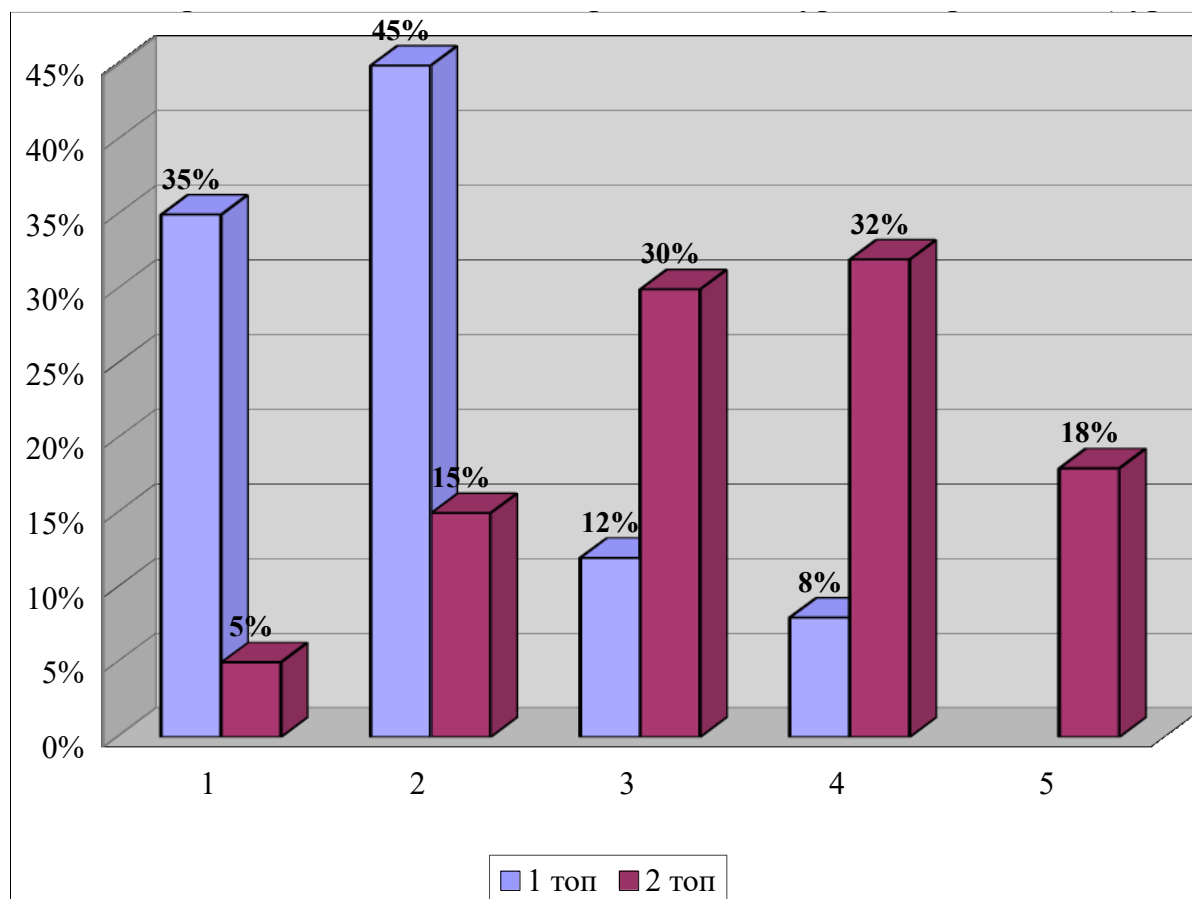
ОУ-проценттік қатынас.

Сурет 1. 1 және 2 топтың жағдайлық мазасыздық шкаласы бойынша салыстырмалы нәтиже көрсеткіштері

Ендігі кезекте осы екі топтан алынған нәтиже көрсеткіштерін салыстырмалы талдайтын болсақ. Бірінші курс білім алушыларында төртінші курс білім алушыларынан қарағанда жағдайлық мазасыздық жоғары нәтиже берді. Себебі бірінші курс білім алушылары үшін 2023 жылы желтоқсанда болған емтихандық сессия олардың бірінші емтихан тапсыруымен сәйкес келеді. Бірінші курс білім алушылары үшін барлық емтихандық ережелер мен талаптар жаңа жағдайда берілген. Сонымен қатар емтихандық сессияны қабылдайтын оқытушылардың психологиясында жетік меңгермегендіктен мазасыздық деңгейі жоғары болып отыр.

Енді жоғарыда аталған бірінші курс білім алушыларының тұлғалық мазасыздығы қарастырсақ, бұл шкаланың көмегімен төмендегідей мәліметтер алынды: бірінші курс білім алушыларының 35%-ның мазасыздық деңгейі өте жоғары, 45%-ында мазасыздық деңгейі жоғары, 12%-да орташа мазасыздық деңгейі, ал қалған 8%-да мазасыздық деңгейі төмен екен. Жоғарыдағыдай өте төмен мазасыздық деңгейі кездескен жоқ. Көріп отырғанымыздай, тұлғалық мазасыздық деңгейі жоғары деңгейді құрайды. Адамның «Мен» - іне, яғни өзін - өзі бағалауына, өз-өзіне деген қатынасына қауіп төндіретін, әртүрлі өмірлік ситуацияларға деген эмоционалды жағымсыз реакцияларын

бейнелейтін, адам тұлғасының индивидуалды қасиеті айқын көрсетілген. Адамның әлеуметтік ситуацияларға жоғары мазасыздықпен қарау бейімділігі жоғары. Олай болатын болса, бірінші курс білім алушыларының индивидуалды қасиеттерін айқын көрсете білетін, әртүрлі ситуацияға байланысты эмоциялық күйлердің туындайтыны белгілі. Сондай-ақ бірінші курс білім алушылары көптеп кездесетін мінез-құлық ерекшеліктерін айқын көрсетеді. Әдістеме бойынша бірінші курс білім алушыларының тұлғалық мазасыздықтары да басым болып отыр. Ал төртінші курс білім алушыларының нәтиже көрсеткіштері 5% мазасыздық деңгейі өте жоғары, 15%-ында мазасыздық деңгейі жоғары, 30%-да орташа мазасыздық деңгейі, 32%-да мазасыздық деңгейі төмен, ал қалған 18%-да мазасыздықтың өте төмен деңгейін көрсетті. Жалпылама талдау жасайтын болсақ, төртінші курс білім алушылары үшін орташа және төмен тұлғалық мазасыздық орын алды. Осы мәліметтер төмендегі суретте көрсетіледі (сурет 2):



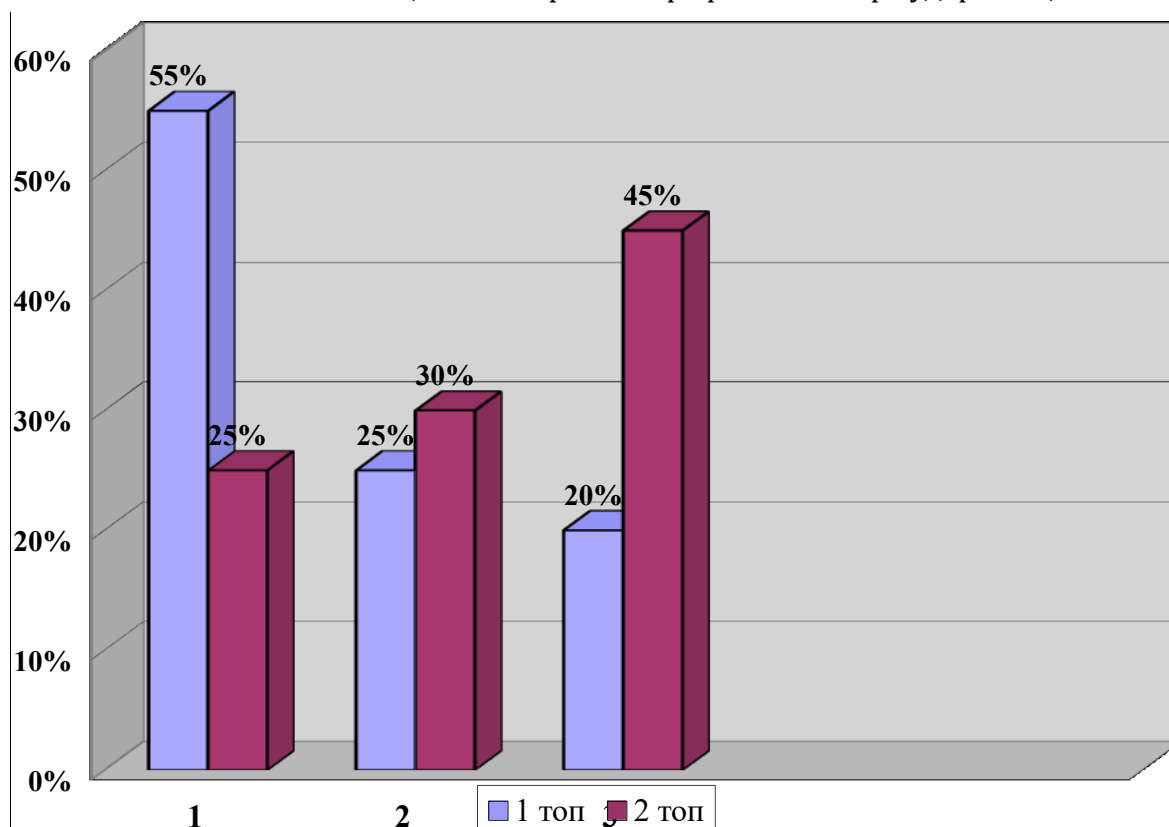
ОХ-жағдайлық мазасыздықты бағалау деңгейі бойынша көрсеткіштер: 1-өте жоғары, 2-жоғары, 3-орташа, 4-төмен, 5-өте төмен.

ОУ-проценттік қатынас.

Сурет 2. 1 және 2 топтың тұлғалық мазасыздық шкаласы бойынша салыстырмалы нәтиже көрсеткіштері

Ч. Спилбергер мен Ю. Ханиннің «Мазасыздықта анықтау» әдістемесі бойынша бірінші курс білім алушылары жағдайлық және тұлғалық мазасыздықтары жоғары деңгейде орын алды. Әсіресе тұлғалық мазасыздық басымырақ болды. Себебі бірінші курс білім алушыларында емтихандық сессия кезінде өз – өзін бағалау, өз-өзіне деген қатынасына қауіп төндіретіндігін айқын сезе бастады. Студенттер жағымсыз эмоционалды реакциялар мен қорқыныш сезімдері байқалды. Ал жағдайлық мазасыздық та белгілі бір дәрежеде көрінді. Жалпылама алатын болсақ, бірінші курс білім алушыларының мазасыздық деңгейлері екі шкала да бойынша жоғары болып шықты. Ал төртінші курс білім алушыларында жағдайлық және тұлғалық мазасыздық төмен, орташа мазасыздық деңгейлерін көрсетті. Бұл топтың білім алушылары өз-өздеріне сенімді, өзіндік бағалаулары жоғары деуге болады. Олар үшін емтихандық сессия аса қорқыныш, үрей, мазасыздық тудырмайды. Осымен бірінші әдістеме бойынша нәтижелерді салыстырмалы талдау аяқталды. Белгілі бір нәтижеге қол жеткіздік.

Енді зерттеу жұмысымыздың маңызды аспектісі – келесі әдістемеміз Айзенктің «Психикалық күйлерді өзіндік бағалау» тесті бірінші және төртінші курс білім алушыларының мазасыздығын анықтау үшін өткізілді. Бұл әдістеме мазасыздық, фрустрация, агрессивтілік және ригидтілік шкалаларынан тұрғандықтан, олардың әрбір тобын бөлек-бөлек ұсынайық. Бірінші шкала мазасыздық шкаласы болып табылады. Осы шкала бойынша екі топтың салыстырмалы графигіне назар аударайық.



ОХ- мазасыздық шкаласы бойынша көрсеткіштер: 1- жоғары, 2- орташа, 3-төмен.

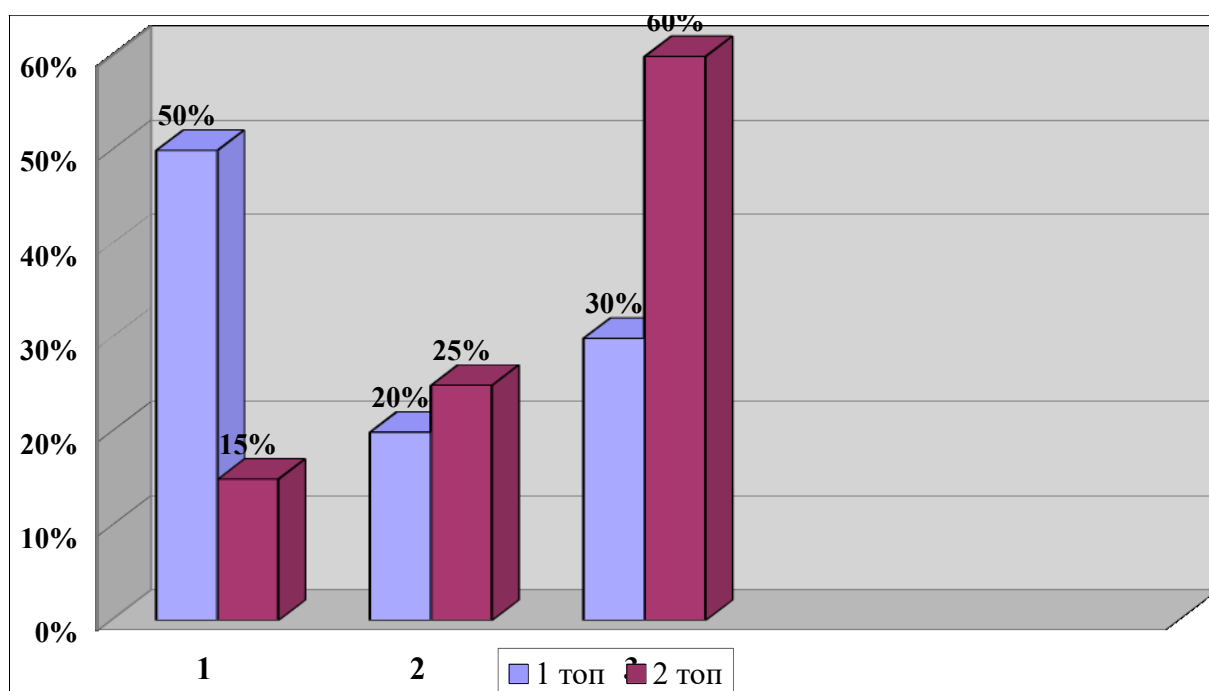
ОУ-проценттік қатынас.

Сурет 3. 1 және 2 топтың мазасыздық шкаласы бойынша салыстырмалы нәтиже көрсеткіштері

Бұл шкала бойынша бірінші курс білім алушыларының 20% мазасыздығы жеткілікті деңгейде төмен болып шықты. Ал 25%-ы орташа көрсеткішін көрсетті. Зерттелінушілердің қалғаны 55%-ды көрсеткіште мазасыздықтары жоғары болды. Аталған шкала бойынша жалпылама талдау жасайтын болсақ, Бірінші курс білім алушыларының мазасыздық деңгейлері жоғары деуге болады. Өйткені зерттелінушілердің көпшілігі өте жоғары мөлшерде мазасыздық шкаласына дауыс берген. 2 топтың яғни төртінші курс білім алушыларының мазасыздық шкаласы бойынша көрсеткіштері жоғары 25%, 30% орташа, 45% төмен көрсеткішті берді. Демек олар үшін мазасыздық төмен деңгейде екен. Көріп отырғанымыздай, бірінші курс білім алушыларының мазасыздық көрсеткіште жоғары пайызды көрсетті. Яғни бұл зерттелінушілер өздерінің психикалық күйлерін өзіндік бағалауда мазасыздық шкаласына аса жоғары пайызды беріп отыр. Десек те оларда мазасыздық жоғары деуге болады.

Айзенктің «Психикалық күйлерді өзіндік бағалау» әдістемесінің екінші шкаласы – фрустрация. Фрустрация шкаласы бойынша бірінші курс білім алушыларының 50% жоғары көрсеткішті көрсетті. Демек олар фрустрацияға жақын келеді. Өйткені оларда өзін-өзі бағалаулары жоғары емес, себебі олар емтихандық сессия кезінде сәтсіздікке ұшыраймыз деп санайды. Емтиханнан төмен баға алып қаламыз ба деген ой мазалайды. Осыған байланысты оларда жабығу сәттері орын алады. Келесі 20% да фрустрация төмен болып шықты. Яғни кейбір білім алушыларда өзін-өзі бағалаулары жоғары, қиындықтарды жеңуге тырысады, сәтсіздіктерден қорықпайды. Зерттелінушілердің біраз бөлігінде, дәлірек айтсақ, 30%-ында фрустрация орташа деңгейде екендігі анықталды. Толығырақ сипаттама берсек, бірінші курс білім алушыларының өздерін бағалаулары орташа болғандықтан, оларда өздеріне деген сенімдіктің бар екендігі анықталады. Өзіне деген сенімділік кез келген мәселені оңтайлы жүзеге асыруға көмектеседі. Бірақ зерттеуге қатысқан зерттелінушілердің ішінде фрустрацияға бейім де респонденттер жоғары пайызды көрсетті. Дегенмен олар өз мақсаттарына жете алмағандықтан фрустрацияға түсіп оны жеңе алмайды. Фрустрация – тұрақты, жағымсыз эмоциялық күйге душар ететін, шектен асқан қанағаттанбаушылық фрустрацияның, яғни сана мен әрекеттің бұзылуының негізі болады. Фрустрацияға көбіне эмоцияға берілгіш, қызба, тежейтін, сабырландыратын реакциялары дамымаған, «өмір тартысында» шынықпаған, сәтсіздік, қиыншылыққа даярлығы жоқ, күші жөнді жетілмеген, ерік-жігері нашар адамдар ұшырайды. Фрустрация кезінде адам өте күшті нервтік-психикалық күйзеліске түседі. Ол әбден өкіну, ызалану, жабырқау, айналадағыға мүлдем селқос қарау, өзін-өзі жазғыру түрінде көрінеді. Фрустрацияның өту еріктілігі шиеленіскен жағдайдың шешілуіне байланысты. Фрустрацияның әлсіреуі, тыным табуы немесе күшеюі мүмкін. Егер шиеленіс шешім таппаса, онда фрустрация басқа кереғар жағдайда болады.

Ал төртінші курс білім алушылары үшін фрустрация шкаласы 15% жоғары, 25% орташа, 60% төмен болып шықты. Зерттеу нәтижесі бойынша фрустрация берілу төмен болды. Себебі 2 топтың білім алушылары емтиханнан алған бағаларына өкініп, сессиядағы қиыншылықтарға төтеп беріп, эмоцияға берілмейді. Осы алынған мәліметтерді дәлірек көру үшін төменде берілген графикке назар аударайық.



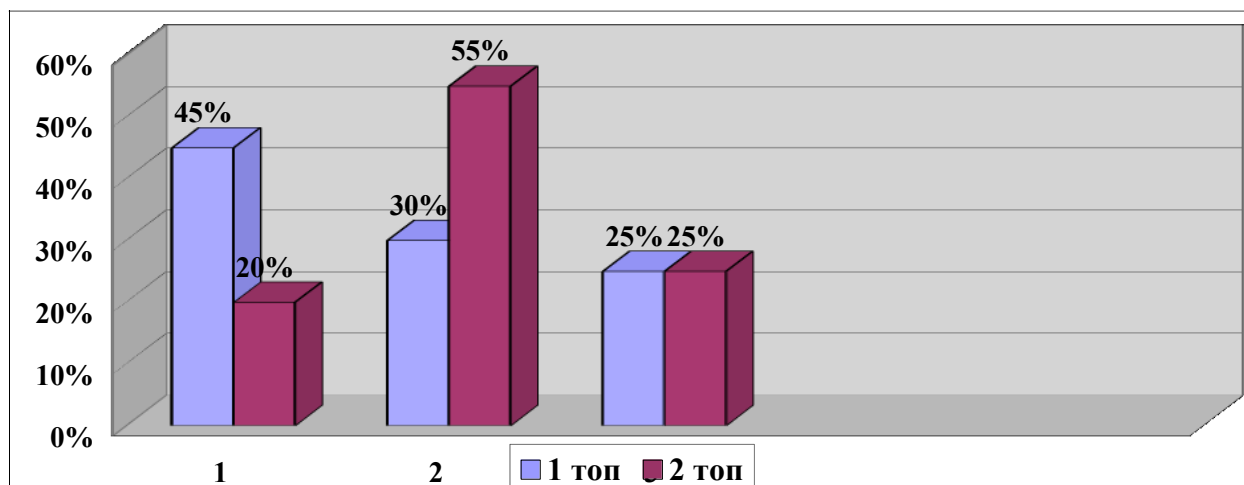
ОХ- фрустрация шкаласы бойынша көрсеткіштер: 1- жоғары, 2- орташа, 3-төмен.

ОУ-проценттік қатынас.

Сурет 4. 1 және 2 топтың фрустрация шкаласы бойынша салыстырмалы нәтиже көрсеткіштері

Ал келесі негативті эмоцияның бір түрі агрессия шкаласы бойынша бірінші курс білім алушыларының 25% төмен, 30% орташа және 45% жоғары болып шықты. Яғни зерттеуге қатысқан топтың 25% агрессивті емес, ұстамды болып келді. Зерттелінушілермен қарым-қатынас жасауда қиындықтар кездеспейді. Бірінші курс білім алушыларының 30%-ында агрессивтіліктің орташа деңгейі анықталды. Ал зерттелінушілердің 45% жоғары деңгейдегі агрессияны көрсетті. Бұл көрсеткіш жоғары болып отыр. Демек бұл көрсеткішті көрсеткен зерттелінушілер ұстамсыз және байсалды емес болып келеді. Жалпылама агрессивтілік шкаласы бойынша қорытынды жасасақ, зерттеуге қатысқан бірінші курс білім алушыларының агрессивтіліктері жоғары дәрежеде орын алды. Оны біз зерттеу нәтижесінен көріп отырмыз. Алайда бірінші курс білім алушыларының көп бөлігінде агрессивті мінез-құлық көрсету тән. Агрессивті мінез құлық басым болғандықтан ол басқа да психикалық күйлерге және басқа адамдардың эмоционалды жағдайларына әсер етеді. Агрессия басым болса, әрине ол зерттелінушілердің мазасыздығына да өз әсерін тигізеді. Егер адам агрессивті болса, әрине ол мазасыз, кез келген құбылыстарға жеңіл бейімделе алмайды. Эмоциялық процесте ең айқын көрінетін күй бұл – агрессия. Агрессия – жеке адамның басқа адамға, топқа зақым, зиян келтіруге бағытталған ниет, әрекет. Агрессивтілік – агрессияға дайындықты бейнелейтін жеке адам қасиеті.

2 топ зерттелінушілері 20% төмен, 55% орташа және 25% жоғары болып шықты. Көріп отырғанымыздай төртінші курс білім алушыларының агрессиялы мінез-құлық ерекшеліктері орташа деңгейде болды. Яғни бұл білім алушыларда сыртқы орта жағдайларына деген агрессия байқалды. Осы жоғарыда көрсетілген агрессивтілік шкаланың нәтиже көрсеткіштерін анығырақ төмендегі графиктен көруге болады.

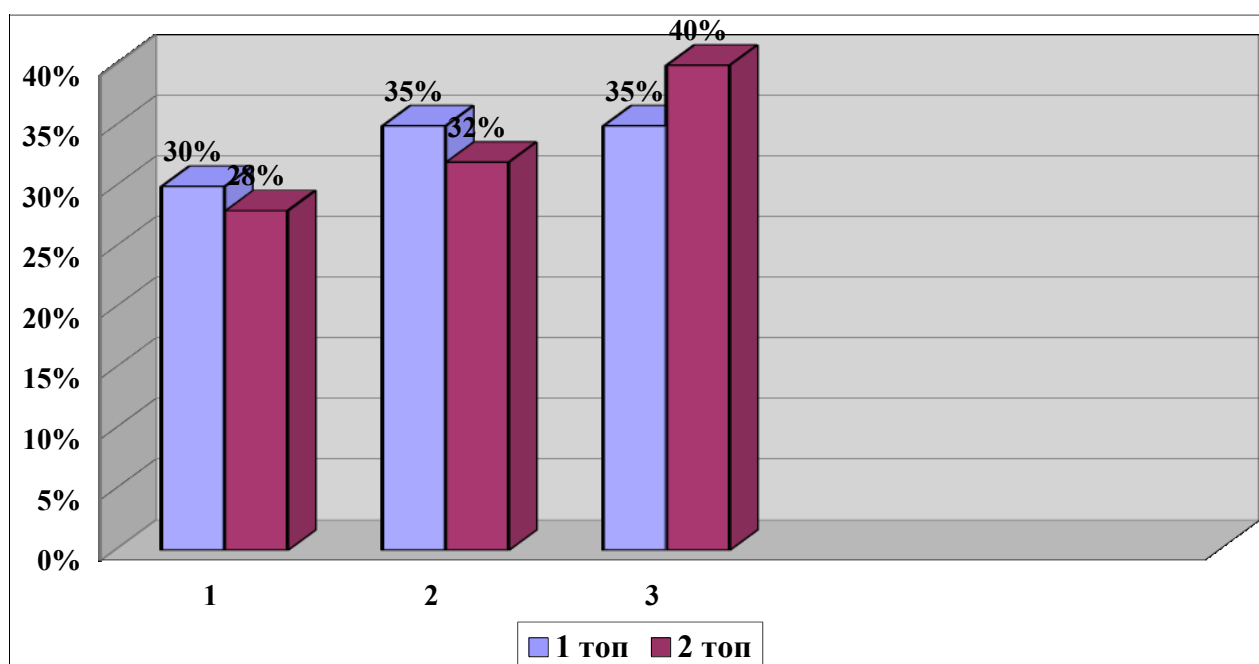


ОХ- агрессивтілік шкаласы бойынша көрсеткіштер: 1- жоғары, 2- орташа, 3-төмен.
ОУ-проценттік қатынас.

Сурет 5. 1 және 2 топтың агрессивтілік шкаласы бойынша салыстырмалы нәтиже көрсеткіштері

Айзенктің «Психикалық күйлерді өзіндік бағалау» әдістемесінің соңғы шкаласы ригидтілік шкаласы бойынша талдау жасайық. Ригидтілік шкаласы бойынша бірінші курс білім алушылары жоғары 30%, орташа 35%, төмен 35% көрсеткішті көрсетті. Яғни зерттеуге қатысқан зерттелінушілердің ригидтілігі барлық деңгейлер бойынша орташа шамаға тең болды. Демек ригидтілік жоғары да емес, төмен де емес, орташа болып отыр. Ал төртінші курс білім алушыларында жоғары 28%, орташа 32%, төмен 40% көрсеткішті көрсетті. 2 топ үшін төмен және орташа ригидтікі басым деуге болады. Аталған екі топ емтихан кезінде болған қиыншылықтарға қарамастан оны жеңуге тырысады. Төртінші курс білім алушылары зейіндерін басқа нәрсеге аудара алады. Ал бірінші курс білім алушылары біраз болсын болған жағдайды ұмыта алмайды. Ригидтілік көп мөлшерде көрініс береді, қылығының, көзқарастарының тұрақтылығы байқалады.

Енді осы алынған нәтижелердің пайыздық қатынасын төмендегі графиктен көрейік.



ОХ- ригидтілік шкаласы бойынша көрсеткіштер: 1- жоғары, 2- орташа, 3-төмен.

ОУ-проценттік қатынас.

Сурет 6. 1 және 2 топтың ригидтілік шкаласы бойынша салыстырмалы нәтиже көрсеткіштері

Сонымен Айзенктің «Психикалық күйлерді өзіндік бағалау» әдістемесінің берілген мазасыздық, агрессивтілік, ригидтілік және фрустрация шкалалары бойынша жеке-жеке талдау жасалынып, сипаттама берілді. Алынған қорытынды нәтиже графиктерге бейнеленді. Енді осы әдістеме бойынша төрт шкаланы салыстырмалы түрде кесте түрінде көрсетейік.

Кесте 1

1 және 2 топтың Айзенктің «Психикалық күйлерді өзіндік бағалау» әдістемесі бойынша мазасыздық, агрессивтілік, ригидтілік және фрустрация шкалаларының салыстырмалы кестесі

№	Шкалалар	1 топ	2 топ	1 топ	2 топ	1 топ	2 топ
				Орташа деңгей		Төмен	
1	Мазасыздық	деңгей	25%	25%	30%	20%	45%
2	Фрустрация	50%	15%	30%	25%	20%	60%
3	Агрессивтілік	45%	25%	30%	55%	25%	20%
4	Ригидтілік	30%	28%	35%	32%	35%	40%

Жоғарыдағы кестеде Айзенктің «Психикалық күйлерді өзіндік бағалау» әдістемесі бойынша мазасыздық, агрессивтілік, ригидтілік және фрустрация шкалаларының

салыстырмалы пайыздық қатынасын көруге болады. Көріп отырғанымыздай, бірінші курс білім алушыларының мазасыздық, агрессивтілік және фрустрация шкалалары жоғары пайыздық қатынасты көрсетті. Бұл үш шкала да эмоционалды күйдегі қозуды анықтайды. Яғни зерттеуге қатысқан топтағы зерттелінушілердің көбісі мазасыз, өз агрессияларын ашық көрсетеді. Осы мазасыздығының әсері фрустрациялық жағдайларға әкеліп отыр. Ал ригидтілік шкаласы орташа шамада болды. Олар үшін ригидтілік аса маңызды емес. Көрсеткіштерді талдау негізінде бірінші курс білім алушыларының эмоциялық жағдайларын анықтадық. Ал төртінші курс білім алушылары үшін мазасыздық, фрустрация, ригидтілік шкалалары төмен көрсеткішті көрсетсе, агрессивтілік шкаласы орташа деңгейге ие болды. Төртінші курс білім алушыларында мазасыздық аса байқалмайды. Студенттер фрустрацияға берілмейді. Бірақ сыртқы орта жағдайларына деген агрессивтілік орташа деңгейде деуге болады.

Кесте 2

Жоғары оқу орындарында білім алушылардың емтихандық сессия кезіндегі мазасыздығының психологиялық ерекшеліктерін анықтау негізінде жүргізілген екі әдістеме бойынша алынған нәтижелер

	1 топ				2 топ			
	Ч. Спилбергер мен Ю. Ханиннің «Мазасыздықты анықтау» әдістемесі		Г. Айзенктің «Психикалық күйлерді өзіндік бағалау» әдістемесі		Ч. Спилбергер мен Ю. Ханиннің «Мазасыздықты анықтау» әдістемесі		Г. Айзенктің «Психикалық күйлерді өзіндік бағалау» әдістемесі	
	х	õ	х	Õ	Х	õ	Х	Õ
1 топ N = 30	27,3	1,6	27,1	3,3	1,8	0,8	6,2	1,6
2 топ N = 30	26,8	3,4	27,8	3,1	1,5	0,6	5,6	1,5
t – критерий (стьюдент)	3,5		3		3,3		3,2	
Ескерту: х – орта арифметикалық шама; õ – орта ауытқу; 1 топ – бірінші курс студенттері; 2 топ – төртінші курс студенттері; N – респонденттер саны								

Сонымен жоғары оқу орындарында білім алушылардың емтихандық сессия кезіндегі мазасыздығының психологиялық ерекшеліктерін эксперименталды зерттеу барысында алынған нәтижелерге талдау жасау осымен аяқталды. Зерттеуде жүргізілген екі әдістеменің көмегімен зерттеу нәтижелері алынды.

Ч. Спилбергер мен Ю. Ханниннің «Мазасыздықта анықтау» әдістемесі бойынша бірінші курс білім алушылардың жағдайлық және тұлғалық мазасыздықтары жоғары деңгейде орын алды. Әсіресе тұлғалық мазасыздық басымырақ болды. Себебі бірінші курс білім алушыларында емтихандық сессия кезінде өз – өзін бағалау, өз-өзіне деген қатынасына қауіп төндіретіндігін айқын сезе бастады. Білім алушылар жағымсыз эмоционалды

реакциялар мен қорқыныш сезімдері байқалды. Ал жағдайлық мазасыздық та белгілі бір дәрежеде көрінді. Жалпылама алатын болсақ, бірінші курс білім алушыларының мазасыздық деңгейлері екі шкала да бойынша жоғары болып шықты. Ал төртінші курс білім алушыларында ситуациялық және тұлғалық мазасыздық төмен, орташа мазасыздық деңгейлерін көрсетті. Бұл топтың білім алушылары өз-өздеріне сенімді, өзіндік бағалаулары жоғары деуге болады. Олар үшін емихандық сессия аса қорқыныш, үрей, мазасыздық тудырмайды. Осымен бірінші әдістеме бойынша нәтижелерді салыстырмалы талдау аяқталды. Белгілі бір нәтижеге қол жеткіздік.

Айзенктің «Психикалық күйлерді өзіндік бағалау» әдістемесі бойынша мазасыздық, агрессивтілік, ригидтілік және фрустрация шкалаларының салыстырмалы пайыздық қатынасын анықтадық. Көріп отырғанымыздай, бірінші курс білім алушыларының мазасыздық, агрессивтілік және фрустрация шкалалары жоғары пайыздық қатынасты көрсетті. Бұл үш шкала да эмоционалды күйдегі қозуды анықтайды. Яғни зерттеуге қатысқан топтағы зерттелінушілердің көбісі мазасыз, өз агрессияларын ашық көрсетеді. Осы мазасыздығының әсері фрустрациялық жағдайларға әкеліп отыр. Ал ригидтілік шкаласы орташа шамада болды. Олар үшін ригидтілік аса маңызды емес. Көрсеткіштерді талдау негізінде бірінші курс білім алушыларының эмоциялық жағдайларын анықтадық. Ал төртінші курс білім алушылары үшін мазасыздық, фрустрация, ригидтілік шкалалары төмен көрсеткішті көрсетсе, агрессивтілік шкаласы орташа деңгейге ие болды. Төртінші курс білім алушыларында мазасыздық аса байқалмайды. Білім алушылар фрустрацияға берілмейді. Бірақ сыртқы орта жағдайларына деген агрессивтілік орташа деңгейде деуге болады.

Қорытынды

Сонымен қорытындылай келе, сессияның ұзақтығы екі-үш аптаға созылады, ол белгілі жағдайларды емтихан алдындағы мазасыздықтың пайда болуына жеткілікті, оның құрамына ұйқының бұзылуы, жоғары үрейлену, қан қысымының тұрақты жоғарылауы және басқада көрсеткіштер кіреді. Шартты-рефлекторлы жолмен осы жайсыз белгілердің барлығы оқыту процессінің өзімен байланысты бола алады, алдыңғы уақытта емтиханнан қорқуды, оқуға зауқымының болмауын, өз күшіне сенбеушілікті шақыруы мүмкін.

Сол себепті біз зерттеу жұмысымызды осы тақырыпқа арнадық. Және осыған байланысты зерттеу нәтижелерін алдық.

Біздің зерттеу жұмысымызда қолданылған стандартты психодиагностикалық әдістемелердің кешеніне келесілер кірді: Ч. Спилбергер мен Ю. Ханиннің «Мазасыздықты анықтау» әдістемесі; Г. Айзенктің «Психикалық жағдайды өзіндік бағалау» әдістемесі болып табылады.

Қолданылған әдістемелер зерттеудің алдына қойылған міндеттеріне сәйкес және зерттелінушілердің психикалық ерекшеліктерінің көрінуінде сыртқы және ішкі компоненттерді анықтады.

Жүргізілген әдістемелердің қорытындысы төмендегідей:

Ч. Спилбергер мен Ю. Ханниннің «Мазасыздықта анықтау» әдістемесі бойынша бірінші курс білім алушылары жағдайлық және тұлғалық мазасыздықтары жоғары деңгейде орын алды. Әсіресе тұлғалық мазасыздық басымырақ болды. Себебі бірінші курс білім алушыларында емтихандық сессия кезінде өз – өзін бағалау, өз-өзіне деген қатынасына қауіп төндіретіндігін айқын сезе бастады. Ал төртінші курс білім алушыларында жағдайлық және тұлғалық мазасыздық төмен, орташа мазасыздық деңгейлерін көрсетті. Бұл топтың білім алушылары өз-өздеріне сенімді, өзіндік бағалаулары жоғары деуге болады. Олар үшін емтихандық сессия аса қорқыныш, үрей, мазасыздық тудырмайды.

Айзенктің «Психикалық күйлерді өзіндік бағалау» әдістемесі бойынша мазасыздық, агрессивтілік, ригидтілік және фрустрация шкалаларының салыстырмалы пайыздық қатынасын анықтадық. Көріп отырғанымыздай, бірінші курс білім алушыларының мазасыздық, агрессивтілік және фрустрация шкалалары жоғары пайыздық қатынасты көрсетті. Бұл үш шкала да эмоционалды күйдегі қозуды анықтайды. Ал төртінші курс білім алушылары үшін мазасыздық, фрустрация, ригидтілік шкалалары төмен көрсеткішті көрсетсе, агрессивтілік шкаласы орташа деңгейге ие болды. Төртінші курс білім алушыларының мазасыздық аса байқалмайды. Студенттер фрустрацияға берілмейді. Бірақ сыртқы орта жағдайларына деген агрессивтілік орташа деңгейде деуге болады.

Көрсетіліп тұрған нәтижелер бойынша біз келесі қорытындыға келдік, төртінші курс білім алушыларына қарағанда бірінші курс білім алушыларының мазасыздық деңгейі жоғары деуге болады. Қарастырған қорытындыны талдай отырып, біздің ойымызша зерттеудің алдына қойылған жоғары оқу орындарында білім алушылардың емтихандық сессия кезіндегі мазасыздық деңгейлері жасерекшелікке байланысты болады деген болжамы дәлелденді. Сонымен зерттеу жұмысымыз теориялық және эксперименталды тұрғыдан талданды. Болашақта өз жалғасын табады деген ойдамыз.

Авторлардың қосқан үлесі

Э.А. Аликанова – мәселені қою, сыни талдау, деректерді талдау, шолу жазу идеясы, зерттеуді интерпретациялау және математикалық талдау жасау.

З.К. Чункурова – нәтижелерді кесте және графика түріндегі көрінісін құрастыру.

Н.М. Шефер – статистикалық деректерді жинақтау.

Е.Т. Катанова – әдебиеттерге шолу.

Авторлар мақала мәтінін жазуға және өңдеуге бірлесіп қатысты. Барлық қатысушылар кіріспе, бөлімдер, қорытынды және аннотацияны қоса алғанда, мақаланың негізгі мәтінін жазуға белсенді үлес қосты. Мақаланың жариялау нұсқасын талқылау және түпкілікті мақұлдауды авторлар бірлесіп жүргізді. Мақаладағы ақпараттың мазмұны мен сенімділігі үшін жауапкершілік туралы келісімге қол қою да өзара орындалды. Әрбір автор осы аспектілерге тең үлес қосты, және де ғылыми мақаланы жазуға ықпал етті.

Әдебиеттер тізімі

1. Андреева Е.А., Соловьева С.А. (2016). Особенности проявления стресса у студентов во время сдачи экзаменационной сессии // АНИ: педагогика и психология. Т. 5. - № 1(14). С. 140—143.

2. Тест «Самооценка психических состояний» (по Айзенку) [Электрондық ресурс] - <https://onlinetestpad.com/ru/test/521-test-samoocenka-psikhicheskikh-sostoyanij-po-ajzenku>
3. Шкала тревоги Спилбергера-Ханина, STAI [Электрондық ресурс] - <https://psytests.org/anxiety/stai.html>
4. Астахова И.В. (2015). Страхи и фобии в структуре явлений «тревожного ряда» личности // Мир: Развитие. С. 115-117.
5. Захарчук Л.А. (2013). Социально-психологическая устойчивость студентов к основным стресс-факторам учебной деятельности // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. № 2. - С. 51-55.
6. Димитрова Е.А. (2023). Исследование учебного стресса обучающихся современных Российских вузов и меры его профилактики // Международный научно-исследовательский журнал. № 7 (133). – С. 1-7. [Электрондық ресурс] - <https://research-journal.org/archive/7-133-2023-july/10.23670/IRJ.2023.133.68> <https://doi.org/10.23670/IRJ.2023.133.68>
7. Атаманова Г.И. (2023). Особенности разработки адаптивных программ в вузе в условиях рыночной экономики с применением дистанционных технологий // Международный научно-исследовательский журнал. № 1(123). [Электрондық ресурс] - <https://research-journal.org/archive/7-133-2023-july/10.23670/IRJ.2023.133.68?ysclid=loir0bjnjf582417287DOI:10.23670/IRJ.2023.127.51>
8. Величковская С.Б. (2023). Особенности развития учебного стресса у студентов разных специальностей // Портал психологических изданий PsyJournals.ru [Электрондық ресурс] - https://psyjournals.ru/journals/exppsy/archive/2023_n2/selivanov_saunin_zhangDOI:10.17759/exppsy.2023160204

Э.А. Аликанова¹, З.К. Чункурова², Н.М. Шефер³, Е.Т. Катанова⁴

¹Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова,

г. Усть-Каменогорск, Казахстан

^{2,3,4}Казахстанско-Американский свободный университет, г. Усть-Каменогорск, Казахстан

Психологические особенности тревожности обучающихся в высших учебных заведениях во время экзаменационной сессии

Аннотация. В статье рассмотрены особенности психологической тревожности обучающихся высших учебных заведений во время экзаменационной сессии. С этой целью был проведен теоретический анализ научной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования. В ходе исследования были также широко освещены тенденции, проводимые на исследуемых в соответствии с комплексом психологических, диагностических методик тревожности во время экзаменационной сессии. При изучении тревожности обучающихся мы получили очень высокий, высокий, средний, низкий или очень низкий уровень путем проведения методики «Выявление тревожности» Ч. Спилбергера и Ю. Ханина и методики «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка. Мы также определили личностную или ситуативную тревогу. В исследовании приняли участие обучающиеся первого и четвертого курсов. В статье

доказано предположение, что тревожность студентов высших учебных заведений во время экзаменационной сессии обусловлена возрастными различиями.

Многочисленные исследования и различные масштабные показатели ученых-исследователей, внесших свой вклад в развитие ситуативной тревожности, в норме показывают направление исследовательской работы через рисунки и таблицы.

В исследовательской работе проведен анализ обучающихся в возрасте от 17 до 22 лет Казахстанско-Американского свободного университета, г. Усть-Каменогорск, Восточно-Казахстанская область. Согласно предположениям, разработана концепция, связанная с уровнями тревожности обучающихся в высших учебных заведениях во время экзаменационной сессии. Материал анализируется в теоретическом и экспериментальном контексте в рамках темы исследования.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, обучающиеся, экзаменационная сессия, психологическая методика, тревожность, ситуативная тревожность, личностная тревожность, диагностические методики.

E.A. Alikanova¹, Z.K. Chunkurova², N.M. Shefer³, E.T. Katanova⁴

¹*Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan*

^{2,3,4}*Kazakh-American Free University, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan*

Psychological features of anxiety of students in higher educational institutions during the examination session

Abstract. The article examines the features of psychological anxiety of students of higher educational institutions during the examination session. For this purpose, a theoretical analysis of the scientific, psychological and pedagogical literature on the research problem was carried out. In the course of the study, the trends conducted on the subjects in accordance with the complex of psychological diagnostic methods of anxiety during the examination session were also widely highlighted. When studying the anxiety of students, we obtained a very high, high, medium, low or very low level by conducting the methodology "Anxiety detection" by C. Spielberger and Yu. Khanin and the methods of "Self-assessment of mental state" by G. Aizenka. We also identified personal or situational anxiety. The first- and fourth-year students took part in the study. The article proves the assumption that the anxiety of students of higher educational institutions during the examination session is due to age differences.

Numerous studies and various large-scale indicators of research scientists who have contributed to the development of situational anxiety normally show the direction of research work through figures and tables.

The research paper analyzes students aged 17 to 22 years of the Kazakh-American Free University, Ust-Kamenogorsk, East Kazakhstan region. According to the assumptions, a concept has been developed related to the anxiety levels of students in higher education institutions during the examination session. The article is analyzed in a theoretical and experimental context within the framework of the research topic.

Keywords: higher education institution, students, examination session, psychological methodology, anxiety, situational anxiety, personal anxiety, diagnostic techniques.

References

1. Andreeva E.A., Solovyeva S.A. (2016). Osobennosti proyavleniya stressa u studentov vo vremya sdachi ekzamenatsionnoy sessii [Features of stress manifestation in students during examination period]. ANI: Pedagogika i psikhologiya. Vol. 5 – No. 1(14) – pp. 140–143
2. Test «Samootsenka psikhicheskikh sostoyaniy» (po Ayzenku) [Self-assessment of mental states test (by Eysenck)] [Electronic resource] – Available at: <https://onlinetestpad.com/ru/test/521-test-samoocenka-psikhicheskikh-sostoyaniy-po-ajzenku>
3. Shkala trevogi Spilbergera-Kanina, STAI [Spielberger-Khanin Anxiety Scale, STAI] [Electronic resource] – Available at: <https://psytests.org/anxiety/stai.html>
4. Astakhova I.V. (2015). Strakhi i fobii v strukture yaveniy «trevozhnogo ryada» lichnosti [Fears and phobias in the structure of "anxiety-related" personality phenomena]. Mir: Razvitie.– pp. 115–117
5. Zakharchuk L.A. (2013). Sotsialno-psikhologicheskaya ustoychivost studentov k osnovnym stress-faktoram uchebnoy deyatel'nosti [Socio-psychological resilience of students to main stress factors of academic activity]. Vestnik Assotsiatsii vuzov turizma i servisa. No. 2 – pp. 51–55
6. Dimitrova E.A. (2023). Issledovanie uchebnogo stressa obuchayushchikhsya sovremennykh Rossiyskikh vuzov i mery ego profilaktiki [Study of academic stress of students of modern Russian universities and its prevention measures]. Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal. No. 7 (133) – pp. 1–7. [Electronic resource] – Available at: <https://research-journal.org/archive/7-133-2023-july/10.23670/IRJ.2023.133.68> <https://doi.org/10.23670/IRJ.2023.133.68>
7. Atamanova G.I. (2023). Osobennosti razrabotki adaptivnykh programm v vuze v usloviyakh rynochnoy ekonomiki s primeneniem distantsionnykh tekhnologiy [Features of development of adaptive programs in university in conditions of market economy using distance technologies]. Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal– No. 1 (123). [Electronic resource] – Available at: <https://research-journal.org/archive/7-133-2023-july/10.23670/IRJ.2023.133.68?ysclid=loir0bjnjf582417287> DOI: 10.23670/IRJ.2023.127.51
8. Velichkovskaya S.B. (2023). Osobennosti razvitiya uchebnogo stressa u studentov raznykh spetsialnostey [Features of development of academic stress in students of different specialties]. Portal psikhologicheskikh izdaniy PsyJournals.ru [Electronic resource] – Available at: https://psyjournals.ru/journals/exppsy/archive/2023_n2/selivanov_saunin_zhang DOI:10.17759/exppsy.2023160204

Авторлар туралы мәліметтер:

Аликанова Э.А. – магистр, сениор-лектор, Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті, 30 Гвардиялық Дивизия 34/1 көшесі, Өскемен қ., Қазақстан. elvira_pir@mail.ru

Чункурова З.К. – хат-хабар үшін автор, магистр, аға оқытушы, Қазақстан-Американдық еркін университеті, Максим Горький 76 көшесі, Өскемен қ., Қазақстан. shonova_zarina@mail.ru

Шеффер Н.М. – п.ғ.к., профессор, Қазақстан-Американдық еркін университеті, Максим Горький 76 көшесі, Өскемен қ., Қазақстан. Nadezhda090@mail.ru

Катанова Е.Т. – магистр, аға оқытушы, Қазақстан-Американдық еркін университеті, Максим Горький 76 көшесі, Өскемен қ., Қазақстан. liza.katanova.1986@mail.ru

Информация об авторах:

Аликанова Э.А. – магистр, сениор-лектор, Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова, ул. 30-й Гвардейской дивизии 34, г. Усть-Каменогорск, Казахстан. elvira_pip@mail.ru

Чункурова З.К. – автор-корреспондент, магистр, старший преподаватель, Казахстанско-Американский свободный университет, ул. Максима Горького, 76, г. Усть-Каменогорск, Казахстан. shonova_zarina@mail.ru

Шефер Н.М. – к.п.н., профессор, Казахстанско-Американский свободный университет, ул. Максима Горького 76, г. Усть-Каменогорск, Казахстан. Nadezhda090@mail.ru

Катанова Е.Т. – магистр, старший преподаватель, Казахстанско-Американский свободный университет, ул. Максима Горького, 76, г. Усть-Каменогорск, Казахстан. liza.katanova.1986@mail.ru

Information about the authors:

Alikanova E.A. – Master, Senior Lecturer, Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, 34 30th Guards Division St., Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan. elvira_pip@mail.ru

Chunkurova Z.K. – Corresponding Author, Master, Senior Lecturer, Kazakh-American Free University, 76 Maxim Gorky St., Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan. shonova_zarina@mail.ru

Shefer N.M. – Cand. Sc. (Pedagogy), Prof., Kazakh-American Free University, 76 Maxim Gorky St., Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan. Nadezhda090@mail.ru

Katanova Ye.T. – Master, Senior Lecturer, Kazakh-American Free University, 76 Maxim Gorky St., Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan. liza.katanova.1986@mail.ru



МРНТИ 15.81.21

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-152-3-112-126>

Научная статья

Визуальные нарративы в обучении психологов: кино как средство формирования профессиональных компетенций

А.Б. Валиева*¹, А.М. Айтышева², Г.Т. Урузбаева³

^{1,2,3} Евразийский Национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

(E-mail: ¹anarabv@mail.ru; ²aigul_mukatay@mail.ru; ³numenori3@mail.ru)

(Автор для корреспонденции: e-mail: ¹anarabv@mail.ru)

Аннотация. В современном психолого-педагогическом образовании возрастает интерес к гуманитарным технологиям, способствующим личностному и профессиональному развитию студентов. Одним из таких средств становится художественное кино, обладающее высоким потенциалом для формирования ключевых профессиональных компетенций будущих психологов. В статье рассматриваются теоретические основания и практические модели использования художественных фильмов в образовательном процессе, включая развитие эмпатии, эмоционального интеллекта, критического и аналитического мышления, этической рефлексии и коммуникативных навыков. Основанием для анализа служат концепции гуманистической и нарративной психологии, а также идеи контекстного обучения. Представлены примеры применения кино в рамках учебных курсов по психологии, а также методика оценки педагогического потенциала фильмов. Рассматриваются особенности кинотренинга и социально-эмотивного обучения, подчеркивается значимость педагогической рефлексии и психологической безопасности при работе с эмоционально насыщенными сюжетами. Обсуждаются возможности интеграции кино в профессиональную подготовку как способа моделирования реальных психологических ситуаций и формирования готовности к консультативной практике. Подчеркивается, что художественный фильм может быть не только образовательным ресурсом, но и инструментом профессиональной помощи. Отмечается важность осознанного выбора фильмов, соответствующих учебным целям и уровню студентов. Исследование актуализирует междисциплинарный подход к подготовке специалистов «помогающих профессий» и подчеркивает ценность кино как средства формирования гуманистически ориентированного профессионала.

Ключевые слова: нарратив, художественный фильм, профессиональные компетенции, эмоциональный интеллект, SEL-технология, медиобразование.

Поступила: 04.06.2025; Доработана: 08.09.2025; Одобрена: 23.09.2025; Доступна онлайн: 29.09.2025

*автор для корреспонденции

Введение

Современная психологическая наука требует не только овладения теоретическими знаниями и практическими навыками, но и развития личностных компетенций, таких, как эмпатия, рефлексия, способность к пониманию внутренних состояний других людей. В этой связи всё большее внимание в профессиональной подготовке психологов уделяется гуманитарным технологиям, в частности, использованию художественного кино. Исследования в этой области показывают, что художественные фильмы могут эффективно использоваться как средство формирования профессионально значимых качеств, развития критического мышления и эмоционального интеллекта будущих психологов.

Использование художественного фильма в обучении опирается на идеи гуманистической психологии (Роджерс К., Маслоу А.), нарративной психологии (Брунер Дж., Сарбин Т.), а также теории эмоционального интеллекта (Гоулман Д.). С позиций этих подходов кино обладает уникальной способностью моделировать сложные жизненные ситуации, транслировать эмоции и ценности, позволяя зрителю осмысленно соотносить увиденное с собственным опытом.

Согласно Мухиной В.С., Рубинштейну С.Л. и Петровскому А.В., художественные формы (в том числе кино) способны вызывать глубокий эмоциональный отклик, способствуя формированию мотивационно-смысловой сферы личности. Это особенно важно в подготовке психологов, где личностное развитие имеет ключевое значение.

Многие исследователи (Николаева Н.Д., Сидорова Е.В., Вербицкий А.А. (2018) подчеркивают, что художественное кино можно рассматривать как форму контекстного обучения. Оно позволяет создавать учебные ситуации, близкие к реальным профессиональным задачам. Фильмы включают в себя множество уровней анализа: сюжет, характеры персонажей, межличностные отношения, поведенческие модели, моральные и этические дилеммы – всё это становится объектом обсуждения и рефлексии.

Возможности применения художественного кино в образовании, особенно в подготовке специалистов «помогающих профессий» (в том числе психологов, психотерапевтов, социальных работников и др.), выделяют многие авторы. Одной из самых известных книг, посвящённых использованию кино в преподавании психологии является работа Wedding D., Niemiec R.M. и Boyd M.A. «Movies and Mental Illness: Using Films to Understand Psychopathology» (2023). Авторы рассматривают фильмы как клинические кейсы для иллюстрации различных психических расстройств. Книга включает более 1500 фильмов с аннотациями и рекомендациями по их использованию в обучении. Анализ фильмов в рамках нарративной психологии представлен Corrigan T. (2024). Его работа «A Short Guide to Writing About Film» сочетает в себе введение в киноведение и практическое руководство по написанию аналитических текстов о фильмах. Corrigan T. создал основу для критического анализа фильмов, применимую и в психолого-педагогическом контексте. Его подход включает изучение истории кино, национальных кинематографий, жанров, авторского кино, формализма и идеологии.

Исследования Reeder G.D., Brewer L.A. (1993) показывают, что просмотр фильмов с сильной эмоциональной нагрузкой способствует развитию эмпатии и морального

мышления у студентов. В их исследовании, проведённом среди студентов первого курса медицинского колледжа Техасского университета A&M, участники посещали курс, включающий обсуждение короткометражных фильмов на социальные темы. Результаты показали статистически значимое улучшение показателей морального рассуждения у студентов, участвовавших в курсе, по сравнению с контрольной группой, не проходившей обучение по данной программе.

Fischhoff S. (2004) определяет роль кино в популяризации психологических знаний и формирования общественного мнения о терапии. Fischhoff S. - один из основателей медиапсихологии и активно исследует, как фильмы формируют общественное мнение о психологах и психотерапевтах. Автор считает, что фильмы могут служить инструментом для открытого диалога между терапевтом и пациентом. Он отмечает, что кино может быть мощным средством для вызова эмоционального отклика и стимулирования обсуждения личных проблем в терапевтическом контексте.

В работе Sacilotto E., Salvato G., Villa F., Salvi F., Bottini G. «*Through the Looking Glass: A Scoping Review of Cinema and Video Therapy*» (2022) дается обзор 38 исследований, посвящённых использованию кино- и видеотерапии в психологической практике, включая образовательные аспекты. В этой статье рассматриваются различные подходы к кинотерапии и видеотерапии, включая методы, такие, как классическая кинотерапия, видеомоделирование и видеоподражание.

Исследование влияния ролей в фильмах на развитие позитивных психологических качеств у студентов колледжей проведен Zhang C. («*Influence of Film Role on the Positive Development of College Students' Psychological Quality*», 2022). В данном эксперименте доказано, что после показа вдохновляющих фильмов у студентов значительное улучшились такие критерии, как лидерство, воля, способности и некоторые личностные качества.

Singh M., Agarwal D. **проведен** анализ использования отрывков из фильмов в обучении студентов-психологов и оценка их восприятия данного метода (**«Incorporating Movie Clips to Validate Learning: A Students' Assessment»**, 2021). Студенты после изучения теоретического материала выбирали и анализировали соответствующие фрагменты фильмов для обсуждения на семинарах. Результаты показали, что такой подход способствует лучшему пониманию учебного материала и применению психологических концепций в реальных ситуациях.

В работе Pardue K.A. «*Designing and Implementing an Innovative Film-based Learning Experience in an Undergraduate Nursing Course*» (2013) выделена связь между профессиональной эмпатией и художественным нарративом. В статье описывается внедрение инновационного метода обучения студентов-медсестёр через просмотр и анализ фильмов. Фильмы используются для развития **критического мышления, этической чувствительности и эмпатии**.

В статье Laugier S. «*Film as Moral Education*» (2021) художественный фильм рассмотрен как инструмент морального образования, развития эмпатии и этического мышления у студентов. В работе Martins C.B. «*Narrative Medicine Methods Applied to Film in Healthcare Education*» **предложены результаты** использования методов нарративной терапии с применением фильмов в обучении студентов медицинских специальностей.

Леонтьев Д.А. (1998) анализировал роль искусства и кино в осмыслении жизненных ситуаций, развитии смысловых установок личности. Его работы важны как теоретическое обоснование использования кино в обучении будущих психологов.

Ионова М.С., Курдюкова А.А. (2021) в статье «Возможности развития эмпатии у студентов-психологов средствами кинотренинга» представили результаты эмпирического исследования уровня развития эмпатии у студентов-психологов. Учитывая специфику профессиональной деятельности психолога, авторы считают необходимым целенаправленно развивать эмпатические способности у студентов в период обучения в вузе. Эффективным средством для этого является кинотренинг.

Проблема использования художественного фильма в подготовке психологов рассматривается и в рамках медиаобразования. Так, Федоров А.И. (2013) разработал методики анализа фильмов в образовательном контексте, которые применимы и к подготовке психологов.

Можно отметить совместную работу Валиевой А.Б. и Паевской Е.В. «Исследование уровней восприятия художественного фильма» (2017), в которой экспериментально выделены уровни восприятия художественного фильма «День сурка» (реж. Х. Рэмис, 1993) у студентов-психологов. Ключевая идея данной работы – рассмотреть процесс восприятия художественного фильма в контексте теории Джакупова С.М.

Материалы и методы исследования

В педагогической практике подготовки психологов можно выделить несколько моделей работы с художественным фильмом:

1. Анализ персонажей с психологической точки зрения. Студенты анализируют тип личности, мотивацию, поведение, защитные механизмы героев, применяя теоретические знания (психоанализ, когнитивные теории, гуманистический подход и др.).

2. Обсуждение этических дилемм. Фильмы часто содержат морально-психологические конфликты, которые используются для обсуждения профессиональной этики психолога, границ вмешательства, конфиденциальности и др.

3. Рефлексивные задания. После просмотра студентам предлагаются эссе или письменные размышления, в которых они осмысливают собственную реакцию на фильм, соотносят происходящее на экране со своими переживаниями и опытом.

4. Групповая дискуссия. Обсуждение фильма в группе способствует развитию навыков диалога, критического мышления и толерантности к различным точкам зрения.

5. Создание кейсов. На основе сюжета фильма преподаватели или студенты создают кейсы-задания, предполагающие психологический анализ ситуации и предложений по её решению.

Следует выделить особенности применения кино в рамках социально-эмотивного обучения при подготовке психологов. В практике социально-эмотивного обучения кинофильмы рассматриваются как эффективный педагогический инструмент, способствующий развитию эмоционального интеллекта, эмпатии и навыков межличностного взаимодействия (Биссон, 2014; Гоулман, 2004). Посредством анализа эмоциональных

состояний персонажей, моделирования социальных ситуаций и обсуждения моральных дилемм, обучающиеся получают возможность в безопасной форме осмысливать сложные чувства и поведенческие стратегии (Noddings, 2002; Pardue, 2013). Кино особенно эффективно в ситуациях, требующих развития способности к эмпатии и эмоциональной рефлексии: зрительный образ, драматургия и идентификация с героями усиливают эмоциональное восприятие и включённость (Chisholm, 2017; Эйзенберг и Стрикланд, 1987). По наблюдениям ряда исследователей, просмотр и коллективное обсуждение фильмов способствует формированию у обучающихся способности распознавать эмоции, анализировать мотивацию поведения и выстраивать более осознанное и этически окрашенное взаимодействие с другими (Крек, 2011; Immordino-Yang & Damasio, 2007).

Далее предлагается опыт применения авторами художественных фильмов в преподавании учебных курсов по образовательным программам «Психология» и «Педагогика и психология». В настоящем исследовании применялся контекстно-компетентностный метод анализа, направленный на выявление педагогического потенциала художественного кинофильма в рамках образовательного процесса. Метод включает последовательную оценку кинофильма по ряду критериев, отражающих как его содержательную релевантность, так и формируемые у обучающихся компетенции.

Авторами были выделены следующие параметры анализа:

1. Дисциплинарный контекст. Оценивалась применимость фильма в рамках конкретной учебной дисциплины: насколько сюжет, проблематика и образы фильма соотносятся с содержанием учебной программы.

2. Тематическое соответствие. Выделены ключевые темы, затрагиваемые в фильме, и соотнесение этих тем с образовательными задачами. Например, вопросы этики, социальной ответственности, насилия, конфликтов и др.

3. Формируемые компетенции. Анализ потенциала фильма в решении задачи развития личностных, общекультурных, коммуникативных и профессиональных компетенций. В частности, способность к критическому мышлению и рефлексии; эмоциональное восприятие и интерпретация социальных ситуаций и т.д.

Результаты и их обсуждение

В таблице 1 представлены результаты анализа 10 фильмов, которые были применены в процессе обучения студентов ОП «Психология» и «Педагогика и психология».

Таблица 1

Результаты контекстно-компетентностного анализа художественных фильмов

Название фильма	Дисциплинарный контекст	Тематическое соответствие	Формируемые компетенции
Райское озеро (реж. Дж. Уоткинс, Великобритания, 2008)	общая психология, возрастная психология, психология	- агрессия и насилие (типология, факторы, давление, диффузия ответственности); - групповая динамика и соци-	- способность анализировать динамику агрессии и насилия; внутренние конфликты; проявления стра-

	девиантного поведения, юридическая психология, виктимология	альное давление (структура группы, механизмы подчинения, мотивы группирования, конформизм, эскалация насилия); - поведение в стрессовой ситуации (виктимность, стратегия совладания, ретравматизация); - факторы насилия (родительская модель, детско-родительские отношения, - маргинализация (социальные проблемы, ресентимент и ненависть к «чужим») - ответственность (моральная дилемма, вина) - медиа и этика насилия (этические границы)	ха, тревоги, агрессии, поведение жертвы; - кризисная и профилактическая готовность; - компетенции в сопровождении подростков и семей; людей с ПТСР
Манкурт (реж. Х. Нарлиев, Туркменская ССР - Турция, 1990)	психология личности, социальная психология, история психологии, этнопсихология	- проблема этнической, личностной идентичности и маргинальности; - насилие; - конфликт поколений и традиций; - нравственный выбор и свобода воли; - миф и культура как форма хранения памяти	- понимание культурного контекста, мифологического наследия и традиционных ценностей; - умение анализировать метафоры и символы; - умение интерпретации мотивов поступков героев, проблемы выбора, идентификации; - гражданская и нравственная компетенция
Я сюда никогда не вернусь (реж. Р.Быков, СССР, 1990)	возрастная психология, психология семьи, виктимология, семейное консультирование	- развитие личности (факторы, внутренний конфликт, идентификация, ответственность); - детская травма (насилие, одиночество, фрустрация базовой потребности в любви и безопасности, эмоциональная депривация); - проблемы социального сиротства и неблагополучной среды (недоверие к миру, защиты);	- умение анализировать поведение детей и подростков в кризисных ситуациях, причины агрессии, одиночества, протеста подростка. - готовность к оказанию психологической помощи подросткам с детской травмой, аутодеструктивным и суицидальным поведением

		- аутодеструктивное поведение и детский суицид	
Мачеха (реж. К. Коламбуса, США, 1998)	психология семьи, возрастная психология, психология конфликта, кризисная психология, индивидуальное и семейное консультирование	- развод, повторный брак (изменение системы внутрисемейных взаимоотношений, адаптация в реконструированной семье); - материнство (принятие роли родителя в сводной семье, взаимодействие биологической матери и мачехи); - принятие смерти (утрата, прощание, принятие взрослыми и детьми); - взросление и психологическая зрелость; - современная семья (модели, роли, система отношений, проблемы)	- умение анализировать семейные системы, родительские модели; - социальная компетенция и толерантность; - умение анализировать семейный конфликт; - готовность работать с терминальными больными, членами семьи в ситуации утраты
Похороните меня за плинтусом (Реж. С.Снежин, Россия, 2009)	возрастная психология, психология семьи, виктимология, семейное консультирование	- психологическое насилие в семье (гиперопека, эмоциональное давление); - созависимые отношения (манипуляции, роли); - детская травма и восприятие взрослого мира (последствия травматизации, сценарии, одиночество и потребность в любви); - нарушение семейной системы (супружеские отношения, изменения в структуре семьи)	- навыки диагностики признаков психологического насилия; - готовность работать с проблемами личных границ, семейных ролей, семейного воспитания, ответственности взрослых за психическое здоровье ребёнка; - готовность работать в рамках транзактного анализа
Заплати другому (реж. М. Ледер, США, 2000)	социальная психология, семейная психология, психология девиантного поведения, психология личности, возрастная психология	- альтруизм и социальная ответственность (мотивация, личная инициатива, моральный выбор, лидерство); - девиантность (проблемы зависимости и ее отражение на жизни близких); - проблемы созависимости (дисфункциональная семья, травма, насилие); - факторы развития личности (мотивация преодоления, роль педагога в формировании активной жизненной позиции)	- навыки диагностики и консультирования по проблеме созависимости; - коммуникативная и проектная компетенция; - готовность к подготовке программ развития активной жизненной позиции у молодого поколения

История Рона Кларка (реж.Р. Хейнс, США-Канада, 2006)	педагогическая психология, психология девиантного поведения, психология личности, возрастная психология	- девиантность подростков; - методы работы педагога с девиантными подростками; - социальное неравенство и образовательная система	- навыки взаимодействия с девиантными подростками; - готовность к разработке проектов по коррекции девиантного поведения у подростков; - мотивация к саморазвитию
Звук свободы (реж. А. Монтеверде, США, 2023)	психология девиантного поведения, социальная психология, юридическая психология	- торговля детьми и современное рабство (проблема детской сексуальной эксплуатации и торговли людьми); - моральный выбор (личное призвание, карьера, гражданская смелость); - индифферентность общества (социальная пассивность, игнорирование проблем обществом	- гражданская и правовая компетенция; - навыки анализа междисциплинарных источников, этнокультурных данных; - мотивация к участию в благотворительных, правозащитных, волонтерских проектах; - межкультурная и глобальная компетенция
Особенные (реж. О. Накаш, Э. Толеда-но, Франция-Бельгия, 2019)	специальная психология, инклюзивное образование, психология аномального развития, психологическая поддержка родителей детей с ОП, психология девиантного поведения	- инклюзия и права людей с ментальными особенностями (психические особенности детей с РАС, инклюзивное образование, социальная интеграция); - современные методы работы с детьми с РАС (экспериментальные методы, этические нормы); - социальная адаптация трудных подростков (воспитание социальной ответственности, толерантности, личностное развитие)	- знание особенностей людей с аутизмом, их потребностей и способов взаимодействия; - этических норм, прав людей с инвалидностью; - понимание социальной роли НКО, гражданских инициатив, волонтерства; - знание основных аспектов работы с детьми с РАС и их родителями; - понимание и готовность к командной работе, взаимодействию с разной категорией клиентов

Банши Инишерина (реж. М. Макдонах, Ирландия, 2022)	социальная психология, психология конфликта, психология личности, этнопсихология	- социальная изоляция и одиночество (механизмы психологической защиты, переживания изоляции и одиночества, виды одиночества); - кризис идентичности и смысла жизни (экзистенциальный конфликт, выбор, изоляция, творчество, самоактуализация); - конфликт (нарушение границ, привязанность, стратегии поведения, агрессия, разрешение); - психологические травмы и утрата (стадии переживания горя, поддержка); - психическое здоровье в контексте культуры (стигматизация психических расстройств, социокультурные факторы на проявление симптомов)	- навыки анализа межличностного конфликта; - навыки интерпретации симптомов психических расстройств (депрессии, тревоги, синдрома утраты, аутодеструктивного поведения); - способность анализировать этнокультурные особенности поведения, эмоционального состояния, психических расстройств, психологических защит
--	--	--	---

Примечание: составлено авторами

Помимо решения частных задач обучения, использование художественных фильмов позволит сформировать следующие общие компетенции у студентов-психологов:

1. Психодиагностическая компетентность: навыки наблюдения и анализа мотивов поведения героев, динамики психоземotionalного состояния, конфликта, стадий переживания: распознавания невербальных проявлений психологических защит, деструктивного поведения, сложных эмоциональных состояний; симптомов психических расстройств; клиническое мышление.

2. Критическое и аналитическое мышление. Умение: сопоставлять художественное содержание с реальными социально-психологическими теориями; способность увидеть противоречия между теорией и жизненной практикой; выявлять причинно-следственные связи; задавать проблемные вопросы и формулировать гипотезы; когнитивная гибкость.

3. Эмпатия и эмоциональный интеллект: эмпатийное слушание и восприятие; гуманистическое мышление; **понимание причин эмоций и их влияния на поведение; осознание собственных эмоций; эмоциональная саморегуляция; понимание чувств и точек зрения других людей.**

4. Коммуникативные и дискуссионные навыки: навыки обсуждения моральных дилемм, конфликтов и поведения персонажей; умение аргументировать точку зрения; навыки конструктивной критики, навыки публичного выступления; диалогическая и этическая позиция.

5. Этическая и профессиональная рефлексия: осознание этических границ; понимание социальной ответственности психолога; осмысление собственного отношения к сложным социально-психологическим проблемам; развитие внутренней профессиональной позиции; этическое мышление; способность к моральной оценке ситуации.

6. Компетенции самопознания и рефлексии: рефлексия собственного опыта (возможно, и травматического), взаимоотношений в системе близких отношений; анализ собственных моделей поведения, собственных границ, опыта принятия/отвержения; **отношения к социальным проблемам.**

7. Моделирование возможных консультативных сессий: поведение психолога в случае подростковой агрессии; кризисного поведения; насилия в семье; аутодеструктивного поведения, стресса, конфликта; кризисная и профилактическая готовность (компетенции в сопровождении подростков и семей; готовность к разработке программ).

8. Письменная и профессионально-аналитическая речь: при написании аналитических эссе; кейс-описаний; психологических портретов персонажей; рекомендаций для профилактики; профессиональная письменная коммуникация.

9. Медиаграмотность и навыки художественного анализа: навыки разбора композиции фильма, построения сюжетной линии, параллельных историй, анализа образов, целей режиссера; изучение выразительных средств фильма (монтаж, ракурсы, внутренняя речь героя, цветовая гамма); понимание приёмов, через которые режиссёр передаёт внутреннее состояние героя, дилеммы, психологические проблемы и др.

10. Нравственная и гражданская компетенция: осмысление ответственности, сострадания, этических выборов в сложной жизненной ситуации; формирование социальной чувствительности; навыков социальной активности и лидерства; альтруизм.

Конечно, фильмы, используемые в подготовке психологов, могут охватывать и другие темы, например, кризисы личности и возрастные изменения (например, фильмы «Крамер против Крамера», «Американская история Х»), психопатология и девиантное поведение («Игры разума», «Чёрный лебедь»), семейные отношения и конфликты («Революционная дорога», «Меланхолия»), профессиональная этика и границы психолога («Неадекватные люди», «Существо разумное»), темы травмы и посттравматического опыта («Комната», «Жизнь прекрасна») и др.

Заключение

Художественный фильм - это мощный образовательный ресурс, позволяющий не только усваивать знания, но и формировать личностные и профессиональные качества будущих психологов. Он способствует развитию эмпатии, морального сознания, критического мышления и рефлексивности. Любое произведение, в том числе художественный фильм, эффективен не только во время обучения в вузе для понимания тем или специфики работы, но может быть важным инструментом работы с клиентом в будущем профессиональной деятельности. К примеру, в практике автора (прим. Валиевой А.Б.) был случай работы с родителем ребенка с РАС, который не принимал ситуацию с ребенком, выбирал неконструктивные стратегии взаимодействия с ним и т.д. И во время консультации именно через анализ фильма «Особенные» стала возможной работа с данным клиентом.

Хотелось бы отметить, что применение художественного фильма должно быть методически обоснованным, опираться на педагогические цели и учитывать эмоциональную зрелость студентов. В этом случае художественный фильм становится не просто дополнением к традиционным формам обучения, а полноценным инструментом формирования будущего профессионала.

При выборе фильмов для целей социально-эмотивного обучения важно учитывать индивидуальные особенности воспринимающих, в том числе повышенную чувствительность отдельных студентов к определённым жанрам и эмоциональным триггерам. Например, триллеры, сцены насилия или эмоционально насыщенные конфликты могут вызывать тревожность, страх или эмоциональное отторжение, особенно у студентов с повышенной эмпатией или личным травматическим опытом (Immordino-Yang & Damasio, 2007; Биссон, 2014). В связи с этим рекомендуется подбирать кинофильмы с учётом их эмоциональной нагрузки, а также предусматривать возможность предварительного ознакомления студентов с содержанием и добровольного отказа от просмотра в случае дискомфорта. Такой подход соответствует принципам психологической безопасности образовательной среды и обеспечивает более эффективное усвоение социально-эмоциональных навыков (Noddings, 2002).

Выбор фильма зависит от учебных целей и уровня подготовки студентов. Важно, чтобы педагог направлял внимание студентов не на развлекательный аспект, а на содержательный, психологический анализ. Несмотря на многочисленные положительные стороны, использование художественного кино требует методически грамотного подхода. Среди потенциальных рисков можно выделить: недостаточную подготовленность преподавателя к ведению дискуссий, эмоциональные переживания студентов (особенно при работе с тяжёлыми темами), поверхностное восприятие фильма как развлекательного материала.

Поэтому важно включать кино в образовательный процесс не эпизодически, а как часть структурированной методики, с чёткими учебными целями, продуманными заданиями и последующей рефлексией. Предложенный авторами подход анализа фильмов позволил обосновать выбор кинофильма как дидактического средства с учётом образовательной целесообразности и задач компетентностно-ориентированного обучения.

В завершение хотелось выделить следующие направления исследований применения художественного фильма в подготовке будущих специалистов: кино как средство развития эмпатии, эмоционального интеллекта; формирование профессиональной рефлексии; использование кино как контекстной образовательной среды; кино как психокоррекционный ресурс.

Вклад авторов

Валиева А.Б. – вклад в концепцию исследования, сбор, анализ или интерпретация результатов работы, написание текста.

Айтышева А.М. – проведение эмпирической работы, критический пересмотр содержания статьи; утверждение окончательного варианта статьи для публикации.

Урузбаева Г.Т. – проведение эмпирической работы, критический пересмотр содержания статьи.

Список литературы

1. Биссон, Ш. (2014). Кино как средство развития эмоционального интеллекта учащихся. Проблемы современного образования, (6), 102–108.
2. Валиева, А.Б., Паевская, Е.В. (2017). Исследование уровней восприятия художественного фильма. Вестник ЕНУ им. Л.Н. Гумилева. Серия «Гуманитарные науки», (5), 202 – 206.
3. Ионова, М.С., Курдюкова, А.А. (2021). Возможности развития эмпатии у студентов-психологов средствами кинотренинга. Психологические науки, (16), 18–25.
4. Леонтьев, Д.А. (1998). Введение в психологию искусства. Москва: Изд-во Московского университета, 112. <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=18878>.
5. Вербицкий, А.А. (Eds.) (2018). Психология и педагогика контекстного образования. - Москва; СПб.: Нестор-История. 416.
6. Федоров, А.И. (2013). Медиаобразование: история, теория и методика. Москва: Директ-Медиа, 711.
7. Chisholm, L. (2017) Using film in social-emotional learning: a new teaching resource for high school students. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 60 (6). 697–707.
8. Corrigan, T. (2024). A short guide to writing about film. Long Grove: Waveland Press. 212.
9. Immordino-Yang, M., Damasio, M.H., (2007). A we feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. Mind, Brain, and Education, 1 (1), 3–10.
10. Fischhoff, S. (2004). Doing Cinematherapy for the BBC: A Hollywood Tale. The Amplifier. Fall/Winter: [https:// cinematherapy.com](https://cinematherapy.com)
11. Laugier, S. (2021). Film as moral education. Journal of Philosophy of Education, 55(1), 263–281. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12551>
12. Martins, C.B. (2023). Narrative medicine methods applied to film in healthcare education. In I. Fernandes, A. Reis, & C. B. Martins (Eds.), Global perspectives on probing narratives in healthcare, 18–35. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-8064-9.ch009>
13. Noddings, N. (2002). Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education. New York: Teachers College Press, 208.
14. Pardue, K.A. (2013). Designing and implementing an innovative film-based learning experience in an undergraduate nursing course. Nurse Educator, 38(6), 252–254. <https://doi.org/10.1097/NNE.0b013e3182a3b0b4>
15. Reeder, G.D., Brewer, L.A. (1993). Teaching medical ethics to first-year students by using film discussion to develop their moral reasoning. Academic Medicine, 68 (5), 360–362. <https://doi.org/10.1097/00001888-199305000-00018>
16. Sacilotto, D., Salvato, E., Villa G., F., Salvi, F., & Bottini, G. (2022). Through the Looking Glass: A Scoping Review of Cinema and Video Therapy. Frontiers in Psychology, 12, 732246. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.732246S>.
17. Sekhri, E. (2022). Incorporating movie clips to validate learning: A students' assessment. Athens Journal of Education, 9 (1), 119–138. <https://doi.org/10.30958/aje.9-1-8>
18. Wedding, R.M. Niemiec, M. Boyd, A. (2023). Movies and Mental Illness: Using Films to Understand Psychopathology. Göttingen: Hogrefe Publishing GmbH, 51.
19. Zhang, H., Long, H., Chen, Y. (2022). Influence of Film Role on the Positive Development of College Students' Entrepreneurial Behavior Using Positive Psychology. Frontiers in Psychology, (13). Article 843708. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.843708>.

References

1. Bisson, Sh. (2014). Kino kak sredstvo razvitiya emocional'nogo intellekta uchashchihsya. Problemy sovremennogo obrazovaniya, (6), 102–108.
2. Valieva, A.B., Paevskaya, E.V. (2017). Issledovanie urovnej vospriyatiya hudozhestvennogo fil'ma. Vestnik ENU im. L.N. Gumileva. Seriya «Gumanitarnye nauki», (5), 202 – 206.
3. Ionova, M.S., Kurdyukova, A.A. (2021). Vozmozhnosti razvitiya empatii u studentov-psihologov sredstvami kinotreninga. Psihologicheskie nauki, (16), 18–25.
4. Leont'ev, D.A. (1998). Vvedenie v psikhologiyu iskusstva. Moskva: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 112. <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=18878>.
5. Verbickij, A.A. (Eds.) (2018). Psihologiya i pedagogika kontekstnogo obrazovaniya. - Moskva; SPb.: Nestor-Istoriya. 416.
6. Fedorov, A.I. (2013). Mediaobrazovanie: istoriya, teoriya i metodika. Moskva: Direkt-Media, 711.
7. Chisholm, L. (2017) Using film in social-emotional learning: a new teaching resource for high school students. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 60 (6). 697–707.
8. Corrigan, T. (2024). A short guide to writing about film. Long Grove: Waveland Press. 212.
9. Immordino-Yang, M., Damasio, M.H., (2007). A we feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. Mind, Brain, and Education, 1 (1), 3–10.
10. Fischhoff, S. (2004). Doing Cinematherapy for the BBC: A Hollywood Tale. The Amplifier. Fall/Winter: <https://cinematherapy.com>
11. Laugier, S. (2021). Film as moral education. Journal of Philosophy of Education, 55(1), 263–281. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12551>
12. Martins, C.B. (2023). Narrative medicine methods applied to film in healthcare education. In I. Fernandes, A. Reis, & C. B. Martins (Eds.), Global perspectives on probing narratives in healthcare, 18–35. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-8064-9.ch009>
13. Noddings, N. (2002). Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education. New York: Teachers College Press, 208.
14. Pardue, K.A. (2013). Designing and implementing an innovative film-based learning experience in an undergraduate nursing course. Nurse Educator, 38(6), 252–254. <https://doi.org/10.1097/NNE.0b013e3182a3b0b4>
15. Reeder, G.D., Brewer, L.A. (1993). Teaching medical ethics to first-year students by using film discussion to develop their moral reasoning. Academic Medicine, 68 (5), 360–362. <https://doi.org/10.1097/00001888-199305000-00018>
16. Sacilotto, D., Salvato, E., Villa G., F., Salvi, F., & Bottini, G. (2022). Through the Looking Glass: A Scoping Review of Cinema and Video Therapy. Frontiers in Psychology, 12, 732246. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.732246>.
17. Sekhri, E. (2022). Incorporating movie clips to validate learning: A students' assessment. Athens Journal of Education, 9 (1), 119–138. <https://doi.org/10.30958/aje.9-1-8>
18. Wedding, R.M. Niemiec, M. Boyd, A. (2023). Movies and Mental Illness: Using Films to Understand Psychopathology. Göttingen: Hogrefe Publishing GmbH, 51.
19. Zhang, H., Long, H., Chen, Y. (2022). Influence of Film Role on the Positive Development of College Students' Entrepreneurial Behavior Using Positive Psychology. Frontiers in Psychology, (13). Article 843708. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.843708>.

А.Б. Валиева, А.М. Айтышева, Г.Т. Урузбаева

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

Психологтерді оқытудағы көрнекі баяндаулар: кино кәсіби құзыреттілікті қалыптастыру құралы ретінде

Аңдатпа. Қазіргі психологиялық-педагогикалық білім беруде студенттердің тұлғалық және кәсіби дамуына ықпал ететін гуманитарлық технологияларға қызығушылық артып келеді. Сондай құралдардың бірі – болашақ психологтердің негізгі кәсіби құзыреттіліктерін қалыптастыруда жоғары әлеуеті бар көркем фильмдер. Мақалада білім беру үдерісінде көркем фильмдерді пайдаланудың теориялық негіздері мен практикалық үлгілері қарастырылған, оның ішінде эмпатия, эмоционалдық интеллект, сыни және аналитикалық ойлау, этикалық рефлексия және коммуникативті дағдыларды дамыту мәселелері бар. Талдау гуманистік және баяндау психологиясының тұжырымдамаларына, сонымен қатар контекстік оқыту идеяларына негізделген. Психология курстарында киноны қолдану мысалдары, сонымен қатар фильмдердің педагогикалық әлеуетін бағалау әдістемесі берілген. Кинотренингтің және әлеуметтік-эмотивтік оқытудың ерекшеліктері қарастырылып, эмоцияға толы сюжеттермен жұмыс істеу кезінде педагогикалық рефлексия мен психологиялық қауіпсіздіктің маңыздылығына мән беріледі. Нақты психологиялық жағдайларды модельдеу және кеңес беру тәжірибесіне дайындықты қалыптастыру тәсілі ретінде киноны кәсіби оқытуға кіріктіру мүмкіндіктері талқыланады. Көркем фильм тек білім беру ресурсы ғана емес, сонымен қатар кәсіби көмек құралы бола алатыны баса айтылады. Студенттердің білім беру мақсаттары мен деңгейіне сәйкес келетін фильмдерді саналы түрде таңдаудың маңыздылығы атап өтілді. Зерттеу «көмекші мамандықтар» бойынша мамандарды даярлаудағы пәнаралық көзқарасты өзектендіріп, гуманистік бағыттағы кәсіби маманды қалыптастыру құралы ретіндегі киноның құндылығын атап көрсетеді.

Түйін сөздер: баяндау, көркем фильм, кәсіби құзыреттіліктер, эмоционалды интеллект, SEL-технология, медиа білім

A. Valiyeva, A. Aitysheva, G. Uruzbayeva

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

Visual narratives in the training of psychologists: cinema as a means of forming professional competencies

Abstract. In modern psycho-pedagogical education, there is an increasing interest in humanitarian technologies that promote the personal and professional development of students. One of such means is feature films, which have a high potential for the formation of key professional competencies of future psychologists. The article discusses the theoretical foundations and practical models of using feature films in the educational process, including the development of empathy, emotional intelligence, critical and analytical thinking, ethical reflection and communicative skills. The concepts of humanistic and narrative psychology, as well as ideas of contextualized learning, serve as the basis for analysis. Examples of the use of movies in psychology courses are presented, as well as a methodology for assessing the pedagogical potential of films. The peculiarities of film training and social-emotional learning are considered, and the importance of pedagogical reflection and psychological safety when working with

emotionally intense stories is emphasized. The possibilities of integrating film into professional training as a way of modeling real psychological situations and forming readiness for counseling practice are discussed. It is emphasized that a feature film can be not only an educational resource, but also a tool for professional assistance. It emphasizes the importance of consciously selecting films that are appropriate to the learning objectives and the level of students. The study actualizes an interdisciplinary approach to the training of specialists of “helping professions” and emphasizes the value of cinema as a means of forming a humanistically oriented professional.

Keywords: narrative, feature film, professional competencies, emotional intelligence, SEL-technology, media education.

Информация об авторах:

Валиева Анар Бираловна – автор для корреспонденции, кандидат психологических наук, асс. профессор, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан, anarabv@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0001-6069-0491>

Айтышева Айгуль Мукаатаевна – кандидат психологических наук, доцент, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан, aigul_mukatay@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1168-4009>

Урузбаева Гаухар Тлеубердыевна – кандидат педагогических наук, асс. профессор, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан, numenori3@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-5207-3840>

Авторлар туралы мәліметтер:

Валиева Анар Бираловна – хат-хабар үшін автор, психология ғылымдарының кандидаты, асс. профессор, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университеті, Астана, Қазақстан anarabv@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0001-6069-0491>

Айтышева Айгуль Мукаатақызы – психология ғылымдарының кандидаты, доцент, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университеті, Астана, Қазақстан aigul_mukatay@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1168-4009>

Урузбаева Гаухар Тлеубердыевна – педагогика ғылымдарының кандидаты, асс. профессор, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан numenori3@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-5207-3840>

Information about the authors:

Valiyeva Anar – author for correspondence, candidate of psychological sciences, associate professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan anarabv@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0001-6069-0491>

Aitysheva Aigul – candidate of psychological sciences, associate professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan aigul_mukatay@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0001-6069-0491>

Uruzbayeva Gaukhar – candidate of pedagogical sciences, associate professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan numenori3@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-5207-3840>



МРНТИ 15.41.31

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-152-3-127-148>

Научная статья

СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ И ИХ ТРАНСФОРМАЦИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ: МЕЖПОКОЛЕННЫЙ АСПЕКТ И БЛАГОПОЛУЧИЕ СЕМЬИ

А.С. Исина^{1*}, Ж.Е. Абдыхалыкова², А.С. Нурадинов³

^{1,2,3} Евразийский Национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

(E-mail: ¹issinaphd@gmail.com, ²zhaziraabdykhalykova@gmail.com, ³nuradinov_as@enu.kz)

(Автор для корреспонденции: ¹issinaphd@gmail.com)

Аннотация: Современная семья как ключевой институт социализации переживает глубокие изменения в условиях цифровизации и виртуализации общественной жизни. Виртуальная среда трансформирует способы коммуникации и влияет на механизмы межпоколенной передачи семейных ценностей, что непосредственно отражается на уровне семейного благополучия. В данной статье представлено исследование, целью которого являлось изучение роли традиционных и трансформирующихся семейных ценностей в процессе их передачи между поколениями в контексте виртуализации и определение их влияния на современное семейное благополучие казахов. Основные направления исследования включали анализ понятийного аппарата, выявление структуры ценностей у разных поколений, изучение механизмов трансмиссии ценностей в цифровой среде, оценку уровня благополучия казахских семей и установление взаимосвязей между указанными факторами. Научная значимость заключается в развитии концептуальных представлений о трансформации семейных ценностей и механизмов их передачи в цифровую эпоху, уточнении модели семейного благополучия с учетом виртуализации в контексте казахстанской культуры. Исследование опиралось на системный, культурно-исторический подходы и теорию поколений. Использовались методы теоретического анализа, авторские анкеты и методики; выборку составили 300 человек (100 представителей молодого (18-24 г.), среднего (35-44 г.) и старшего (60+ г.) поколений). Выявлен значительный межпоколенческий разрыв в ценностях между младшим и старшим поколением, среднее поколение демонстрирует баланс; неоднозначное влияние виртуализации как облегчающей связь, так и создающей ценностные разрывы и снижающей качество личного общения; взаимосвязь высокой виртуализации с низкой автономией/самопринятием, но высоким личностным ростом у молодежи; трансформация механизмов трансмиссии ценностей. Работа вносит вклад в понимание сложной диалектики традиционных и новых ценностей, опосредующей

Поступила: 04.06.2025; Доработана: 08.09.2025; Одобрена: 23.09.2025; Доступна онлайн: 29.09.2025

*автор для корреспонденции

роли виртуализации в межпоколенческой передаче и ее комплексного влияния на различные аспекты семейного благополучия, адаптированные к современным условиям. Результаты исследования могут быть использованы для разработки дифференцированных программ психолого-педагогической поддержки семей разных поколений, испытывающих трудности адаптации к цифровой среде, информирования и совершенствования государственной и социальной семейной политики с учетом выявленных тенденций и вызовов цифровой эпохи.

Ключевые слова: семейные ценности, межпоколенная передача, виртуализация, цифровая среда, семейное благополучие, психологическое благополучие, трансформация ценностей.

Введение

Семья как фундаментальный социальный институт является ключевым транслятором культурных норм, ценностей и образцов поведения от поколения к поколению. В условиях стремительных социокультурных трансформаций, глобализации и повсеместного распространения цифровых технологий, традиционные семейные структуры и ценностные ориентации казахов претерпевают значительные изменения. Эти процессы, объединенные понятием виртуализации, оказывают комплексное влияние на внутрисемейное взаимодействие, механизмы межпоколенной передачи и, как следствие, на уровень семейного благополучия. Изучение динамики семейных ценностей в контексте этих изменений и их влияния на функционирование современной казахстанской семьи становится одной из наиболее актуальных задач современной психологии и социологии.

Исторически семья выполняла роль стабилизирующего элемента общества, обеспечивая преемственность социокультурного опыта и поддерживая социальную идентичность индивидов (Карабанова, 2005). Однако в XXI веке интенсификация информационных потоков, развитие цифровой среды и технологических инноваций существенно модифицировали характер семейных взаимоотношений, создав как новые возможности, так и значительные вызовы для института семьи (Солдатова, 2020).

Современные исследования в области психологии семьи демонстрируют, что цифровизация оказывает многомерное воздействие на семейную систему. С одной стороны, отмечает С.К. Нартова-Бочавер (Нартова-Бочавер, 2021), новые средства коммуникации позволяют поддерживать связь между территориально разделенными членами семьи, расширяют доступ к образовательным и развивающим ресурсам, способствуют формированию новых форм семейной солидарности. С другой стороны, отмечает Г.У. Солдатова (Солдатова, 2020), активное включение цифровых устройств в повседневную жизнь семьи порождает феномены «цифрового разрыва» между поколениями, размывание границ семейного пространства, трансформацию коммуникативных практик и ценностных ориентаций (Clark, 2013; Вишневский, 2019).

Особую актуальность приобретает изучение механизмов адаптации семейной системы к новым условиям цифровой среды, специфики межпоколенной трансмиссии ценностей в семьях разных типов (Лебедева, 2018; Татарко, 2018), а также факторов,

определяющих устойчивость или, напротив, уязвимость семейной системы в контексте цифровых трансформаций (Walsh, 2016; Черников, 2020). Важным аспектом исследования является анализ того, как различия в цифровой компетентности членов семьи влияют на внутрисемейную иерархию, распределение ролей и общий уровень психологического благополучия семьи (Жуковская, 2008; Трошихина, 2008).

Несмотря на возрастающий интерес к изучению семьи в условиях современности, комплексное исследование роли традиционных и трансформирующихся семейных ценностей, механизмов их межпоколенной передачи в контексте повсеместной виртуализации и непосредственного влияния этих процессов на современное семейное благополучие остается недостаточно изученным. Существует разрыв в понимании того, как именно цифровая среда опосредует передачу ценностей между поколениями, какие новые вызовы и возможности она создает для этого процесса и каким образом это в итоге отражается на субъективном и объективном благополучии семьи. Проблема исследования заключается в необходимости выявления и анализа сложных взаимосвязей между динамикой семейных ценностей, спецификой их трансмиссии в условиях виртуализации и интегральными показателями семейного благополучия в современном казахстанском обществе.

Настоящая работа направлена на комплексное изучение диалектики традиционных и инновационных элементов в структуре семейных ценностей казахов в условиях цифровой среды, анализ специфики межпоколенного взаимодействия в современных семьях и выявление факторов, способствующих сохранению семейного благополучия в изменяющемся социокультурном контексте.

Актуальность исследования обусловлена несколькими ключевыми факторами. Во-первых, семья в казахстанском обществе продолжает оставаться важнейшим агентом социализации и ядром общества, стабильность и благополучие которого напрямую зависят от сохранения и адаптации ценностных ориентаций. Во-вторых, современное общество характеризуется беспрецедентной скоростью изменений, что приводит к трансформации традиционных семейных моделей и появлению новых форм внутрисемейных отношений и ценностей. В-третьих, феномен виртуализации, связанный с широким использованием цифровых технологий и онлайн-коммуникаций, кардинально меняет ландшафт человеческого взаимодействия, включая семейную сферу, влияя на способы общения, досуг, распределение ролей и, главное, на процессы передачи ценностей между поколениями. Теоретический анализ показал, что существует явный пробел в понимании целостной динамики: как трансформирующиеся семейные ценности передаются между поколениями в условиях активной виртуализации и как именно этот сложный процесс, опосредованный цифровой средой, влияет на интегральное семейное благополучие, включая такие его аспекты, как качество отношений, наличие общих целей, способность семьи управлять своей жизнью и развиваться, что согласуется с компонентами психологического благополучия по К. Рифф (Ryff, 1995). Наконец, изучение взаимосвязи между изменяющимися семейными ценностями, особенностями их межпоколенной передачи в цифровой среде и уровнем семейного благополучия имеет не только теоретическое, но и существенное практическое значение для разработки программ поддержки семьи, психолого-педагогической помощи и формирования адаптивных стратегий поведения у членов семьи в условиях новой реальности.

Объектом исследования выступают семейные ценности и семейное благополучие в условиях виртуализации.

Предметом исследования является взаимосвязь семейных ценностей, а также особенностей их межпоколенной передачи в условиях виртуализации с семейным благополучием.

Целью исследования является изучение роли традиционных и трансформирующихся семейных ценностей в контексте межпоколенной передачи в условиях виртуализации и определение их влияния на современное семейное благополучие казахов.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ основных понятий исследования: «семейные ценности», «межпоколенная передача ценностей», «виртуализация», «семейное благополучие» в контексте психологических подходов.

2. Изучить структуру и содержание семейных ценностей у представителей разных поколений в современных семьях.

3. Выявить особенности механизмов и факторов межпоколенной передачи семейных ценностей в условиях современной социокультурной ситуации.

4. Проанализировать влияние виртуализации и использования цифровых технологий на семейные ценности и процесс их трансмиссии.

5. Оценить уровень и специфику семейного благополучия в исследуемой выборке современных казахстанских семей.

6. Установить взаимосвязь между доминирующими семейными ценностями, особенностями межпоколенной передачи, степенью вовлеченности в виртуальную среду и показателями семейного благополучия.

Значимость исследования заключается в развитии концептуальных представлений о механизмах трансформации семейных ценностей в цифровую эпоху, уточнении понятийного аппарата модели семейного благополучия, учитывающей специфику межпоколенных отношений в цифровой среде. Практическая ценность работы связана с возможностью использования полученных результатов для разработки программ психологической поддержки семей, испытывающих трудности адаптации к цифровым реалиям, а также для совершенствования семейной политики с учетом новых вызовов цифровой эпохи.

Обзор литературы

Сущность семейных ценностей в психологии сводится к их роли в качестве внутреннего компаса семьи, определяющего ее идентичность, цели, стратегии поведения и способы адаптации к внешним условиям. Семейные ценности выполняют ряд критически важных функций: смыслообразующая (придает смысл и направленность жизни), регулятивная (задают нормы поведения), интегрирующая (принадлежность к «мы»), транслирующая (передача семейных ценностей) (Карабанова, 2005; Андреева, 2010).

Психология изучает их на разных уровнях, включая индивидуальную согласованность (Bradbury, 2000; Леонтьев, 2000) и системное конструирование (Nichols, 2006). Исторически преобладали традиционные ценности (Bradbury, 2000; Карабанова, 2005), обеспечивающие экономическую, репродуктивную и социализирующую функции, но

могли ограничивать адаптивность. Современное общество, в том числе в Казахстане, характеризуется трансформацией ценностей под влиянием урбанизации, изменения роли женщин, роста индивидуализма и, что важно для нашего исследования, развития информационных технологий и виртуализации. Трансформация проявляется в переоценке традиций и появлении новых ценностей, ориентированных на эмоциональную близость, партнерство и личностное развитие.

Межпоколенная передача ценностей – это сложный социокультурный и психологический процесс усвоения и трансформации убеждений между поколениями, фундаментальный для культурной непрерывности и семейного функционирования. Психологические механизмы включают социальное научение (Bandura, 1977), идентификацию (Bowlby, 1969), коммуникацию и интернализацию (Ryan, 2000), при этом процесс является двунаправленным. Эффективность передачи зависит от качества отношений, согласованности установок и внешнего окружения, с большей конкордантностью по базовым ценностям (Леонтьев, 2000). Семья является первичным институтом трансмиссии; ключевую роль играют стиль воспитания, семейные ритуалы (Bennett, 2008), эмоциональный климат и моделирование поведения. А. Илина (Илина с соавт., 2025) в исследовании психологических механизмов передачи ценностей в семье подчеркивает фундаментальную роль семьи в формировании ценностных ориентаций и сохранении культурной приемственности общества. Особое внимание уделяется роли эмоциональной связи между поколениями как основы для усвоения ценностных ориентаций.

Н.Б. Сапарова (Сапарова с соавт., 2020) подчеркивает, что семья – это главный социальный институт общества, все изменения, которые происходят, оказывают огромное влияние на нее. В семье межпоколенные отношения являются одними из самых важных факторов влияния на родителей и детей. Социокультурная жизнедеятельность разных поколений меняется из года в год, однако, отмечает автор, есть ценности, которые являются наиболее устойчивыми, полезными. Преемственность и отношения между поколениями в семье являются основой для сохранения ценностей и успешного функционирования семьи, несмотря на социальные и культурные изменения.

В современном трансформирующемся обществе качество взаимодействия и совместное конструирование ценностей становятся критически важными для адаптации, при этом виртуализация оказывает существенное влияние на эти процессы.

В широком смысле виртуализация – это процесс замещения или дублирования реальных объектов, процессов и взаимодействий их символическими, имитационными или опосредованными цифровыми формами (Войскунский, 2004; Иванов, 2018). Это не означает полного исчезновения реальности, но подразумевает значительное увеличение доли взаимодействий, осуществляющихся в цифровом пространстве. К основным ее направлениям в современном обществе относятся: виртуальное общение (преобладание онлайн-коммуникаций) (Асмолов, 2018), виртуальные сообщества (формирование групп и сетей, основанных на общих интересах), виртуальная трудовая деятельность и обучение, виртуальное потребление и досуг (Иванов, 2018), а также формирование цифровой идентичности (презентование себя в виртуальном пространстве) (Плешаков, 2005).

В контексте трансмиссии ценностей цифровые технологии действуют следующим образом (Рождественская, 2018):

- прямая трансляция ценностей через медиаконтент (фильмы, сериалы, блоги, видео на YouTube), онлайн-курсы, выступления онлайн-лидеров мнений (инфлюенсеров), где транслируются определенные ценностные установки (например, ценность успеха, потребления, определенного образа жизни, политические или моральные взгляды);
- формирование ценностей через социальное сравнение может приводить к формированию или закреплению таких ценностей, как стремление к идеальному образу, статусу, популярности;
- влияние сверстников и онлайн-сообществ: ценности, доминирующие в онлайн-сообществах или среди виртуальных друзей, могут оказывать сильное влияние на подростка, конкурируя или вступая в конфликт с семейными ценностями;
- использование технологий семьей для передачи ценностей: семьи могут сознательно использовать цифровые инструменты (например, совместный просмотр и обсуждение фильмов, образовательные приложения, обмен информацией) для трансляции определенных ценностей или обсуждения важных тем.

Однако чаще передача ценностей происходит неосознанно, пользователь сам активно выбирает контент и сообщества, в которые вступает, что делает процесс усвоения ценностей более индивидуализированным, но и менее контролируемым со стороны семьи или других традиционных институтов. Это создает новый вызов для семей в процессе межпоколенной передачи ценностей: как помочь подрастающему поколению ориентироваться в многообразии ценностных предложений виртуальной среды и интегрировать их с семейными ориентирами (Солдатова, 2020). Таким образом, виртуализация является не просто фоном, а активным участником процессов семейного взаимодействия и межпоколенной передачи ценностей, создавая как новые возможности, так и значительные сложности для современного семейного благополучия.

В современных условиях, когда семья сталкивается с беспрецедентным уровнем социальных и технологических изменений, понимание и измерение ее благополучия становится все более сложной, но актуальной задачей. Традиционно семейное благополучие рассматривается через такие параметры, как прочность брака, количество детей, материальная обеспеченность, уважение к старшему поколению. С.А. Узакова (Узакова, 2023) в результате проведенного исследования благосостояния семейных ценностей на примере казахстанских семей делает выводы о том, что семейные ценности являются важнейшим индикатором благосостояния объективно существующей социальной среды – семьи и общества, что демонстрирует доминирование традиционалистского вектора в развитии семейного благополучия среди представителей казахской национальности.

По результатам проведенного Казахстанским институтом общественного развития (КИОР) в 2024 г. социологического исследования особенностей межпоколенческих отношений, проблем и потребностей расширенных (многопоколенных) семей в Республике Казахстан выявлено, что более 70% опрошенных семей считают, что взаимопомощь между поколениями является ключевым фактором семейного благополучия.

Исследование КИОР в 2024 г. о факторах, влияющих на благополучие казахстанских семей, показало, что взаимная любовь, понимание и уважение между супругами (86%) и родителями и детьми (85%) являются основополагающими факторами благополучия семьи.

Одной из влиятельных концепций индивидуального благополучия, которая может быть экстраполирована на уровень семьи, является теория психологического благополучия Кэрол Рифф (Ryff, 1995). Хотя модель Рифф изначально описывает благополучие личности, ее шесть компонентов могут служить важными ориентирами для анализа благополучия семейной системы и благополучия индивидов в ее составе.

В контексте нашего исследования семейное благополучие мы понимаем как комплекс следующих факторов:

- качество внутрисемейных отношений: способность к эмпатии, поддержке, конструктивному разрешению конфликтов напрямую способствует реализации компонента «позитивные отношения с другими»;
- семейные ценности и их согласованность: наличие общих ценностей (как традиционных, так и трансформирующихся), которые разделяются членами семьи, способствует компоненту «цель в жизни» и укрепляет «позитивные отношения»;
- особенности межпоколенной передачи ценностей: эффективная и поддерживающая передача ценностей, при которой младшее поколение чувствует связь со старшими и при этом имеет возможность для развития собственной автономии (согласно Рифф), способствует стабильности семейной системы и благополучию ее членов;
- способность семьи к адаптации: гибкость семейной системы позволяет справляться с внешними вызовами и внутренними изменениями, поддерживая благополучие;
- влияние виртуализации: этот фактор оказывает комплексное воздействие, как чрезмерное использование цифровых технологий может подрывать «позитивные отношения», так и осознанное и совместное использование технологий может способствовать их поддержанию;
- индивидуальное психологическое благополучие членов семьи: благополучие каждого члена семьи по всем шести измерениям К. Рифф (Ryff, 1995) является важным ресурсом для поддержания благополучия всей семейной системы.

Таким образом, семейное благополучие в современном контексте может быть эффективно проанализировано через призму адаптации компонентов психологического благополучия личности К. Рифф (Ryff, 1995) к уровню семьи и межличностных отношений. Факторы, влияющие на это благополучие – включая динамику семейных ценностей, особенности их межпоколенной передачи и активное влияние виртуализации – требуют комплексного изучения для понимания механизмов поддержания здорового функционирования семьи в современных условиях, которое до сих пор остается фрагментарным. Еще менее изученным является комплексное взаимодействие всех трех факторов – семейных ценностей (включая их трансформацию), межпоколенной передачи и виртуализации в их влиянии на семейное благополучие. Практически отсутствуют исследования, которые бы целостно анализировали, как именно виртуализация модифицирует сами механизмы межпоколенной передачи как традиционных, так и трансформирующихся семейных ценностей, и как этот, измененный цифровой средой, процесс передачи в итоге сказывается на различных компонентах семейного благополучия, понимаемого, например, через призму модели К. Рифф (позитивные отношения, цель в жизни, управление средой и т.д.).

Методы исследования

Методологическую основу исследования составляют теоретические подходы системной семейной психологии, социологии семьи, культурно-исторической теории, теории поколений и теории информационного общества.

Новизна материала заключается в комплексном подходе: сопоставлены данные о цифровой социализации, трансформации семейных ценностей и их влиянии на семейное благополучие.

Исследовательский вопрос: как трансформируются семейные ценности в условиях виртуализации? Какое влияние это оказывает на межпоколенный аспект и семейное благополучие?

Выдвигаемые гипотезы исследования: 1) традиционные семейные ценности в условиях цифровизации подвергаются трансформации; 2) существует взаимосвязь между семейными ценностями и психологическим благополучием личности, при этом характер этой связи в условиях виртуализации варьируется в зависимости от возраста.

Этапы исследования.

1. Теоретический анализ проблемы и разработка методологического аппарата.
2. Подбор методик и формирование выборки.
3. Проведение диагностического исследования.
4. Обработка и анализ полученных данных.
5. Интерпретация результатов и формулирование выводов.

Методы: теоретический анализ литературы, обобщение, систематизация, глубинные интервью, диагностика, методы количественного и качественного анализа данных.

Методический аппарат исследования включает:

1. Авторская анкета «Шкала семейных ценностей и благополучия», направленная на исследование передачи семейных ценностей в условиях виртуализации, определение и оценка ключевых семейных ценностей у респондентов; измерение субъективного уровня семейного благополучия; технологической коммуникации. Степень согласия с утверждением определяется по шкале от 1 до 5-ти.

2. Авторская анкета «Исследование передачи семейных ценностей в условиях виртуализации». Основная цель анкеты – исследовать, как цифровые технологии и виртуализация влияют на передачу семейных ценностей и общее семейное благополучие. Степень согласия с утверждением определяется по шкале от 1 до 5-ти.

3. Методика «Ценностные ориентации семьи» (ЦОС) В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушиной, позволяющая определить значимость следующих ценностей в семейной сфере: традиционные семейные ценности, детоцентрические ценности, супружеские ценности, индивидуальные ценности в семье, родительский авторитет, эмоциональная близость. Каждая шкала оценивается от 0 до 10 баллов, где более высокий балл означает более высокую значимость соответствующей ценности.

4. Методика «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко). Методика представляет собой адаптированный на русском языке вариант англоязычной методики, разработанный К. Рифф. Данный опросник состоит из 84 пунктов и включает 6 шкал и интегральный показатель: шкала «Положительные отношения с другими», шкала «Автономия», шкала «Управление

окружением», шкала «Личностный рост», шкала «Цель в жизни», шкала «Самопринятие». Утверждениям приписывается значение в баллах, равное числовому значению ответа от 1 до 6-ти.

Выборка исследования: В исследовании приняли участие 300 человек, представляющих три поколения: старшее поколение (бабушки и дедушки, возраст 60+) – 100 человек; среднее поколение (родители, возраст 35-44 лет) – 100 человек; младшее поколение (юноши и девушки, возраст 18-24 лет) – 100 человек.

Результаты и обсуждение

Анализ полученных данных позволил выявить несколько ключевых закономерностей роли традиционных и трансформирующихся семейных ценностей в контексте межпоколенной передачи в условиях виртуализации и их влияния на благополучие современной семьи.

Анализ основан на данных двух взаимодополняющих анкет с высоким показателем внутренней согласованности (Cronbach's alpha = 0.88): «Шкала семейных ценностей и благополучия» и «Исследование передачи семейных ценностей в условиях виртуализации» (Cronbach's alpha = 0.82). Демографический профиль респондентов, принявших участие в исследовании, представлен преимущественно женским полом, имеющих в большинстве своем высшее образование, преимущественно имеющих детей, проживающих в городе, религиозность варьируется.

Исследование проводилось методом анкетирования с использованием авторских инструментов. Первая анкета оценивала три ключевых параметра: межпоколенную передачу семейных ценностей, семейное благополучие и атмосферу, а также влияние виртуализации. Вторая анкета была сфокусирована на более детальном исследовании различных аспектов взаимодействия с цифровыми технологиями в семейном контексте.

Результаты исследования при помощи авторской анкеты «Шкала семейных ценностей и благополучия» представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования методом анкетирования «Шкала семейных ценностей и благополучия»

Шкала	Молодое поколение (18-24 г.) N=100	Среднее поколение (35-44 лет) N=100	Старшее поколение (старше 60 лет) N=100
Межпоколенная передача семейных ценностей	3,4	3,5	3,0
Семейное благополучие и атмосфера	3,9	4,1	3,5
Влияние виртуализации	3,7	3,4	2,9

Результаты исследования демонстрируют трансформацию семейных ценностей через поколения с некоторыми значимыми тенденциями: пик активной передачи ценностей приходится на возраст 35-44 года, что совпадает с активной фазой родительства, выражено стремление к осознанной передаче ценностей (3,5); благополучие семьи наиболее высоко оценивается в среднем возрасте, что может указывать на достижение определенной стабильности семейных отношений, удовлетворенностью семейными ролями (4,1); виртуализация семейных отношений оказывает различное влияние на психологическое благополучие представителей разных поколений: для молодого поколения виртуальная среда – естественное пространство социализации и построения отношений (3,7); для среднего поколения – инструмент, требующий осознанной интеграции в семейную жизнь (3,4); для старшего поколения – фактор, часто воспринимаемый как угроза традиционным формам взаимодействия (2,9).

Данное исследование показывает, что трансформация семейных ценностей происходит не линейно, а имеет возрастные особенности, связанные с жизненным циклом семьи и социальным контекстом конкретного поколения. При этом общий уровень семейного благополучия остается в положительном диапазоне во всех возрастных группах.

Результаты исследования при помощи авторской анкеты «Исследование передачи семейных ценностей в условиях виртуализации» представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Результаты исследования методом анкетирования
«Исследование передачи семейных ценностей в условиях виртуализации»**

Блок	Молодое поколение (18-24 г.) N=100	Среднее поколение (35-44 лет) N=100	Старшее поколение (старше 60 лет) N=100
Использование цифровых технологий в семье	4,7	4,2	3,0
Общение внутри семьи с помощью технологий	4,2	3,9	3,3
Совместная онлайн-активность и обсуждение онлайн-контента	4,0	3,6	2,5
Влияние онлайн-среды на семейные представления и ценности	3,9	3,4	2,7
Влияние технологий на семейные отношения и благополучие	3,8	3,5	2,9

Таблица данных демонстрирует существенные различия по следующим критериям:

- в паттернах использования цифровых технологий между поколениями: молодое поколение наиболее активно и разнообразно использует цифровые технологии, проводя больше всего времени в сети (4,7); среднее поколение применяет технологии более целенаправленно – для работы, семьи и информации (4,2); старшее поколение ограничивается базовыми функциями - общение и новости (3,0);
- технологии являются неотъемлемой частью семейного общения для всех групп, но способ и частота различаются; так, младшие предпочитают быстрые, неформальные обмены (4,2), средние – структурированные чаты и звонки (3,9), старшие – голосовые звонки и простые мессенджеры для поддержания связи (3,3); для всех поколений технологии служат дополнением, позволяющим оставаться на связи, особенно на расстоянии, но не заменяют личное взаимодействие;
- совместное использование технологий или онлайн-активность наиболее выражены у младшего (4,0) и среднего поколений (3,6), часто принимая формы совместного потребления контента (фильмы, игры), у старшего поколения такие практики крайне редки (2,5);
- онлайн-среда оказывает наиболее сильное влияние на представления о семье и ценностях у младшего поколения, часто транслируя новые модели семьи и ценности, отличные от традиционных (индивидуализм, гибкость ролей) (3,9); среднее поколение часто перерабатывает онлайн-информацию через призму своего опыта и родительских/партнерских ролей (3,4); старшее поколение больше обеспокоено влиянием онлайн-среды на ценности младших; онлайн-среда воспринимается как источник противоречия традиционным семейным ценностям, особенно старшим поколением (2,7), что создает потенциал для конфликтов и «ценностных разрывов» между поколениями;
- технологии имеют двойственное влияние на семейные отношения и благополучие: они могут как облегчать связь на расстоянии, так и разъединяют, снижая качество личного общения, порождая конфликты, особенно в семьях, где среднее поколение активно взаимодействует с младшим (родители-дети); технологии становятся частью семейных традиций (чаты, поздравления), что может как укреплять, так и трансформировать ритуалы; благополучие семьи зависит от умения балансировать онлайн- и офлайн-жизнь.

Таким образом, цифровая трансформация семьи – реальность, но с разным уровнем погружения по поколениям. Каждое поколение адаптируется к виртуальной среде по-своему, что создает как возможности для поддержания семейных связей между поколениями, так и потенциальные барьеры в общении и взаимопонимании. Общение становится более частым и фрагментированным, что облегчает логику и информирование, но ставит под угрозу глубину и качество эмоционального контакта, требующего личного присутствия и невербальных сигналов, может приводить к разобщенности, конфликтам, как результат, снижению семейного благополучия.

Результаты показывают, что цифровизация создает не только коммуникационные, но и ценностные разрывы между поколениями. Передача семейных ценностей осуществляется нелинейно и имеет выраженные возрастные особенности, в которых младшее поколение наиболее восприимчиво к влиянию цифровой среды. Таким образом, виртуализация не просто меняет способы общения, но и активно вторгается в сферу семейных представлений и ценностей.

Результаты исследования благополучия по методике К.Рифф представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Результаты исследования благополучия в разных возрастных группах
по методике К. Рифф**

Шкала	Молодое поколение (18-24 г.) N=100	Среднее поколение (35-44 лет) N=100	Старшее поколение (старше 60 лет) N=100
Автономия	53,2	58,9	61,7
Управление средой	51,7	60,3	56,8
Личностный рост	59,4	55,6	48,3
Позитивные отношения	56,3	62,7	60,5
Цели в жизни	54,8	59,2	52,1
Самопринятие	50,5	58,4	59,7
Общий балл	325,9	355,1	339,1

Примечание: составлено на основании данных К. Рифф (1995)

Общий уровень благополучия наиболее высок у представителей среднего поколения (355.1), затем следует старшее поколение (339.1), и наименьший показатель у молодого поколения (325.9).

Личностный рост показывает устойчивое снижение с возрастом (от 59.4 у молодого поколения до 48.3 у старшего), что может быть связано с изменением приоритетов и возрастными особенностями. Это свидетельствует о направленности молодежи на саморазвитие при еще не сформированной полностью автономии и невысоком уровне самопринятия.

Управление средой (60,3), позитивные отношения (62,7) и цели в жизни (59,2) достигают пика в среднем возрасте, что согласуется с периодом наибольшей социальной и профессиональной активности.

Автономия и самопринятие, напротив, устойчиво растут с возрастом, отражая процесс личностного созревания и принятия себя и достигают наивысших значений в группе старше 60-ти лет (61,7 и 59,7 соответственно), но наиболее низкие по шкале «личностный рост» (48,3), что соответствует возрастным задачам принятия себя при снижении ориентации на активное развитие.

Таким образом, результаты исследования отражают закономерную динамику психологического благополучия на протяжении жизненного пути, соответствующую возрастным задачам развития личности:

– молодое поколение находится в активной фазе формирования идентичности и поиска себя; их высокая ориентация на личностный рост сочетается с несформированной автономией и низким самопринятием, что свидетельствует о процессе активного становления личности при неполной удовлетворенности текущим положением и зависимости от внешних оценок;

– среднее поколение демонстрирует пик психологического благополучия, что отражает успешную социальную адаптацию, достижение профессиональной и личностной зрелости; этот период характеризуется оптимальным балансом между всеми компонентами благополучия: эффективным управлением своей жизнью, качественными межличностными отношениями, четкими жизненными целями и относительно высоким самопринятием;

– старшее поколение характеризуется переориентацией с активного развития на принятие себя и достижение автономии; снижение показателей личностного роста компенсируется повышением самопринятия и независимости, что соответствует задачам этого возрастного периода – достижению мудрости и интеграции жизненного опыта.

В целом распределение показателей благополучия соответствует теоретическим представлениям о возрастных задачах и кризисах, демонстрируя, что каждый возрастной этап имеет свои психологические преимущества и ограничения в структуре благополучия личности.

Результаты исследования семейных ценностей по методике «Ценностные ориентации семьи» (ЦОС) представлены в таблице 4.

Таблица 4

**Результаты исследования семейных ценностей в разных
возрастных группах по методике «Ценностные ориентации семьи»**

Шкала	Молодое поколение (18-24 г.) N=100	Среднее поколение (35-44 лет) N=100	Старшее поколение (старше 60 лет) N=100
Традиционные семейные ценности	6,2	7,5	9,3
Детоцентрические ценности	5,8	8,2	7,9
Супружеские ценности	8,1	7,4	6,7
Индивидуальные ценности в семье	8,5	6,3	4,2
Родительский авторитет	5,4	7,8	9,1
Эмоциональная близость	7,9	8,1	8,1

Примечание: составлено на основании данных В.Ф. Сопов В.Ф., Карпушина Л.В. (2001)

Наблюдается линейный рост значимости традиционных семейных ценностей с возрастом от 6,2 до 9,3 баллов (разница 3,1 балла), что указывает на усиление консервативных ценностей в семейной сфере у старшего поколения. Детоцентрические ценности наиболее высокие в среднем возрасте (8,2), что соответствует активной родительской позиции, и значительно ниже у молодежи (5,8). Родительский авторитет

демонстрирует наиболее выраженный рост с возрастом от 5,4 до 9,1 баллов (разница 3,7 балла). Индивидуальные ценности в семье показывают наиболее выраженное снижение с возрастом от 8,5 до 4,2 баллов (разница 4,3 балла).

У молодого поколения доминируют индивидуальные (8,5) и супружеские ценности (8,1), что отражает приоритет личностной самореализации и партнерских отношений над родительством. Это свидетельствует о большей ориентации на личные интересы и партнерские отношения, чем на воспитание детей и соблюдение традиций. Среднему поколению более свойственны детоцентрические ценности (8,2) и эмоциональная близость (8,1), что можно объяснить активной фазой родительства и построением стабильных, близких отношений внутри семьи. Для более старшего поколения наиболее важны традиционные ценности (9,3) и родительский авторитет (9,1), что свидетельствует о консервативном подходе к семейным отношениям.

Наиболее стабильной ценностью во всех возрастных группах является эмоциональная близость, что указывает на универсальную значимость эмоциональных связей независимо от возраста. Индивидуальные ценности демонстрируют наибольшую вариативность в общей выборке, что отражает значительные различия в приоритете личностной автономии между поколениями.

Результаты корреляционного анализа взаимосвязи семейных ценностей и благополучия представлены в таблице 5.

Таблица 5

**Взаимосвязь семейных ценностей
и уровня психологического благополучия**

Семейная ценность	Коэффициент корреляции с общим благополучием	Р-значение
Детоцентрические ценности	0,894	$p < 0.001$
Эмоциональная близость	0,837	$p < 0.001$
Традиционные семейные ценности	0,367	$p < 0.05$
Супружеские ценности	-0,451	$p < 0.01$
Родительский авторитет	0,596	$p < 0.01$
Индивидуальные ценности в семье	-0,463	$p < 0.01$

Сильная положительная связь обнаружена между общим благополучием и детоцентрическими ценностями ($r = 0.894$), эмоциональной близостью ($r = 0.837$); средняя положительная связь с родительским авторитетом ($r = 0.596$). Средняя отрицательная связь обнаружена с индивидуальными ценностями в семье ($r = -0.463$); супружескими ценностями ($r = -0.451$). Это может указывать на то, что ориентация на детей, эмоциональную близость и поддержание родительского авторитета в большей степени способствуют психологическому благополучию, чем фокус на индивидуальных и супружеских ценностях.

Таким образом, существуют значимые различия в семейных ценностях между представителями разных поколений: от индивидуалистических и партнерских ценностей у молодого поколения до традиционных семейных ценностей и родительского авторитета у старшего поколения. Психологическое благополучие также имеет выраженную возрастную динамику, с пиком общего благополучия в среднем возрасте (35-44 года). Наибольший вклад в психологическое благополучие вносят детоцентрические ценности и эмоциональная близость, что подтверждается сильными положительными корреляциями. Индивидуальные ценности и супружеские ценности, несмотря на их высокую значимость для молодого поколения, показывают отрицательную связь с общим психологическим благополучием, что свидетельствует о более сложной природе их влияния. С возрастом происходит последовательное смещение ценностных ориентаций от индивидуалистических к традиционным и коллективистским, что сопровождается изменениями в структуре психологического благополучия. Показатели личностного роста и целей в жизни снижаются в старшем возрасте, в то время как автономия и самопринятие продолжают расти, что отражает естественные процессы возрастной психологической трансформации. Наиболее гармоничное сочетание семейных ценностей и компонентов благополучия наблюдается в среднем возрасте, что объясняет пик общего благополучия в этой возрастной группе.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы о роли семейных ценностей в контексте межпоколенной передачи в условиях виртуализации и определение их влияния на современное семейное благополучие:

1. Наблюдается межпоколенный ценностный разрыв, иерархия семейных ролей. Молодое поколение ориентировано на индивидуализм и супружеские отношения, в то время как старшее поколение придерживается традиционных семейных ценностей и высокого родительского авторитета.

2. Структура благополучия и семейных ценностей трансформируется с возрастом в соответствии с возрастными задачами развития: от ориентации на личностный рост и индивидуальные ценности в молодости к стабильности, автономии и традиционным ценностям в старшем возрасте.

3. Среднее поколение демонстрирует оптимальный баланс между различными компонентами благополучия и семейными ценностями, что отражается в наивысших показателях общего благополучия, сочетая в себе умеренную приверженность как традиционным, так и современным ценностям.

4. Общий уровень благополучия наиболее сильно коррелирует с детоцентрическими ценностями и эмоциональной близостью, что указывает на важность этих аспектов семейных отношений для общего психологического благополучия личности.

5. Исследование показывает прямую корреляцию между возрастом и интенсивностью использования цифровых технологий в семейном общении, где молодое поколение активно внедряет виртуальные инструменты в семейную коммуникацию.

6. Цифровизация существенно изменила и традиционные механизмы передачи семейных ценностей, сместив акцент с непосредственного личного общения на взаи-

модействие в виртуальном пространстве. Эта трансформация создает новую парадигму межпоколенческой коммуникации, в которой цифровая среда становится значимым каналом для трансляции и формирования семейных ценностей.

7. Более высокий уровень виртуализации связан с более низкими показателями автономии и самопринятия, но с более высокими показателями личностного роста, что свидетельствует о неоднозначном влиянии цифровых технологий на психологическое благополучие.

Таким образом, проведенное исследование демонстрирует взаимосвязь между семейными ценностями и психологическим благополучием личности, при этом характер этой связи существенно варьируется в зависимости от возраста.

Традиционные механизмы передачи семейных ценностей трансформируются под влиянием цифровизации, значительную роль для молодого поколения играют ценности, демонстрируемые в виртуальном пространстве, что по результатам исследования приводит к низкой автономии и самопринятию, однако, при этом, у таких людей сильнее выражено стремление к развитию, самосовершенствованию и поиску смысла в жизни, что свидетельствует о неоднозначном влиянии цифровых технологий на психологическое благополучие. С одной стороны, технологии могут мешать человеку чувствовать себя самостоятельным и принимать себя, а с другой – стимулируют личностный рост и развитие. Все зависит от того, для каких целей и в каких объемах происходит потребление виртуального контента.

Полученные результаты имеют как теоретическое, так и практическое значение. В теоретическом плане они расширяют понимание возрастной специфики психологического благополучия и его взаимосвязи с ценностной сферой. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования выявленных закономерностей для разработки дифференцированных программ психологической поддержки семей разных возрастных групп, а также в консультировании по вопросам семейных отношений с учетом возрастной специфики ценностей и благополучия. Данное исследование может служить основой для дальнейшего изучения динамики семейных ценностей в цифровую эпоху, с особым фокусом на выявление механизмов, способствующих сохранению семейной целостности в условиях технологической трансформации общества.

Вклад авторов.

Исина А.С. – вклад в концепцию исследования, сбор, анализ или интерпретация результатов работы, написание текста.

Абдыхалыкова Ж.Е., Исина А.С. – проведение эмпирической работы, критический пересмотр содержания статьи; утверждение окончательного варианта статьи для публикации.

Нурадинов А.С., Исина А.С. – проведение эмпирической работы, критический пересмотр содержания статьи.

Список литературы

1. Карабанова, О.А. (2005). Психология семейных отношений и основы семейного консультирования [Psychology of family relationships and the basics of family counseling]. Москва: Гардарики.

2. Солдатова, Г. У., Рассказова, Е. И. (2020). Цифровая социализация: в культурно-исторической парадигме [Digital socialization: in a cultural-historical paradigm]. Москва: Когито-Центр.
3. Солдатова, Г. У., Рассказова, Е. И. (2020). Цифровая ситуация развития межпоколенческих отношений [The digital situation of intergenerational relationship development]. Мир психологии, (3), 128–143.
4. Нартова-Бочавер, С. К. (2021). Психология семьи в цифровой среде [Family psychology in the digital environment]. Москва: Смысл.
5. Clark, L.S. (2013). The parent app: Understanding families in the digital age. Oxford: Oxford University Press.
6. Вишневский, А. Г. (2019). Демографическая история и демографическая теория [Demographic history and demographic theory]. Москва: Издательский дом ВШЭ.
7. Лебедева, Н. М., & Татарко, А. Н. (2018). Ценности и межпоколенческая трансмиссия [Values and intergenerational transmission]. Журнал Высшей школы экономики, 15(3), 22–40.
8. Walsh, F. (2016). Strengthening family resilience (3rd ed.). New York: Guilford Publications.
9. Черников, А. В. (2020). Системная семейная терапия: университетский учебник [Systemic family therapy: University textbook]. Москва: Юрайт.
10. Жуковская, Л. В., & Трошихина, Е. Г. (2008). Шкала психологического благополучия К. Рифф [C. Ryff's psychological well-being scale]. Психологический журнал, (2), 23–34.
11. Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. Journal of Personality and Social Psychology, 69, 719–727.
12. Андреева, Т. В. (2010). Психология семьи: учебное пособие [Family psychology: Textbook]. Санкт-Петербург: Речь.
13. Bradbury, T. N., Fincham, F. D., & Beach, S. R. (2000). Research on the nature and determinants of marital satisfaction: A decade in review. Journal of Marriage and the Family, 62, 964–980.
14. Леонтьев, Д. А. (2000). Структура и диагностика личностной зрелости [Structure and diagnostics of personal maturity]. Психология. Журнал Высшей школы экономики, 3(4), 18–41.
15. Nichols, M. P., & Schwartz, R. C. (2006). Family therapy: Concepts and methods (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
16. Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
17. Bowlby, J. (1969). Attachment and loss. New York: Basic Books.
18. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55, 68–78.
19. Bennett, L. A., Wolin, S. J., & McAvity, L. A. (2008). Family identity, ritual, and alcoholism. New York: Guilford Press.
20. Илина, А., Мамбеталина, А., Абдыхалыкова, Ж., Илина, Б. (2025). Психологические механизмы передачи ценностей в семье: роль привязанности, идентификации и импринтинга [Psychological mechanisms of transmission of values in the family: the role of attachment, identification and imprinting] Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология. 83 (2), 50–62. DOI: 10.51889/2959-5967.2025.83.2.005
21. Сапарова, Н., Алимбекова, Г. (2020). Межпоколенные отношения в семье: теоретический обзор [Intergenerational Relationships in the Family: A Theoretical Review]. Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Социологические и политические науки. 69 (1), 36–42. DOI: 10.51889/2020-1.1728-8940.05
22. Войскунский, А. Е. (2004). Психология адаптации к Интернету [Psychology of adaptation to the Internet]. Психологический журнал, 25(3), 40–50.

23. Иванов, Д. В. (2018). Виртуализация общества [Virtualization of society]. Санкт-Петербург: Петербургское востоковедение.
24. Асмолов, А. Г., (2018). Цифровая социализация: новые возможности и вызовы [Digital socialization: New opportunities and challenges]. Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, (4), 3–41.
25. Плешаков, В. А. (2005). Виртуальная социализация как современное явление [Virtual socialization as a modern phenomenon]. Мир психологии, (2), 143–149.
26. Рождественская, Е. Ю. (2018). Блогеры как новые агенты социализации [Bloggers as new agents of socialization]. Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены, (2), 211–222.
27. Узакова С.А. (2023) Благополучие и семейные ценности: конструирование модели благополучной казахстанской семьи (на материалах газеты «Казахстанская правда») [Welfare and Family Values: Constructing a Model of a Prosperous Kazakhstani Family (based on materials from the newspaper "Kazakhstanskaya Pravda")]. Общество: социология, психология, педагогика, 11, 58-63.
28. Особенности межпоколенческого взаимодействия в казахстанских семьях [Электронный ресурс] // Ru.kipd.kz. – 2024. - URL: https://ru.kipd.kz/article/osobennosti-mezhpokolencheskogo-vzaimodeystviya-v-kazakhstanskikh-semyakh-analiticheskiy-doklad-po-rezultatam-sotsiologicheskogo-issledovaniya?utm_source=chatgpt.com (дата обращения: 25.08.2025)
29. Что влияет на благополучие семей [Электронный ресурс] // Esquire.kz. – 2024. - URL: <https://esquire.kz/cto-vliiaet-na-blagopolucie-semei-novoe-issledovanie-kior> (дата обращения: 25.08.2025)
30. Сопов, В. Ф., Карпушина, Л. В. (2001). Морфологический тест жизненных ценностей [Morphological test of life values]. Прикладная психология, (4), 45–58.

А.С. Исина*, Ж.Е. Абдыхалыкова, А.С. Нурадинов

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

ОТБАСЫЛЫҚ ҚҰНДЫЛЫҚТАР ЖӘНЕ ОЛАРДЫ ЦИФРЛЫҚ ОРТАДА ӨЗГЕРТУДІҢ МӘСЕЛЕЛЕРІ: ҰРПАҚАРАЛЫҚ АСПЕКТ ЖӘНЕ ОТБАСЫНЫҢ ӘЛ-АУҚАТЫ

Андатпа. Қазіргі отбасы – әлеуметтенудің басты институты ретінде – қоғам өмірінің цифрлануы мен виртуалдануы жағдайында терең өзгерістерге ұшырап жатыр. Виртуалды орта коммуникация тәсілдерін өзгертеді және отбасылық құндылықтарды ұрпақтан-ұрпаққа жеткізу механизмдеріне әсер етеді, бұл отбасы әл-ауқатының деңгейіне тікелей ықпал етеді. Бұл мақалада виртуалдану контекстінде дәстүрлі және өзгеріске ұшыраған отбасылық құндылықтардың ұрпақтар арасындағы беріліс процесіндегі рөлін зерттеу және олардың қазіргі заманғы отбасы әл-ауқатына әсерін анықтау мақсатында жүргізілген зерттеу ұсынылған. Зерттеудің негізгі бағыттары: ұғымдық аппаратты талдау, әр түрлі ұрпақтардағы құндылықтар құрылымын анықтау, цифрлық ортада құндылықтарды трансмиссиялау механизмдерін зерттеу, әл-ауқат деңгейін бағалау және көрсетілген факторлар арасындағы өзара байланыстарды анықтау. Зерттеудің ғылыми маңызы – отбасылық құндылықтардың трансформациясы мен оларды цифрлық дәуірде жеткізу механизмдері туралы тұжырымдамалық түсініктерді дамыту, виртуалдануды ескере отырып, К. Рифф моделі негізінде отбасылық әл-ауқат моделін

нақтылау. Зерттеу жүйелік, мәдени-тарихи көзқарастар мен ұрпақтар теориясына негізделген. Теориялық талдау, авторлық сауалнамалар мен әдістемелер қолданылды; іріктеме 300 адамнан тұрды (жас буын – 18-24 жас, орта буын – 35-44 жас, аға буын – 60+ жас). Жас және аға буын арасында құндылықтарда елеулі айырмашылықтар анықталды, ал орта буын тепе-теңдікті көрсетеді; виртуалданудың байланыс орнатуды жеңілдететін, сонымен қатар құндылықтық алшақтықты тудыратын және жеке қарым-қатынас сапасын төмендететін екіжақты әсері бар; жастар арасында жоғары виртуалдану – төмен автономия/өзін-өзі қабылдаумен, бірақ жоғары жеке өсуімен өзара байланысты; құндылықтарды жеткізу механизмдерінің өзгеруі анықталды. Бұл жұмыс дәстүрлі және жаңа құндылықтардың күрделі диалектикасын, виртуалданудың ұрпақаралық берілістегі делдал ретіндегі рөлін және оның отбасылық әл-ауқаттың түрлі аспектілеріне қазіргі заман жағдайында кешенді әсерін түсінуге үлес қосады. Зерттеу нәтижелері әртүрлі буындағы отбасыларға цифрлық ортаға бейімделуде психологиялық-педагогикалық қолдау бағдарламаларын әзірлеуге, сондай-ақ цифрлық дәуірдің анықталған үрдістері мен қиындықтарын ескере отырып, мемлекеттік және әлеуметтік отбасылық саясатты жетілдіруге қолданылуы мүмкін.

Түйін сөздер: отбасылық құндылықтар, ұрпақаралық беріліс, виртуалдану, цифрлық орта, отбасылық әл-ауқат, психологиялық әл-ауқат, құндылықтардың трансформациясы.

A.S. Issina*, Zh.Y. Abdykhalykova, A.S. Nuradinov

Eurasian National University named after L.N. Gumilyov, Astana, Kazakhstan

FAMILY VALUES AND THEIR TRANSFORMATION IN THE DIGITAL ENVIRONMENT: INTERGENERATIONAL ASPECT AND FAMILY WELL-BEING

Abstract. The modern family, as a key institution of socialization, is undergoing profound changes in the context of digitalization and the virtualization of social life. The virtual environment transforms modes of communication and affects the mechanisms of intergenerational transmission of family values, which directly impacts the level of family well-being. This article presents a study aimed at exploring the role of traditional and transforming family values in their intergenerational transmission within the context of virtualization and determining their influence on contemporary family well-being. The main research directions included the analysis of conceptual frameworks, identification of value structures across generations, examination of value transmission mechanisms in the digital environment, assessment of well-being levels, and establishment of interrelations among these factors. The scientific significance lies in the development of conceptual understanding regarding the transformation of family values and their transmission mechanisms in the digital age, as well as in the refinement of the family well-being model (based on C. Ryff's model), taking into account virtualization. The study was grounded in systemic and cultural-historical approaches and generational theory. Methods included theoretical analysis, original questionnaires, and techniques; the sample consisted of 300 individuals (100 from each of the younger (18–24 y.o.), middle (35–44 y.o.), and older (60+ y.o.) generations). A significant intergenerational gap in values was identified between the younger and older generations, while the middle generation showed balance. Virtualization was found to have an ambiguous impact: facilitating connection on one hand, while creating value gaps and reducing the quality of personal interaction on the other. High virtualization was correlated with low autonomy/self-acceptance but high personal

growth among youth; mechanisms of value transmission are being transformed. The study contributes to understanding the complex dialectics between traditional and new values, the mediating role of virtualization in intergenerational transmission, and its multifaceted impact on various aspects of family well-being, adapted to contemporary conditions. The findings can be used to develop differentiated psychological and pedagogical support programs for families of different generations facing adaptation challenges in the digital environment, and to inform and improve state and social family policy in light of the identified trends and challenges of the digital age.

Keywords: family values, intergenerational transmission, virtualization, digital environment, family well-being, psychological well-being, value transformation.

References

1. Karabanova, O. A. (2005). *Psihologija semejnyh otnoshenij i osnovy semejnogo konsul'tirovanija* [Psychology of family relationships and the basics of family counseling]. Moskva: Gadariki.
2. Soldatova, G. U., & Rasskazova, E. I. (2020). *Cifrovaja socializacija: v kul'turno-istoricheskoy paradigme* [Digital socialization: in a cultural-historical paradigm]. Moskva: Kogito-Centr.
3. Soldatova, G. U., & Rasskazova, E. I. (2020). *Cifrovaja situacija razvitija mezhpokolencheskih otnoshenij* [The digital situation of intergenerational relationship development]. *Mir psihologii*, (3), 128–143.
4. Nartova-Bochaver, S. K. (2021). *Psihologija sem'i v cifrovoj srede* [Family psychology in the digital environment]. Moskva: Smysl.
5. Clark, L. S. (2013). *The parent app: Understanding families in the digital age*. Oxford: Oxford University Press.
6. Vishnevskij, A. G. (2019). *Demograficheskaja istorija i demograficheskaja teorija* [Demographic history and demographic theory]. Moskva: Izdatel'skij dom VShJe.
7. Lebedeva, N. M., & Tatarko, A. N. (2018). *Cennosti i mezhpokolencheskaja transmissija* [Values and intergenerational transmission]. *Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki*, 15(3), 22–40.
8. Walsh, F. (2016). *Strengthening family resilience* (3rd ed.). New York: Guilford Publications.
9. Chernikov, A. V. (2020). *Sistemnaja semejnaja terapija: universitetskij uchebnik* [Systemic family therapy: University textbook]. Moskva: Jurajt.
10. Zhukovskaja, L. V., & Troshihina, E. G. (2008). *Shkala psihologicheskogo blagopoluchija K. Riff* [C. Ryff's psychological well-being scale]. *Psihologicheskij zhurnal*, (2), 23–34.
11. Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719–727.
12. Andreeva, T. V. (2010). *Psihologija sem'i: Uchebnoe posobie* [Family psychology: Textbook]. Sankt-Peterburg: Rech'.
13. Bradbury, T. N., Fincham, F. D., & Beach, S. R. (2000). Research on the nature and determinants of marital satisfaction: A decade in review. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 964–980.
14. Leont'ev, D. A. (2000). *Struktura i diagnostika lichnostnoj zrelosti* [Structure and diagnostics of personal maturity]. *Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki*, 3(4), 18–41.
15. Nichols, M. P., & Schwartz, R. C. (2006). *Family therapy: Concepts and methods* (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
16. Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
17. Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. New York: Basic Books.

18. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
19. Bennett, L. A., Wolin, S. J., & McAvity, L. A. (2008). *Family identity, ritual, and alcoholism*. New York: Guilford Press.
20. Isina, A., Mambetalina, A., Abdyhalykova, Zh., Isina, B. (2025). Psihologicheskie mekhanizmy peredachi cennostej v sem'e: rol' privyazannosti, identifikacii i imprinting [Psychological mechanisms of transmission of values in the family: the role of attachment, identification and imprinting]. *Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya: Psihologiya*. 83(2), 50–62. DOI: 10.51889/2959-5967.2025.83.2.005
21. Saparova, N. i Alimbekova, G. (2020). Mezhpokolennye otnosheniya v sem'e: teoreticheskij obzor [Intergenerational Relationships in the Family: A Theoretical Review]. *Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya: Sociologicheskie i politicheskie nauki*. 69(1), 36–42. DOI: 10.51889/2020-1.1728-8940.05
22. Vojskanskij, A. E. (2004). Psihologija adaptacii k Internetu [Psychology of adaptation to the Internet]. *Psihologicheskij zhurnal*, 25(3), 40–50.
23. Ivanov, D. V. (2018). Virtualizacija obshhestva [Virtualization of society]. Sankt-Peterburg: Peterburgskoe Vostokovedenie.
24. Asmolov, A. G., (2018). Cifrovaja socializacija: novye vozmozhnosti i vyzovy [Digital socialization: New opportunities and challenges]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya*, (4), 3–41.
25. Pleshakov, V. A. (2005). Virtual'naja socializacija kak sovremennoe javlenie [Virtual socialization as a modern phenomenon]. *Mir psihologii*, (2), 143–149.
26. Rozhdestvenskaja, E. Ju. (2018). Blogery kak novye agenty socializacii [Bloggers as new agents of socialization]. *Monitoring obshhestvennogo mnenija: jekonomicheskie i social'nye peremeny*, (2), 211–222.
27. Uzakova S.A. (2023) Blagosostoyanie i semejnye cennosti: konstruirovanie modeli blagopoluchnoj kazahstanskoy sem'i (na materialah gazety «Kazahstanskaya pravda») [Welfare and Family Values: Constructing a Model of a Prosperous Kazakhstani Family (based on materials from the newspaper "Kazahstanskaya Pravda")]. *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*, 11, 58-63.
28. Osobennosti mezhpokolencheskogo vzaimodejstviya v kazahstanskikh sem'yah [Elektronnyj resurs] // Ru.kipd.kz. – 2024. - URL: https://ru.kipd.kz/article/osobennosti-mezhpokolencheskogo-vzaimodeystviya-v-kazahstanskikh-semyakh-analiticheskij-doklad-po-rezultatam-sotsiologicheskogo-issledovaniya?utm_source=chatgpt.com (data obrashcheniya: 25.08.2025)
29. CHto vliyaet na blagopoluchie semej [Elektronnyj resurs] // Esguire.kz. – 2024. - URL: <https://esquire.kz/cto-vliiaet-na-blagopolucie-semei-novoe-issledovanie-kior>(data obrashcheniya: 25.08.2025)
30. Sopov, V. F., & Karpushina, L. V. (2001). Morfologicheskij test zhiznennyh cennostej [Morphological test of life values]. *Prikladnaja psihologija*, (4), 45–58.

Information about authors

Issina A.S. – corresponding author, doctoral student in the specialty «D066-Psychology», L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

Abdykhalykova Zh.Y. – PhD, associate professor, department “Psychology”, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.

Nuradinov A.S. – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.

Авторлар туралы мәлімет

Исина А.С. – хат-хабар үшін автор, «D066 - Психология» мамандығының докторанты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан.

Абдыхалыкова Ж.Е. – PhD, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті «Педагогика» кафедрасының доценті, Астана, Қазақстан.

Нурадинов А.С. – п.с.ғ.к., Л.Н. Гумилёв атындағы Еуразия ұлттық университеті «Психология» кафедрасының доценті, Астана, Қазақстан.

Сведения об авторах

Исина А.С. – автор для корреспонденции, докторант по образовательной программе «D066 – Психология», Евразийский национальный университет имени Л.Н.Гумилева, Астана, Казахстан.

Абдыхалыкова Ж.Е. – Ph.D, доцент кафедры «Психология», Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан.

Нурадинов А.С. – к.п.с.н, доцент кафедры «Психология», Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва, Астана, Казахстан.



МРНТИ 15.21.51

Научная статья

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-152-3-149-168>

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ПЕРФЕКЦИОНИСТСКОЙ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ И ТРЕВОЖНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Л.Ю. Ким^{*1}, А.Д. Кариев²

¹Университет Нархоз, Алматы, Казахстан

²Казахский национальный педагогический университет имени Абая Алматы, Казахстан

(E-mail: ¹larissa.kim@narhoz.kz, ²adlet.kariyev@gmail.com)

Автор для корреспонденции: 1larissa.kim@narhoz.kz

Аннотация. Современное академическое и профессиональное пространство предъявляет высокие требования к личным и профессиональным качествам будущих специалистов, что усиливает проявления перфекционизма среди студентов. Настоящее исследование посвящено изучению взаимосвязи между перфекционистской самопрезентацией и уровнем тревожности у студентов-психологов. Целью работы стало изучение особенностей перфекционистских стратегий самоподачи и определение степени их связи с тревожными состояниями. Объектом исследования выступают студенты, обучающиеся по психологическим направлениям, предметом – особенности их самопрезентации и эмоционального состояния.

В исследовании приняли участие 51 студент в возрасте от 17 до 22 лет, обучающиеся на психологических специальностях. В качестве исследовательского инструментария были использованы Шкала перфекционистской самопрезентации (PSPS; авторы Hewitt, Flett) и шкала тревожности Бека (BAI). Для обработки результатов применялся коэффициент корреляции Пирсона. Результаты показали, что более выраженная перфекционистская самопрезентация положительно коррелирует с высоким уровнем тревожности ($r=.283$, $p<.05$). Выявлено, что такие аспекты перфекционистской самопрезентации, как стремление демонстрировать идеальный образ и избегание демонстрации недостатков, наиболее тесно связаны с выраженностью тревожных переживаний. Эти данные позволяют предположить, что внутреннее стремление студентов поддерживать безупречный имидж в глазах окружающих может служить фактором, способствующим развитию тревожных состояний.

Результаты исследования расширяют представления о психологических механизмах самопрезентации в молодежной среде и подчеркивают важность профилактики тревожных расстройств в студенческой среде. Работа может быть полезна в практической психологии, особенно в контексте психопрофилактики и консультирования студентов.

Поступила: 11.06.2025. Доработана: 18.08.2025. Одобрена: 22.09.2025. Доступна онлайн: 29.09.2025

*автор для корреспонденции

Ключевые слова: перфекционистская самопрезентация, тревожность, студенты-психологи, перфекционизм, психологическое здоровье, несовершенство.

Введение

В последние годы наблюдается возрастающий интерес к изучению механизмов самопрезентации и их влияния на эмоциональное состояние личности. Современное общество предъявляет высокие требования к профессиональной и личностной самореализации, что приводит к росту уровня перфекционизма среди молодежи. Патологическая форма перфекционизма оказывает серьезное негативное влияние как на психическое, так и на физическое здоровье человека. Ряд исследователей отмечает связь перфекционистских установок с симптомами депрессии, тревожности и обсессивно-компульсивного расстройства (Shafran et al., 2023), нарушениями пищевого поведения (Paixão et al., 2021), неудовлетворенностью образом собственного тела (Lundqvist et al., 2024; Milson et al., 2025), а также с личностной дезадаптацией и внутренним неблагополучием (Филатова & Пчелкина, 2016).

В конце XX века ряд психологов выдвинул идею о необходимости различать сущностные и экспрессивные аспекты личностных черт. Согласно этой точке зрения, не сама по себе черта в чистом виде, а именно её проявления в межличностных взаимодействиях могут быть источником психологических трудностей и расстройств (Hewitt и др., 2003). Это положение нашло отражение и в исследованиях перфекционизма, где было введено понятие «перфекционистская самопрезентация». Этот феномен понимается как стремление демонстрировать безупречность в социальных контекстах и рассматривается как одна из неадаптивных, защитных стратегий самопредъявления (Hewitt и др., 2003). Она является важным аспектом самовосприятия и социальной адаптации студентов. Данное явление имеет значительные последствия для психологического благополучия, поскольку связано с высоким уровнем социальной тревожности, самокритики и эмоционального истощения (Sherry и др., 2016). Современные эмпирические данные свидетельствуют о наличии тесной связи между перфекционистской самопрезентацией и восприятием собственного тела, трудностями в социальных взаимодействиях и симптомами депрессии (Besser и др., 2010), а также с ненадёжными стилями привязанности и социальной изоляцией (F. Chen и др., 2020).

В свою очередь, тревожность является эмоциональным состоянием, которое может оказывать существенное влияние на академическую успеваемость и профессиональное самоопределение студентов (Spielberger, 1972). Оценки, получаемые студентами, могут отражать не только уровень их знаний и умений, но и способность справляться с тревожностью, возникающей в процессе оценки (Zeidner, 2007). Особенно важно учитывать влияние тревожности на характер усвоения материала: при повышенном уровне тревожности ухудшается способность к глубокому осмыслению информации, тогда как усиливается склонность к поверхностному запоминанию (Rozendaal и др., 2003). Из-за этого студенты с высоким уровнем тревожности хуже справляются с заданиями, требующими высокой когнитивной активности, такими как написание

эссе, развернутые ответы или домашние экзамены (Naveh-Benjamin и др., 1981). Такие студенты, как правило, стремятся избежать ошибок и не выглядеть некомпетентными, в то время как студенты с низким уровнем тревожности больше ориентированы на развитие и овладение знаниями (Stan & Oprea, 2015).

Студенты-психологи подвержены особому влиянию перфекционизма, так как их профессиональная подготовка предполагает развитие рефлексии, эмпатии и самоконтроля. В процессе обучения они сталкиваются с необходимостью соответствовать высоким академическим и профессиональным стандартам, что может способствовать формированию перфекционистской самопрезентации и, как следствие, усилению тревожности (Stoeber, 2012). Исследования показывают, что чрезмерное стремление к идеальному представлению себя в сочетании с избеганием демонстрации ошибок может приводить к дезадаптивным формам поведения, включая прокрастинацию, академический стресс и снижение самооценки (Flett & Hewitt, 2022).

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью изучения психологических механизмов, влияющих на профессиональную подготовку будущих психологов. Понимание этих взаимосвязей позволит расширить существующие представления о роли перфекционизма в структуре личности студента и его влиянии на уровень тревожности. Это даст возможность обогатить эмпирическую базу исследований в области психологии образования и профессионального самоопределения.

Обзор литературы

Перфекционизм как личностная черта и социально-психологический феномен активно исследуется в современной психологии. Особое внимание уделяется не только внутренним установкам индивида, но и внешним проявлениям, таким как перфекционистская самопрезентация (PSP – *perfectionistic self-presentation*). Этот конструкт связан с социальной тревожностью, страхом негативной оценки и может быть значимым фактором психоэмоционального дистресса у студентов, особенно в профессиях, связанных с помогающими практиками.

Одним из ключевых аспектов перфекционистской самопрезентации является ее связь с чувствительностью к социальной оценке, что особенно актуально в условиях учебной и профессиональной нагрузки. Hewitt, Flett и Mikail (Hewitt и др., 2023) утверждают, что перфекционистская самопрезентация представляет собой одну из форм межличностного перфекционизма и проявляется через три ключевых компонента: демонстрация перфекционизма, сокрытие несовершенства и необходимость выглядеть совершенным в глазах других. Эти аспекты тесно связаны с повышенной чувствительностью к социальной оценке и, как следствие, с тревожностью, особенно в стрессовых ситуациях (например, в условиях учебной и профессиональной нагрузки).

Данные многочисленных исследований подтверждают, что высокий уровень PSP может быть предиктором тревожных расстройств, включая генерализованную тревожность и социальную фобию (Sherry и др., 2016). Особенно это актуально для студентов-психологов, которые, с одной стороны, обучаются помогать другим, а с другой – подвержены высоким требованиям к собственному поведению и самопрезентации как будущие специалисты в области психического здоровья. Кроме того, перфекционистская

самопрезентация может препятствовать успешной межличностной коммуникации, так как студенты, демонстрирующие высокую самопрезентацию, часто испытывают чувство несоответствия профессиональным ожиданиям. Исследования Flett и коллег (Flett и др., 2011) показывают, что студенты, демонстрирующие высокую перфекционистскую самопрезентацию, чаще сталкиваются с трудностями в межличностной коммуникации, испытывают чувство несоответствия профессиональным ожиданиям, что усиливает внутреннее напряжение и тревожные переживания. Также стоит учитывать культурный контекст: в ряде культур академическая и профессиональная успеваемость тесно ассоциируются с социальной ценностью личности, что усиливает давление и способствует формированию дисфункциональных стратегий самопрезентации (Fong & Yuen, 2014).

Систематический обзор и мета-анализ (Casale et al., 2024) подтвердил, что перфекционистская самопрезентация выступает транспсихопатологическим фактором, наиболее тесно связанным с социальной тревожностью и депрессивными проявлениями.

Также перфекционистская самопрезентация, социально предписанный и самонаправленный перфекционизм прямо ассоциируются с уровнем суицидальных мыслей, а ключевым механизмом их влияния является межличностное чувство безнадёжности и ненужности (Robinson et al., 2022). Особое внимание следует уделить также тому, как феномен самозванца влияет на перфекционистскую самопрезентацию. В исследовании Thompson и соавт. (Thompson и др., 2000) выявили, что люди с выраженным феноменом самозванца часто проявляют высокую озабоченность ошибками, что связано с тревожностью, низкой самооценкой и повышенным чувством стыда. Такой перфекционизм может негативно сказываться на академической и профессиональной деятельности, так как индивиды склонны недооценивать свои достижения и приписывать успехи внешним факторам. Не менее важным является влияние перфекционистской самопрезентации на субъективное благополучие.

Согласно исследованиям Mackinnon и Sherry (Mackinnon & Sherry, 2012) перфекционистская самопрезентация выступает как посредник между беспокойством о совершенстве и ощущением благополучия. Это означает, что люди, которые сильно беспокоятся о своей безупречности, скорее всего, будут придавать большое значение тому, как они воспринимаются другими, что, в свою очередь, может влиять на их эмоциональное состояние и чувство счастья.

Chen и соавт. (C. Chen и др., 2012) подчеркивают, что подростки с тревожным и избегающе-амбивалентным стилем привязанности склонны к перфекционистской самопрезентации, что усиливает их чувство социальной изоляции и отчужденности. Такой перфекционизм усиливает внутреннюю борьбу, заставляя скрывать несовершенства и стремиться к идеалу, что, в свою очередь, способствует ухудшению их социальных контактов и увеличивает тревожность.

Перфекционизм у взрослых тесно связан с симптомами депрессии, тревожности и обсессивно-компульсивного расстройства. Наибольший риск представляют формы перфекционизма, связанные с самокритикой и страхом ошибок, тогда как стремление к высоким стандартам оказывает менее выраженное негативное влияние (Smith et al., 2023).

Исследование Klerks и соавт. (2024) показало, что черты «тёмной триады» личности, в частности макиавеллизм и психопатия, ассоциируются с более высоким уровнем

академического выгорания, и данный эффект опосредуется как общим уровнем перфекционистской самопрезентации, так и её специфическими компонентами, что подчёркивает значимость перфекционизма в качестве медиатора между дисфункциональными личностными чертами и академическим функционированием.

Roxborough и соавт. (Roxborough и др., 2012) была проверена модель социальной изоляции перфекционизма и результаты показали, что как перфекционистская самопрезентация (стремление казаться безупречным), так и социально предписанный перфекционизм (ощущение давления со стороны окружающих быть совершенным) связаны с повышенным риском суицидальных мыслей и поведения. Особенно значимой оказалась связь между стремлением скрывать свои несовершенства и опытом буллинга, что, в свою очередь, усиливало чувство социальной безнадежности. Таким образом, исследование подтвердило, что межличностные аспекты перфекционизма могут способствовать социальной изоляции, которая является важным фактором риска суицидального поведения у молодежи.

Мета-анализ Lunn и соавт. (2023) показал, что перфекционизм в юношеском возрасте связан с повышенным уровнем тревожности, обсессивно-компульсивных симптомов и депрессии. При этом именно перфекционистские опасения (страх ошибок, самокритика, чрезмерная озабоченность соответствием высоким стандартам) оказываются более значимым фактором риска, чем перфекционистские стремления.

Нерон и соавт. (Neron и др., 2011) была изучена связь между перфекционизмом, негативной социальной обратной связью и межличностной руминацией (состояние обработки и обдумывания повторяющихся и часто негативных мыслей или опасений в голове человека) в контексте депрессии и социальной тревожности. Результаты показали, что социально предписанный перфекционизм и перфекционистская самопрезентация тесно связаны с получением негативной обратной связи и склонностью к руминации после межличностных событий, таких как обиды или унижения. Эти факторы, в свою очередь, ассоциировались с повышенными симптомами депрессии и социальной тревожности. Негативная социальная обратная связь и межличностная руминация играют посредническую роль в развитии эмоционального дистресса у людей с высоким уровнем перфекционизма.

В исследовании Hill и соавт. (Hill и др., 2010) выделили два ключевых компонента перфекционизма: стремления к совершенству (*perfectionistic strivings*), отражающие высокие личные стандарты и мотивацию к достижению, и обеспокоенность по поводу ошибок (*perfectionistic concerns*), характеризующуюся страхом неудачи и чрезмерной самокритикой. Результаты исследования показали, что стремления к совершенству связаны с повышенным уровнем психологического благополучия, удовлетворенности жизнью и положительными эмоциями. Однако, когда у индивидов одновременно присутствует высокая обеспокоенность по поводу ошибок, эти положительные эффекты стремлений к совершенству снижаются или полностью нейтрализуются. Как следствие обеспокоенность по поводу ошибок может подавлять благоприятное влияние стремлений к совершенству на качество жизни. Для достижения положительных жизненных результатов необходимо не только стремиться к высоким стандартам, но и снижать чрезмерную обеспокоенность по поводу ошибок, чтобы избежать негативных последствий для психологического благополучия.

Анализ литературы по проблемам перфекционистской самопрезентации выявляет взаимосвязь между высокими уровнями перфекционизма и повышенной тревожностью. Это подтверждает, что перфекционистская самопрезентация, как социально обусловленное стремление к идеальному внешнему виду и поведению, тесно связана с внутренними переживаниями, такими как страх перед негативной оценкой, социальная тревожность и низкая самооценка. В исследованиях показано, что студенты, стремящиеся поддерживать безупречный образ, часто испытывают трудности в межличностных отношениях, что, в свою очередь, усиливает их тревожные переживания. В контексте студентов-психологов эти переживания могут затруднять их профессиональное развитие, так как они не только подвергаются высокому внутреннему давлению, но и сталкиваются с необходимостью быть примером для других в области психологического здоровья.

Особое внимание стоит уделить влиянию перфекционистской самопрезентации на эмоциональное и психоэмоциональное состояние студентов, особенно тех, кто обучается на психологических специальностях. Высокая степень перфекционизма у таких студентов может стать фактором риска для развития психоэмоциональных расстройств, таких как генерализованная тревожность и депрессия, что подчеркивает необходимость дальнейшего изучения этой взаимосвязи для разработки эффективных профилактических и коррекционных программ. Также важно учитывать влияние культурных и социальных факторов на перфекционизм, поскольку в разных культурах могут существовать различные социальные ожидания, усиливающие стресс и тревожность среди студентов.

Таким образом, исследование взаимосвязи перфекционистской самопрезентации и тревожности студентов-психологов важно для понимания факторов, влияющих на их психоэмоциональное состояние.

Методы исследования

Исследование направлено на изучение особенностей перфекционистской самопрезентации и ее связи с уровнем тревожности у студентов-психологов. Анализ научной литературы позволил сформулировать следующие исследовательские вопросы:

1. Каковы основные характеристики перфекционистской самопрезентации у студентов-психологов?

2. Какова взаимосвязь перфекционистской самопрезентации студентов-психологов с уровнем их тревожности?

Цель исследования заключается в описании выраженности и специфики стратегий перфекционистской самоподачи и выявлении степени их связи с тревожными состояниями. В качестве рабочей гипотезы выдвигается предположение о наличии положительной взаимосвязи между высоким уровнем перфекционистской самопрезентации и выраженными признаками тревожности.

Объектом исследования выступают студенты, обучающиеся по направлению «Психология». Предмет исследования – индивидуальные особенности самопрезентации и тревожности в структуре их психоэмоционального состояния.

В исследовании приняли участие 51 студент в возрасте от 17 до 22 лет (средний возраст — 19,5 лет), обучающиеся на дневной форме по программам бакалавриата в области

психологии. Участие было добровольным, обеспечена анонимность и соблюдение этических норм.

Этапы исследования включали:

1. Разработка и утверждение инструментария.
2. Проведение психодиагностики с использованием электронных форм опросников.
3. Обработка данных с применением методов математической статистики.
4. Интерпретация результатов и формулирование выводов.

Описательная статистика представлена в таблице 1. В исследовании приняли участие 51 студент-психолог. Из них 30 человек (58,8%) составляли женщины, а 21 человек (41,2%) – мужчины. Возраст респондентов варьировался от 17 до 22 лет, при этом наибольшее количество участников относилось к возрастной группе 19-20 лет (58,8%), 29,4% – к группе 17-18 лет, и 11,8% – к группе 21-22 года. Наибольшая доля участников обучалась на втором курсе (54,9%), далее следуют студенты третьего курса (17,6%), первого курса (15,7%) и четвертого курса (11,8%).

Таблица 1

Описательная статистика

Переменная	n	%
Пол		
Женский	30	58,8
Мужской	21	41,2
Возраст		
17-18	15	29,4
19-20	30	58,8
21-22	6	11,8
Курс		
1 курс	8	15,7
2 курс	28	54,9
3 курс	9	17,6
4 курс	6	11,8

Примечание: N=51. Составлено на основании данных.

Применённые методики:

1. Шкала перфекционистской самопрезентации (Perfectionistic Self-Presentation Scale, PSPS)

Разработанная Hewitt и Flett, в адаптации Золотаревой (Золотарева, 2011), методика предназначена для оценки склонности индивида к демонстрации своей безупречности перед другими. Опросник включает 21 утверждение, оцениваемое по 7-балльной шкале. Он состоит из трёх субшкал: демонстрация совершенства, сокрытие несовершенства и непризнание несовершенства. Высокие суммарные баллы свидетельствуют о

выраженной тенденции к идеализации собственного образа. Методика является надёжным и валидным инструментом для диагностики межличностного аспекта перфекционизма. Интерпретация результатов приведена по нормам авторов адаптации:

- демонстрация совершенства (низкий уровень 10-31 баллов, средний уровень 32-54 баллов, высокий уровень 55-70 баллов);
- сокрытие несовершенства (низкий уровень 10-29 баллов, средний уровень 30-53 баллов, высокий уровень 54-70 баллов);
- непризнание несовершенства (низкий уровень 7-20 баллов, средний уровень 21-37 баллов, высокий уровень 38-49 баллов);
- общая шкала перфекционистской самопрезентации (низкий уровень 27-90 баллов, средний уровень 91-136 баллов, высокий уровень 137-189 баллов).

2. Шкала тревожности Бека (Beck Anxiety Inventory, BAI)

Методика включает 21 пункт, отражающий разнообразные соматические и когнитивные проявления тревоги. Респондентов просят оценить интенсивность каждого симптома за последнюю неделю по 4-балльной шкале. Итоговый балл позволяет классифицировать уровень тревожности как низкий (до 21 балла), умеренный (от 22 до 35 баллов) или высокий (36 баллов и выше). Методика широко используется в клинической и научной практике и отличается высокой чувствительностью к изменениям тревожных симптомов.

Таблица 2

Описательная статистика и надежность шкал

Шкала	M	SD	Min-Max (теор.)	Min-Max (набл.)	Me	α Cronbach (95% ДИ)
PSPS	117,8	21	27-189	70-162	115	.85 [0.82;0.88]
BAI	25,4	13,1	0-63	4-47	26	.75 [0.70;0.80]

Примечание: N=51. Составлено на основании данных.

В таблице 2 представлена описательная статистика по шкалам и данные по надежности шкал. По шкале PSPS среднее значение составило $M=117.8$ ($SD=21$). Теоретически возможный диапазон колеблется от 27 до 189 баллов, тогда как в настоящей выборке наблюдаемые значения находились в интервале от 70 до 162. Медианное значение составило 115 баллов. Надёжность шкалы по α Кронбаха показала высокий уровень внутренней согласованности ($\alpha = .85$, 95% ДИ [0.82; 0.88]).

По шкале BAI среднее значение составило $M=25,4$ ($SD=13,1$), что указывает на умеренный уровень выраженности тревожных проявлений в выборке. Теоретический диапазон варьируется от 0 до 63 баллов, а в исследуемой выборке фактический интервал оказался от 4 до 47. Медиана составила 26 баллов. Коэффициент α Кронбаха для данной методики также продемонстрировал удовлетворительную внутреннюю согласованность ($\alpha = .75$, 95% ДИ [0.70; 0.80]).

Таким образом, обе применённые методики продемонстрировали приемлемую и высокую надёжность на исследуемой выборке, что подтверждает возможность их

дальнейшего использования для анализа взаимосвязей изучаемых психологических конструктов.

Для выявления статистически значимых связей между переменными применялся коэффициент корреляции Пирсона. Обработка данных осуществлялась с использованием программного обеспечения JASP, что обеспечило точность расчетов и возможность визуализации корреляционных связей.

Методология исследования позволяет объективно оценить исследуемые психологические феномены, а применённые методы обеспечивают воспроизводимость и достоверность полученных результатов. Полученные данные могут служить основой для последующих эмпирических и прикладных исследований в области студенческой психологии и психопрофилактики.

Результаты и обсуждение

Для анализа специфики перфекционистской самопрезентации респондентов были рассмотрены уровневые распределения по общей шкале и подшкалам методики «Шкала перфекционистской самопрезентации», разработанной Р. Hewitt и соавт. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Уровневые характеристики перфекционистской самопрезентации
у студентов-психологов**

Наименование шкалы/подшкалы	Высокий уровень, N/%	Средний уровень, N/%	Низкий уровень, N/%
Шкала перфекционистской самопрезентации	10/20	36/70	5/10
Демонстрация совершенства	10/20	38/75	3/5
Соккрытие несовершенства	9/18	40/78	2/4
Непризнание несовершенства	1/2	49/96	1/2

Примечание: N=51. Составлено на основании данных.

Согласно полученным данным, большинство студентов-психологов (70%, n=36) продемонстрировали средний уровень общей перфекционистской самопрезентации, что отражает тенденцию к умеренному выражению стратегий, направленных на создание в глазах окружающих образа безупречного, идеального «Я». Высокий уровень данной стратегии выявлен у 20% респондентов (n=10), что может указывать на выраженную потребность в социальном одобрении и стремление избегать публичного проявления несовершенства. Низкий уровень показали 10% участников (n=5), что предполагает относительно невысокую актуальность перфекционистских установок в поведении и восприятии себя.

Анализ подшкал позволяет уточнить характер данных установок:

- Демонстрация совершенства отражает стремление активно демонстрировать свою безупречность, превосходство и достижения окружающим. Средний уровень по данной подшкале зафиксирован у 75% респондентов ($n=38$), что свидетельствует о распространённости стратегий самопрезентации, направленных на формирование позитивного и успешного имиджа. Высокий уровень (20%, $n=10$) может указывать на повышенную значимость внешнего признания и склонность к социальному соревнованию, тогда как низкий уровень (5%, $n=5$) указывает на сниженный интерес к самопозиционированию как «совершенного» субъекта.

- Соккрытие несовершенства отражает тенденцию избегать демонстрации любых ошибок, слабостей и недостатков в поведении. Средний уровень данной стратегии выявлен у 78% участников ($n=40$), что свидетельствует о стремлении большинства студентов к контролю за внешним выражением своих недостатков. Высокий уровень (18%, $n=9$) указывает на тревожность, связанную с возможным негативным восприятием со стороны других, и склонность к перфекционистскому самоконтролю. Лишь 4% респондентов ($n=2$) демонстрируют низкий уровень, что может быть связано с большей открытостью или снижением значимости социального осуждения.

- Непризнание несовершенства описывает отказ от признания собственных недостатков даже в близких отношениях или в процессе самоанализа. У большинства участников (96%, $n=49$) показатели данной подшкалы находятся на среднем уровне, что может отражать определённую сбалансированность между стремлением к идеальности и готовностью к самоанализу. Высокий уровень, наблюдаемый лишь у 2% студентов ($n=1$), может указывать на выраженное отрицание уязвимости и внутреннюю ригидность. Аналогично, низкий уровень (2%, $n=1$) может свидетельствовать о высокой степени самопринятия и открытости к признанию собственных ошибок.

Таким образом, в выборке студентов-психологов доминирует умеренная выраженность всех трёх стратегий перфекционистской самопрезентации, что может свидетельствовать о стремлении к соответствию социальным ожиданиям, контролю за собственным поведением и поддержанию положительного имиджа. Однако невысокая доля участников с выраженными крайностями в проявлениях перфекционизма указывает на относительно адаптивный характер этих стратегий. Такие результаты могут быть связаны как с профессиональной направленностью подготовки (область психологии предполагает рефлекссию и самопонимание), так и с возрастными особенностями личности на этапе профессионального становления.

С целью изучения выраженности тревожных проявлений у респондентов были проанализированы уровневые показатели по шкале тревожности (методика Аарона Бека). Результаты распределения представлены на рисунке 1.

Уровневые показатели тревожности

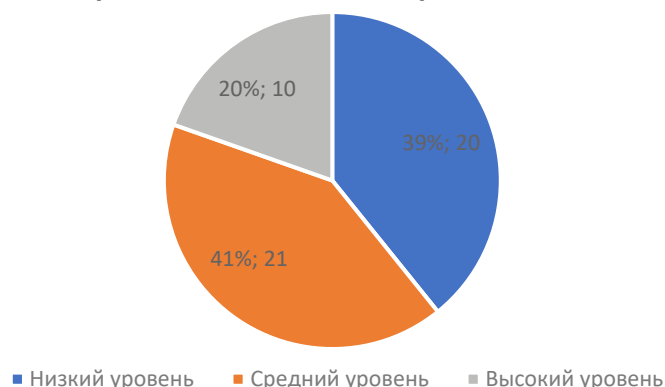


Рисунок 1. Диаграмма уровней показателей тревожности

Примечание: N=51. Составлено на основании данных.

Как видно из диаграммы, большинство участников исследования (41%; n=21) продемонстрировали среднюю выраженность тревоги, что может указывать на умеренную эмоциональную нестабильность, не препятствующую эффективной деятельности. Столь же высокий процент (39%; n=20) составили участники с низким уровнем тревожности, характеризующиеся относительно стабильным эмоциональным фоном и адекватными реакциями на внешние стимулы. При этом высокий уровень тревожности наблюдается у 20% опрошенных (n=10), что свидетельствует о значительной эмоциональной напряжённости и склонности к переживанию стрессовых ситуаций. Данные свидетельствуют о вариативности тревожности в выборке, при этом доминирующей категорией выступают лица с умеренным уровнем тревожности.

С целью проверки выдвинутой гипотезы были рассчитаны корреляции между показателями перфекционистской самопрезентации, тревожности, демонстрации совершенства, сокрытия несовершенства и неприятия несовершенства. Проверка распределения данных с помощью критерия Шапиро–Уилка показала отсутствие статистически значимых отклонений от нормальности: $W = .977$, $p = .504$. Таким образом, распределение выборки можно считать нормальным.

Анализ корреляционной матрицы в таблице 4 показал наличие статистически значимых связей между некоторыми из исследуемых переменных.

Таблица 4

Матрица корреляций показателей перфекционистской самопрезентации и тревожности

Переменная	ПСП	ТРВ	ДС	СН	НН
ПСП	-				
ТРВ	.283*	-			
ДС	.861	.277*	-		
СН	.877	.185	.668	-	
НН	.728	.249	.435	.445	-

Примечание: N=51. * $p < .05$. ПСП - Перфекционистская самопрезентация; ТРВ – Тревожность; ДС – Демонстрация совершенства; СН – Сокрытие несовершенства; НН– Непризнание несовершенства.

Перфекционистская самопрезентация имеет положительную корреляцию с уровнем тревожности ($r = .283$, $p < .05$), что свидетельствует о том, что чем выше уровень тревожности индивида, тем выше его стремление создавать образ безупречного человека в глазах окружающих.

Также выявлено, что демонстрация совершенства положительно связана с тревожностью ($r = .277$, $p < .05$), что может свидетельствовать о внутреннем напряжении, сопровождающем стремление продемонстрировать идеальный образ. Связь показателей сокрытия и непризнания несовершенства с тревожностью оказалась статистически незначимой ($p > .05$).

Полученные коэффициенты корреляции между перфекционистской самопрезентацией и тревожностью ($r = .283$ и $r = .277$) соответствуют малому эффекту согласно критериям К. Коэна (Cohen, 1988). Несмотря на невысокую силу связи, статистическая значимость результатов подтверждает наличие устойчивой взаимосвязи. Следует подчеркнуть, что даже малые эффекты могут иметь практическое значение в прикладных исследованиях, особенно при изучении психологических характеристик студентов, где комплекс факторов может формировать значимое влияние на эмоциональное состояние.

Тем не менее, учитывая особенности и небольшой размер выборки, интерпретация данных должна осуществляться с определённой осторожностью. Кросс-секционный дизайн исследования не позволяет делать выводы о причинно-следственных связях между изучаемыми переменными. Выявленные корреляции указывают на наличие взаимосвязей, однако механизмы этих связей требуют дополнительного изучения с использованием лонгитюдных или экспериментальных методов.

Полученные данные подтверждают, что перфекционистская самопрезентация тесно связана с эмоциональным состоянием студентов-психологов, в частности с повышением уровня тревожности. Эти результаты согласуются с выводами предыдущих исследований, указывающих на то, что стремление поддерживать безупречный образ перед окружающими может усиливать внутреннее напряжение и способствовать развитию тревожных переживаний (Hewitt и др., 2003; Sherry и др., 2016).

Особый интерес представляет значимая положительная корреляция между демонстрацией совершенства и уровнем тревожности, что свидетельствует о сложной структуре перфекционистского поведения, ориентированного на социальное одобрение. Эти данные подтверждают, что студенты, склонные к перфекционистским формам самопрезентации, одновременно стремятся подчеркнуть свои сильные стороны и скрыть недостатки, что, в свою очередь, может приводить к росту тревожности в профессиональной и академической среде (Hewitt и др., 2003; Stoeber, 2012).

Важно учитывать специфику выборки – студентов факультета психологии, для которых профессиональные ожидания относительно компетентности и безошибочности могут усиливать перфекционистские установки. Это может негативно сказываться на их психологическом благополучии и способности справляться с профессиональными стрессорами.

Ограничения и направления будущих исследований

Настоящее исследование имеет ряд ограничений, которые необходимо учитывать при интерпретации результатов. Во-первых, в выборку вошли исключительно студенты-психологи, что было обусловлено целью учета особенностей профессионального становления данной группы, а также ограничением по возрастным и образовательным характеристикам. Во-вторых, выборка формировалась только на базе одного университета, что снижает возможность экстраполяции результатов на студентов других вузов, различающихся по учебной среде, организационной культуре и социальным условиям. Кроме того, использование самоотчетных методик предполагает риск искажения данных вследствие влияния социальной желательности и субъективных интерпретаций респондентами собственных состояний, что особенно значимо в контексте изучения перфекционистской самопрезентации.

Перспективным направлением будущих исследований является расширение выборки за счет включения студентов различных специальностей и образовательных учреждений, а также применение мультиметодического подхода, позволяющего повысить надежность и валидность получаемых данных.

Заключение

Подводя итоги проведенного исследования взаимосвязи перфекционистской самопрезентации и тревожности студентов-психологов, можно выделить то, что студенты-психологи в основном демонстрируют средние уровни перфекционистской самопрезентации, что свидетельствует о наличии у них стремления контролировать впечатление о себе, однако без выраженного доминирования дезадаптивных установок. Это может указывать на формирование у большинства респондентов относительно сбалансированного отношения к требованиям со стороны окружающих и к собственным достижениям.

Между уровнем перфекционистской самопрезентации и уровнем тревожности установлены положительные значимые корреляционные связи. Чем выше стремление студентов к демонстрации совершенства и сокрытию недостатков, тем выше проявляется их тревожность. Также выявлена тесная взаимосвязь между показателем демонстрации совершенства и тревожностью, что свидетельствует о влиянии стремления произвести впечатление безупречного профессионала на внутреннее эмоциональное состояние студентов. Стремление демонстрировать идеальность сопровождается постоянным напряжением, связанным с опасением несоответствия высоким ожиданиям окружающих, что, в свою очередь, усиливает как личностную, так и ситуативную тревожность. Данный результат согласуется с выводами ряда авторов, подчёркивающих, что социально предписанный перфекционизм является устойчивым предиктором тревожных состояний (Hewitt и др., 2003; Sherry и др., 2016; Stoeber, 2012).

Выявленная взаимосвязь перфекционистской самопрезентации с тревожностью подтверждает гипотезу о том, что социально ориентированные проявления перфекционизма могут способствовать эмоциональной уязвимости студентов. Это согласуется с результатами предыдущих исследований, подчеркивающих значение внешней мотивации достижения успеха в формировании тревожных переживаний

Исследование показало, что перфекционистская установка на безошибочную самопрезентацию в образовательной и профессиональной среде связана с эмоциональными трудностями, повышением тревожности и внутреннего напряжения. Это подчёркивает необходимость раннего выявления уязвимых студентов и разработки психопрофилактических программ, направленных на снижение дезадаптивных проявлений перфекционизма и формирование здорового отношения к собственной эффективности.

Результаты могут быть использованы при планировании психологических тренингов, направленных на развитие навыков самопринятия, адекватной самопрезентации, а также в рамках сопровождения профессионального развития студентов-психологов. Вместе с тем, исследование требует дальнейшего продолжения, включая проведение лонгитюдных и сравнительных исследований, а также учёт гендерных, возрастных и культурных факторов при анализе особенностей перфекционистской самопрезентации и тревожности.

Вклад авторов

Ким Л.Ю. – автор сбора материала по теоретической части и выбора исследовательского инструментария, проведения исследования, статистического анализа данных и интерпретации результатов исследования, оформления текста.

Кариев А.Д. – автор критической переработки содержания статьи и консультаций.

Список литературы

1. Золотарева, А.А. (2011). Адаптация методики Шкала перфекционистской самопрезентации П. Хьюитта // Психологический журнал, 2011. №6
2. Филатова, Е., & Пчелкина, Е.П. (2016). Исследование характеристик идеального я при перфекционизме. Научные ведомости БелГУ. <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-harakteristik-idealnogo-ya-pri-perfektsionizme/viewer>
3. Besser, A., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2010). Perfectionistic Self-Presentation and Trait Perfectionism in Social Problem-Solving Ability and Depressive Symptoms. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(8), 2121–2154. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2010.00653.x>
4. Casale S, Svicher A, Fioravanti G, Hewitt PL, Flett GL, Pozza A. (2024). Perfectionistic Self-Presentation and Psychopathology: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Clin Psychol Psychother*. 2024 Mar-Apr;31(2):e2966. doi: 10.1002/cpp.2966. PMID: 38600830.
5. Chen, C., Hewitt, P. L., Flett, G. L., Cassels, T. G., Birch, S., & Blasberg, J. S. (2012). Insecure attachment, perfectionistic self-presentation, and social disconnection in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 52(8), 936–941. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.02.009>
6. Chen, F., Garcia, O. F., Fuentes, M. C., Garcia-Ros, R., & Garcia, F. (2020). Self-Concept in China: Validation of the Chinese Version of the Five-Factor Self-Concept (AF5) Questionnaire. *Symmetry*, 12(5), 798. <https://doi.org/10.3390/sym12050798>
7. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates
8. Flett, G. L., Coulter, L.-M., Hewitt, P. L., & Nepon, T. (2011). Perfectionism, Rumination, Worry, and Depressive Symptoms in Early Adolescents. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(3), 159–176. <https://doi.org/10.1177/0829573511422039>

9. Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2022). Perfectionism in childhood and adolescence: A developmental approach. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000289-000>
10. Fong, R. W., & Yuen, M. (2014). Perfectionism and Chinese gifted learners. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 36(2), 81–91. <https://doi.org/10.1080/02783193.2014.884202>
11. Hewitt, P. L., Flett, G. L., Sherry, S. B., Habke, M., Parkin, M., Lam, R. W., McMurtry, B., Ediger, E., Fairlie, P., & Stein, M. B. (2003). The interpersonal expression of perfection: Perfectionistic self-presentation and psychological distress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(6), 1303–1325. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.6.1303>
12. Hewitt, P. L., Smith, M. M., Ge, S., Mössler, M., Flett, G. L., & Mikail, S. F. (2023). Perfectionism. B Treatment of psychosocial risk factors in depression (cc. 281–304). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000332-013>
13. Hill, R., Huelsman, T., & Araujo, G. (2010). Perfectionistic concerns suppress associations between perfectionistic strivings and positive life outcomes. *Personality and Individual Differences*, 48, 584–589. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.12.011>
14. Klerks M, Dumitrescu R, De Caluwé E. (2024). The relationship between the Dark Triad and academic burnout mediated by perfectionistic self-presentation. *Acta Psychol (Amst)*. 2024 Oct;250:104499. doi: 10.1016/j.actpsy.2024.104499. Epub 2024 Sep 19. PMID: 39303584.
15. Lundqvist C, Kolbeinsson Ö, Asratian A, Wade TD. (2024). Untangling the relationships between age, gender, type of sport, perfectionistic self-presentation and motivation on body satisfaction: a cross-sectional study on aesthetic and non-aesthetic female and male athletes aged 10 to 22 years. *BMJ Open Sport Exerc Med*. 2024 Jul 1;10(3):e001975. doi: 10.1136/bmjsem-2024-001975. PMID: 38962362; PMCID: PMC11217999.
16. Lunn, J., Greene, D., Callaghan, T., & Egan, S. J. (2023). Associations between perfectionism and symptoms of anxiety, obsessive-compulsive disorder and depression in young people: a meta-analysis. *Cognitive Behaviour Therapy*, 52(1), 1-28. DOI:10.1080/16506073.2023.2211736
17. Mackinnon, S., & Sherry, S. (2012). Perfectionistic self-presentation mediates the relationship between perfectionistic concerns and subjective well-being: A three-wave longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 53, 22–28. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.02.010>
18. Milson R, Ellis A, Boumpaki G. (2025). Perfectionistic self-presentation, body satisfaction and body appreciation in young women: Direct and indirect associations. *Eat Behav*. 2025 Aug;58:102014. doi: 10.1016/j.eatbeh.2025.102014. Epub 2025 Jul 20. PMID: 4070112
19. Naveh-Benjamin, M., McKeachie, W. J., Lin, Y., & Holinger, D. P. (1981). Test anxiety: Deficits in information processing. *Journal of Educational Psychology*, 73(6), 816–824. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.73.6.816>
20. Nepon, T., Flett, G., Hewitt, P., & Molnar, D. (2011). Perfectionism, Negative Social Feedback, and Interpersonal Rumination in Depression and Social Anxiety. *Canadian Journal of Behavioural Science/ Revue canadienne des sciences du comportement*, 43, 297–308. <https://doi.org/10.1037/a0025032>
21. Paixão C, Oliveira S, Ferreira C. A comprehensive model of disordered eating among aesthetic athletic girls: Exploring the role of body image-related cognitive fusion and perfectionistic self-presentation. *Curr Psychol*. 2021;40(11):5727-5734. doi: 10.1007/s12144-020-01142-z. Epub 2020 Oct 21. PMID: 34518749; PMCID: PMC8426111.
- Robinson A, Moscardini E, Tucker R, Calamia M. (2022). Perfectionistic Self-Presentation, Socially Prescribed Perfectionism, Self-Oriented Perfectionism, Interpersonal Hopelessness, and Suicidal Ideation in U.S. Adults: Reexamining the Social Disconnection Model. *Arch Suicide Res*. 2022 Jul-Sep;26(3):1447-1461. doi: 10.1080/13811118.2021.1922108. Epub 2021 May 21. PMID: 34019781.

22. Roxborough, H., Hewitt, P., Kaldas, J., Flett, G., Caelian, C., Sherry, S., & Lee-Baggley, D. (2012). Perfectionistic Self-Presentation, Socially Prescribed Perfectionism, and Suicide in Youth: A Test of the Perfectionism Social Disconnection Model. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 42, 217–233. <https://doi.org/10.1111/j.1943-278X.2012.00084.x>
23. Rozendaal, J. S., Minnaert, A., & Boekaerts, M. (2003). Motivation and self-regulated learning in secondary vocational education: Information-processing type and gender differences. *Learning and Individual Differences*, 13(4), 273–289. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(03\)00016-5](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(03)00016-5)
24. Shafran, V., Khossousi, V., Greene, D., Shafran, R., & Egan, S. J. (2023). The relationships between perfectionism and symptoms of depression, anxiety and obsessive-compulsive disorder in adults: a systematic review and meta-analysis. *Behaviour Research and Therapy*, 166, 104449. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2023.104449>
25. Sherry, S. B., Mackinnon, S. P., & Gaudreau, C. M. (2016). Perfectionists Do Not Play Nicely With Others: Expanding the Social Disconnection Model. B F. M. Sirois & D. S. Molnar (Ред.), *Perfectionism, Health, and Well-Being* (cc. 225–243). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-18582-8_10
26. Smith, M. M., Sherry, S. B., Rnic, K., Saklofske, D. H., Enns, M., & Gralnick, T. (2023). The relationships between perfectionism and symptoms of depression, anxiety and obsessive-compulsive disorder in adults: a systematic review and meta-analysis. *Behaviour Research and Therapy*, 166, 104449. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2023.104449>
27. Spielberger, C. D. (1972). Chapter 1—CURRENT TRENDS IN THEORY AND RESEARCH ON ANXIETY. B C. D. Spielberger (Ред.), *Anxiety* (cc. 3–19). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-657401-2.50008-3>
28. Stan, A., & Oprea, C. (2015). Test Anxiety and Achievement Goal Orientations of Students at a Romanian University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 1673–1679. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.05.066>
29. Stoeber, J. (2012). Perfectionism and performance. B Oxford handbook of sport and performance psychology (cc. 294–306).
30. Zeidner, M. (2007). Chapter 10 - Test Anxiety in Educational Contexts: Concepts, Findings, and Future Directions. B P. A. Schutz & R. Pekrun (Ред.), *Emotion in Education* (cc. 165–184). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50011-3>

Л.Ю. Ким¹, А.Д. Кариев²

¹Нархоз университеті, Алматы, Қазақстан

²Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

ПСИХОЛОГИЯ СТУДЕНТТЕРІНІҢ ПЕРФЕКЦИОНИСТІК ӨЗІН-ӨЗІ ТАНЫСТЫРУЫ МЕН МАЗАСЫЗДЫҒЫНЫҢ ӨЗАРА БАЙЛАНЫСЫН ЗЕРТТЕУ

Андатпа. Қазіргі заманғы академиялық және кәсіби орта болашақ мамандардың жеке және кәсіби қасиеттеріне жоғары талаптар қояды, бұл студенттер арасында перфекционизмнің күшеюіне ықпал етеді. Бұл зерттеу психология студенттеріндегі перфекционистік өзін-өзі таныстыру мен мазасыздық деңгейлерінің арасындағы байланысты анықтауға арналған. Жұмыстың мақсаты – перфекционистік өзін-өзі таныстыру стратегияларының ерекшеліктерін

зерттеу және олардың мазасыздық жағдайларымен байланысының дәрежесін айқындау. Зерттеу нысаны – психология мамандықтарында оқитын студенттер, пәні – олардың өзін-өзі таныстыру ерекшеліктері мен эмоционалдық жағдайлары.

Зерттеуге 17 мен 22 жас аралығындағы 51 студент қатысты. Әдістемелік зерттеу құралы ретінде Перфекционистік өзін-өзі таныстыру шкаласы (PSPS; авторлар Хьюитт, Флетт) және Бек мазасыздық шкаласы (BAI) қолданылды. Нәтижелерді өңдеуде Пирсон корреляция коэффициенті пайдаланылды. Алынған мәліметтер перфекционистік өзін-өзі таныстырудың жоғары деңгейі мазасыздық деңгейінің артуымен оң байланыста екенін көрсетті ($r=.283, p<.05$). Перфекционистік өзін-өзі таныстырудың «идеалды бейнені көрсетуге ұмтылу» және «кемшіліктерді жасыруға ұмтылу» сияқты аспектілері мазасыздық сезімдерінің айқындылығымен тығыз байланысты екендігі анықталды. Бұл деректер студенттердің басқалардың алдында мінсіз имиджін сақтауға деген ішкі ұмтылысы мазасыздық жағдайларының дамуына ықпал ететінін болжауға мүмкіндік береді.

Зерттеу нәтижелері жастар арасындағы өзін-өзі таныстырудың психологиялық механизмдері туралы түсінікті кеңейтеді және студенттік ортада мазасыздық бұзылыстарының алдын алудың маңыздылығын көрсетеді. Жұмыс практикалық психологияда, әсіресе психопрофилактика және студенттерді кеңес беру саласында пайдалы болуы мүмкін.

Түйін сөздер: перфекционистік өзін-өзі таныстыру, мазасыздану, психология студенттері, перфекционизм, психологиялық денсаулық, кемелденбеген.

L.Yu. Kim¹, A.D. Kariyev²

¹Narxoz University, Almaty, Kazakhstan

²Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

RESEARCH ON THE RELATIONSHIP BETWEEN PERFECTIONISTIC SELF-PRESENTATION AND ANXIETY OF PSYCHOLOGY STUDENTS

Abstract. The modern academic and professional environment places high demands on the personal and professional qualities of future specialists, which contributes to stronger manifestations of perfectionism among students. This study examines the relationship between perfectionistic self-presentation and anxiety levels in psychology students. The aim of this study was to explore the characteristics of perfectionistic self-presentation strategies and to determine the extent of their association with anxiety. The participants were psychology students, with a focus on their self-presentation features and emotional states.

The study involved 51 psychology students aged 17 to 22. As methodological research tools, the Perfectionistic Self-Presentation Scale (PSPS; Hewitt & Flett) and the Beck Anxiety Inventory (BAI) were used. Pearson's correlation coefficient was applied to analyze the data. The results indicated that higher levels of perfectionistic self-presentation were positively correlated with increased anxiety ($r = .283, p < .05$). It was found that such aspects of perfectionistic self-presentation as the tendency to present an idealized image and the tendency to conceal shortcomings were most strongly associated with elevated anxiety. These findings suggest that students' internal drive to maintain an impeccable image in the eyes of others may contribute to the development of anxiety.

The results of the study expand the understanding of the psychological mechanisms of self-presentation among youth and highlight the importance of preventing anxiety disorders in student populations. This research may be useful in practical psychology, particularly in the context of psychoprophylaxis and student counseling.

Keywords: perfectionistic self-presentation, anxiety, psychology students, perfectionism, psychological health, imperfection.

References

1. Zolotareva, A. A. (2011). Adaptatsiya metodiki Shkala perfektsionistskoy samoprezentatsii P. Khyuita. *Psikhologicheskiy zhurnal*, (6).
2. Filatova, E., & Pchelkina, E. P. (2016). Issledovanie kharakteristik ideal'nogo "Ya" pri perfektsionizme. *Nauchnye vedomosti BelGU*. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-kharakteristik-ideal'nogo-ya-pri-perfektsionizme/viewer>
3. Besser, A., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2010). Perfectionistic Self-Presentation and Trait Perfectionism in Social Problem-Solving Ability and Depressive Symptoms. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(8), 2121–2154. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2010.00653.x>
4. Casale S, Svicher A, Fioravanti G, Hewitt PL, Flett GL, Pozza A. (2024). Perfectionistic Self-Presentation and Psychopathology: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Clin Psychol Psychother*. 2024 Mar-Apr;31(2):e2966. doi: 10.1002/cpp.2966. PMID: 38600830.
5. Chen, C., Hewitt, P. L., Flett, G. L., Cassels, T. G., Birch, S., & Blasberg, J. S. (2012). Insecure attachment, perfectionistic self-presentation, and social disconnection in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 52(8), 936–941. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.02.009>
6. Chen, F., Garcia, O. F., Fuentes, M. C., Garcia-Ros, R., & Garcia, F. (2020). Self-Concept in China: Validation of the Chinese Version of the Five-Factor Self-Concept (AF5) Questionnaire. *Symmetry*, 12(5), 798. <https://doi.org/10.3390/sym12050798>
7. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates
8. Flett, G. L., Coulter, L.-M., Hewitt, P. L., & Nepon, T. (2011). Perfectionism, Rumination, Worry, and Depressive Symptoms in Early Adolescents. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(3), 159–176. <https://doi.org/10.1177/0829573511422039>
9. Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2022). Perfectionism in childhood and adolescence: A developmental approach. *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/0000289-000>
10. Fong, R. W., & Yuen, M. (2014). Perfectionism and Chinese gifted learners. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 36(2), 81–91. <https://doi.org/10.1080/02783193.2014.884202>
11. Hewitt, P. L., Flett, G. L., Sherry, S. B., Habke, M., Parkin, M., Lam, R. W., McMurtry, B., Ediger, E., Fairlie, P., & Stein, M. B. (2003). The interpersonal expression of perfection: Perfectionistic self-presentation and psychological distress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(6), 1303–1325. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.6.1303>
12. Hewitt, P. L., Smith, M. M., Ge, S., Mössler, M., Flett, G. L., & Mikail, S. F. (2023). Perfectionism. B Treatment of psychosocial risk factors in depression (cc. 281–304). *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/0000332-013>
13. Hill, R., Huelsman, T., & Araujo, G. (2010). Perfectionistic concerns suppress associations between

perfectionistic strivings and positive life outcomes. *Personality and Individual Differences*, 48, 584–589. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.12.011>

14. Klerks M, Dumitrescu R, De Caluwé E. (2024). The relationship between the Dark Triad and academic burnout mediated by perfectionistic self-presentation. *Acta Psychol (Amst)*. 2024 Oct;250:104499. doi: 10.1016/j.actpsy.2024.104499. Epub 2024 Sep 19. PMID: 39303584.

15. Lundqvist C, Kolbeinsson Ö, Asratian A, Wade TD. (2024). Untangling the relationships between age, gender, type of sport, perfectionistic self-presentation and motivation on body satisfaction: a cross-sectional study on aesthetic and non-aesthetic female and male athletes aged 10 to 22 years. *BMJ Open Sport Exerc Med*. 2024 Jul 1;10(3):e001975. doi: 10.1136/bmjsem-2024-001975. PMID: 38962362; PMCID: PMC11217999.

16. Lunn, J., Greene, D., Callaghan, T., & Egan, S. J. (2023). Associations between perfectionism and symptoms of anxiety, obsessive-compulsive disorder and depression in young people: a meta-analysis. *Cognitive Behaviour Therapy*, 52(1), 1-28. DOI:10.1080/16506073.2023.2211736

17. Mackinnon, S., & Sherry, S. (2012). Perfectionistic self-presentation mediates the relationship between perfectionistic concerns and subjective well-being: A three-wave longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 53, 22–28. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.02.010>

18. Milson R, Ellis A, Boumpaki G. (2025). Perfectionistic self-presentation, body satisfaction and body appreciation in young women: Direct and indirect associations. *Eat Behav*. 2025 Aug;58:102014. doi: 10.1016/j.eatbeh.2025.102014. Epub 2025 Jul 20. PMID: 4070112

19. Naveh-Benjamin, M., McKeachie, W. J., Lin, Y., & Holinger, D. P. (1981). Test anxiety: Deficits in information processing. *Journal of Educational Psychology*, 73(6), 816–824. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.73.6.816>

20. Nepon, T., Flett, G., Hewitt, P., & Molnar, D. (2011). Perfectionism, Negative Social Feedback, and Interpersonal Rumination in Depression and Social Anxiety. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 43, 297–308. <https://doi.org/10.1037/a0025032>

21. Paixão C, Oliveira S, Ferreira C. A comprehensive model of disordered eating among aesthetic athletic girls: Exploring the role of body image-related cognitive fusion and perfectionistic self-presentation. *Curr Psychol*. 2021;40(11):5727-5734. doi: 10.1007/s12144-020-01142-z. Epub 2020 Oct 21. PMID: 34518749; PMCID: PMC8426111. Robinson A, Moscardini E, Tucker R, Calamia M. (2022). Perfectionistic Self-Presentation, Socially Prescribed Perfectionism, Self-Oriented Perfectionism, Interpersonal Hopelessness, and Suicidal Ideation in U.S. Adults: Reexamining the Social Disconnection Model. *Arch Suicide Res*. 2022 Jul-Sep;26(3):1447-1461. doi: 10.1080/13811118.2021.1922108. Epub 2021 May 21. PMID: 34019781.

22. Roxborough, H., Hewitt, P., Kaldas, J., Flett, G., Caelian, C., Sherry, S., & Lee-Baggley, D. (2012). Perfectionistic Self-Presentation, Socially Prescribed Perfectionism, and Suicide in Youth: A Test of the Perfectionism Social Disconnection Model. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 42, 217–233. <https://doi.org/10.1111/j.1943-278X.2012.00084.x>

23. Rozendaal, J. S., Minnaert, A., & Boekaerts, M. (2003). Motivation and self-regulated learning in secondary vocational education: Information-processing type and gender differences. *Learning and Individual Differences*, 13(4), 273–289. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(03\)00016-5](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(03)00016-5)

24. Shafran, V., Khossousi, V., Greene, D., Shafran, R., & Egan, S. J. (2023). The relationships between perfectionism and symptoms of depression, anxiety and obsessive-compulsive disorder in adults: a systematic review and meta-analysis. *Behaviour Research and Therapy*, 166, 104449. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2023.104449>

25. Sherry, S. B., Mackinnon, S. P., & Gautreau, C. M. (2016). Perfectionists Do Not Play Nicely With Others: Expanding the Social Disconnection Model. В F. M. Sirois & D. S. Molnar (Ред.), *Perfectionism, Health, and Well-Being* (cc. 225–243). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-18582-8_10
26. Smith, M. M., Sherry, S. B., Rnic, K., Saklofske, D. H., Enns, M., & Gralnick, T. (2023). The relationships between perfectionism and symptoms of depression, anxiety and obsessive-compulsive disorder in adults: a systematic review and meta-analysis. *Behaviour Research and Therapy*, 166, 104449. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2023.104449>
27. Spielberger, C. D. (1972). Chapter 1—CURRENT TRENDS IN THEORY AND RESEARCH ON ANXIETY. В C. D. Spielberger (Ред.), *Anxiety* (cc. 3–19). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-657401-2.50008-3>
28. Stan, A., & Oprea, C. (2015). Test Anxiety and Achievement Goal Orientations of Students at a Romanian University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 1673–1679. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.05.066>
29. Stoeber, J. (2012). Perfectionism and performance. В *Oxford handbook of sport and performance psychology* (cc. 294–306).
30. Zeidner, M. (2007). Chapter 10 - Test Anxiety in Educational Contexts: Concepts, Findings, and Future Directions. В P. A. Schutz & R. Pekrun (Ред.), *Emotion in Education* (cc. 165–184). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50011-3>

Авторлар туралы мәліметтер:

Ким Л.Ю. – хат-хабар үшін авторы, «Психологиялық кеңес беру» мамандығы бойынша 1-курс магистранты, гуманитарлық мектеп, Нархоз университеті, Жандосов көшесі, 55, 050035, Алматы, Қазақстан. E-mail: larissa.kim@narхоз.kz

Кариев А.Д. – педагогика ғылымдарының кандидаты, постдокторант, «Бастауыш білім беру» кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Төле би көшесі, 31, 050035, Алматы, Қазақстан. E-mail: adlet.kariyev@gmail.com

Сведения об авторах:

Ким Л.Ю. – автор для корреспонденции, магистрант 1-го курса специальности «Психологическое консультирование», гуманитарная школа, Университет Нархоз, ул. Жандосова, 55, 050035, Алматы, Казахстан. E-mail: larissa.kim@narхоз.kz

Кариев А.Д. – кандидат педагогических наук, постдокторант, ассоциированный профессор кафедры «Начальное образование», Казахский национальный педагогический университет имени Абая, ул. Толе би, 31, 050035, Алматы, Казахстан. E-mail: adlet.kariyev@gmail.com

Information about the authors:

Kim L.Yu. – corresponding author, 1st-year Master's student in psychological counseling, humanitarian school, Narхоз university, Zhandosov str., 55, 050035, Almaty, Kazakhstan. E-mail: larissa.kim@narхоз.kz

Kariyev A.D. – Cand. Sci. (Education), Postdoctoral fellow, Associate Professor, Department of Primary Education, Abai Kazakh National Pedagogical University, Tole Bi Street, 31, 050035, Almaty, Kazakhstan. E-mail: adlet.kariyev@gmail.com



ХҒТАР 15.41.21

Ғылыми мақала

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-152-3-169-181>

МЕМЛЕКЕТТІК БАСҚАРУ ТАРАПЫНАН ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУ ҚАЖЕТТІЛІКТЕРІ БАР БАЛАЛАРДЫҢ АТА-АНАЛАРЫНЫҢ ӨМІРГЕ ҚҰШТАРЛЫҒЫН АРТТЫРУ ЖОЛДАРЫ

М.Н. Құнанбаева^{ID}*Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан**(E-mail: kunanbaeva.maira@gmail.com)*

Аңдатпа: Мақала инклюзивті білім берудегі мектепке дейінгі ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың жақын ортасы немесе ата-аналарының өмірге деген құштарлықтарын зерттеуге бағытталған. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың аналарын қолдау үшін мемлекет тарапынан іс-шаралар сипатталған. Көптеген өмірлік қиындықтарға тап болған аналардың өмірге құштарлығын анықтау үшін С. Мадидің әдістемесі бойынша пилотаждық зерттеу жүргізілді. Автор ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың аналарын қолдаудың маңызды факторларының бірі ретінде өмірге құштарлықты дамытуды қарастырады, бұл С. Мадидің теориясы бойынша өмірге қатысудан, бақылаудан және тәуекелге баруға дайын болудан көрінеді. Автор мемлекеттік мамандандырылған балабақша жағдайында инклюзивті білім беруді жүзеге асыру мақсатында психологиялық қызметтің жұмысын ұйымдастырудың ерекшеліктерін сипаттайды. Мақалада диагностика барысында алынған көрсеткіштерге сүйеніп мемлекеттік мекемелерде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың ата-аналарына назар аудару маңыздылығы және психологиялық көмек пен сүйемелдеуге мұқтаждылықтары бар екені ерекше анықталған.

Түйін сөздер: ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың жақын ортасы немесе туыстары, психологиялық қызмет, психологиялық көмек пен сүйемелдеу, тұлғаның өмірге құштарлығы.

Кіріспе

Бала денсаулығы – ол елдің болашағы. Жаңа дүниеге келген нәрестенің саулығы – ол болашақ тұлғаның негізі және ата-бабасынан келе жатқан өмірді ары қарай жалғастыру үшін, толық мәнді жетіліп ары қарай жаңа ұрпаққа жол ашу керек. Денсаулықты қамтамасыз ететін – ол отбасы, қоғамымыздың тірегі. Сондықтан жанұяны қоғамның бастапқы және ең маңызды әлеуметтену институты ретінде қорғау, сақтау және дамыту

Түсті: 15.05.2025; Жөнделді: 17.08.2025; Мақұлданды: 24.09.2025; Онлайн қолжетімді: 29.09.2025

әр заманның мақсаты болатын. Қазақстанда соған арқау болатын маңызды заңнамалар қабылданды: «Қазақстан Республикасындағы баланың құқықтары туралы» 2002 жылы, «Халық денсаулығы және денсаулық сақтау жүйесі» заңдар, «Неке (ерлі-зайыптылық) және отбасы туралы» Қазақстан Республикасының Кодексі 2011 жылы. Бұл, мемлекет үшін бала мен ата-аналар құқығы әр кезде өте маңызды сала. Сонымен қатар, 2015 жылы БҰҰ-ның бас Ассамблеясы Нью-Йоркте 2006 ж. қабылданған «Мүгедектердің құқығы туралы конвенциясы» Қазақстан тарапынан ратификацияланды, себебі халықаралық деңгейдегі ахуалдан тыс қалмау және адам құқығына қатысты мәселелерді шешу біздің қоғамымызда жылдан жылға қолға алынуда. Әлеуметтік қысымдарды азайту жолында сонымен қатар, «Ең төмен әлеуметтік стандарттар және кепілдіктері туралы» Қазақстан Республикасының Заңы қабылданды. Бала мен ата-ана құқығын қорғау мен мемлекет тарапынан заң жүзінде бекітіліп, әлі де болса жан-жақты зерделенетін мәселелердің бірегейі болуда деп айта кетуге болады.

Егеменді ел болып қалыптасқаннан бастап елдің әлеуметтік жағдайын, тұрмысын және денсаулық деңгейін жақсарту мақсатымен осы реттеу әрекеттері әлі де құрылу мен қалыптасу барысында өз жалғасын табуда. Әрине бір күнде барлық қиындықтарды жеңіп кету және бақытты елге айналу мүмкін емес. Алайда бұл заңдылықтар үстем бағытымыз бен негізгі құндылықтарымызды айқындайды.

Осы негізгі құқықтық заңдар мемлекет тарапынан ерекше білім қажет ететін балалар мен олардың ата-аналарының құқығын қорғауға негіз болып табылады. Сонымен қатар 2007 жылы Қазақстан Республикасының «Білім беру туралы» Заңы қабылданды. Соңғы 2023 жылғы редакциясында «19-2 тармағында: білімге ерекше қажеттілігі бар балалар олар тиісті деңгейде білім алу және қосымша білім алу үшін арнаулы жағдайларға тұрақты немесе уақытша сұранысы бар адамдар не балалар делінген түсініктер еңгізілді. Және инклюзивті білім беру туралы «Инклюзивті білім беру – ерекше білім беру қажеттіліктері мен жеке-дара мүмкіндіктерін ескере отырып, барлық білім алушылар үшін білім алуға тең қолжетімділікті қамтамасыз ететін процесс» делінген. Ерекше балаларға әлеуметтік, педагогикалық және психологиялық көмек көрсету, қолдау мен сүйемелдеу туралы айтылады.

Қазақстан Республикасының «Білім беру туралы» Заңында сонымен қатар ерекше білім қажет ететін балаларға арнаулы психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету психологиялық қызметтің іс-әрекеттерінің бірі делінеді. Заңнаманың 50-3 тармағында - психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету ол білім беру ұйымдарында іске асырылатын, оқу үдерісінде ерекше білімге қатысты қабілеттерді бағалау негізінде ерекше білім беруді қажет ететін адамдарды (балаларды) оқыту және дамыту үшін арнайы әлеуметтік, педагогикалық және психологиялық жағдайлар туғыздырып жүйелі ұйымдастырылған қызмет арқылы қолдау, оған кіретін педагогикалық және психологиялық мамандандырылған қызметкерлер, олардың іс-әрекеттері мен жұмыс бағыттары осы заңнамада қарастырылған.

Жоғарыда аталған заңнамалық құжаттармен қатар мемлекет тарапынан бір қатар ережелер де қабылданды. Мысал ретінде, 2022 жылғы «Мектепке дейінгі, орта білімнен кейінгі білім беру, қосымша білім беру ұйымдарында педагогикалық-психологиялық қолдау көрсету қағидаттары» бекітілген.

Сонымен қатар, 2022 жылы «Мүмкіндігі шектеулі балаларды арнайы психологиялық-педагогикалық қолдауға мемлекеттік білім беру тапсырысын орналастыру қағидаларын

бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің бұйрығы қабылданды. Және сол жылы «Орта білім беру ұйымдарында психологиялық қызметтің жұмыс істеу қағидаларын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2022 жылғы № 377 бұйрығы қабылданды. Мемлекет тарапынан маңызды қабылданған құжаттардың бірі «Ерекше білім беру қажеттілігін бағалау қағидаттарын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің №4 бұйрығы қабылданды.

Осы «Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау қағидаларын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің бұйрықтың 2-ші тарауында «Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалаудың тәртібі» белгіленген және сол тарауларда педагогикалық-психологиялық қолдау орталығының мамандары ерекше білім қажет ететін баланың ата-аналарының (заңды өкілдерінің) келісімімен оқыту, ерекше білім берілуінің қажеттіліктерін тереңдете зерделеуін және бағалауын» қамтамасыз ету мағызыдылы айтылған. Бұл жерде ата-аналарының рөлі, олардың рұқсаты болмаса бағалау да, сүйемелдеу де жүрмейтіні нақты көрсетілген. Әрине, заң тұрғысынан балаға толық ата-аналар жауапты және ерекше білім қажет ететін баланың да толық жауапкершілігін өз мойнына алатын ата-аналар болып табылады. Ал, мамандар мен дәрігерлер емдеу, дамыту мен түзетуге көмек көрсетеді.

Қазіргі біздің елімізде инклюзивті білім берудің мәселелері және жалпы қоғамымыздағы жай-күйі ғылыми ортада белсенді талқыланып, өзекті болып отыр. Осы мәселеге көптеген зерттеулер мен шаралар бағыттанып және білім беру мекемелерінде ерекше білім қажет ететін балалар мен жастарға аса назар қойылып, көмектер мен қолдаулар көрсетіледі. Сол жұмыстар туралы көптеген ғалымдардың (Абдина А.К., Мамырханова А.М., Каппасова К.А., Хасенов А.К., Мовкебаева З.А. және т.б.) еңбектері жарияланды.

Білім беру мекемелерінде ерекше білім қажет ететін балалардың бейімделу мәселелеріне жеткілікті кең қамтылғанына және мұқият назар аударылғанына қарамастан, зерттеуді қажет ететін мәселелер бар екенін мойындайды, әсіресе отбасына байланысты. Және сол жұмыстарда отандық ғылыми әдебиеттерде инклюзивті білім беру саласына тән терминология құрастырылуда. Себебі мемлекетт тарапынан ерекше білім қажет ететін балаларды әлеуметтік-білім беру ортасына араластыруды көздейтін инклюзия негізінен осындай балалар үшін кедергісіз ортаны алдын-ала түсінуден әлдеқайда кең (Мовкебаева, З.А., 2016).

Жалпы инклюзиялық білім беру денсаулық, әлеуеттік, материалдық, ұлттық пен діни жағдайына қарамастан, аумақтық және басқа факторлардан тыс барлық балалардың білім беру үрдісін тиімді бейімделуіне және қосылуына әсер етуі маңызды. Осы сәтте кедергісіз орта құру және білім алу кеңістігін материалдық-техникалық базасын жетілдіру барысында дамытушы орта қалыптастыру өте маңызды рөлге айналуда. Инклюзивті білім беруді еңгізу барысында түрлі орын алатын жағдайлар туралы мақалалар мен түрлі туындылар бар. Соның ішінде, білім беру мекемелерінде инклюзивті мәдениетті жетілдіру туралы, сонымен қатар, маңызды ұстанатын талаптар мен ұсыныстар сипатталынған. Ғалымдар инклюзиялық білім беруде жақын аймаққа кіретін мектеп әкімшілігінен басқа ерекше білім қажет ететін балалардың ата-аналарына да қолдау мен көмек көрсету керек екені туралы жазған (Мовкебаева З.А., 2016; Мамырханова А.М., Каппасова К.А., 2020; Хасенов А.К., 2019).

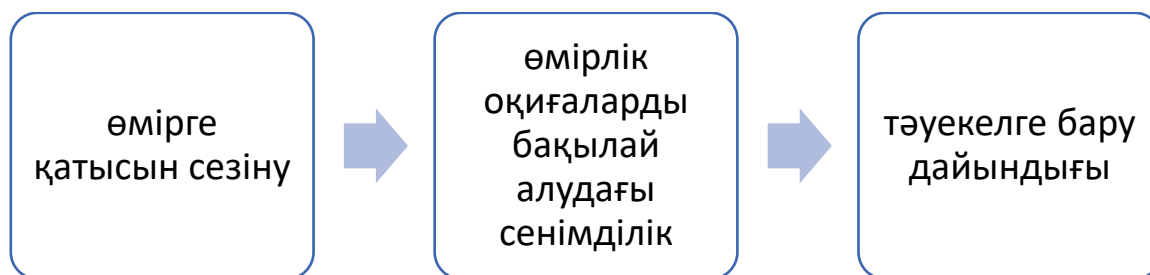
Жалпы, өмірге құштарлық – адамның өмірлік қиындықтарды жеңуге, стресске төзімді болуға, дағдарыстарды тиімді өтуге, кез-келген жағдайды конструктивті тұрғыдан еңсеруге және өмірге бейімделуге мүмкіндік беретін тұлғалық ерекшелік деп қарастыруды ұсынамыз.

Қазіргі психология ғылымындағы «өмірге бейімділік», «өміршеңдік» немесе «өмірге құштарлық» деп жаңа ғылыми-зерттеу парадигмасы ретінде қарастыруға болады. Адам өміршеңдігі дегеніміз өмір сүруі үшін күресі, стресске төзімділігі, қиындықтарға қарсы тұруы. Шешілмейтін мәселемен айналысу немесе агрессия (ашу, ыза, реніштер, кінәні сезіну, қызғаныштар) мен стресс, депрессияға түсіп кету. Адам ашуда, стресске, депрессиядан өзін басқара алмай қалады өзімен байланысын жоғалтып алады. Өзінің кім екенін, не істеп жүргенін, қайда бара жатқанын, нені армандайтынын да ұмытады. Кейде жастар мәңгі жасайтындай өз өміріне немқұрайлы, жауапкершіліксіз қарайды. Сондықтан салауатты өмір қалпын ұстанбайды. Ерекше білім беруді қажет ететін балалардың ата-аналарына өмірлік қиыншылықтары өскен сайын өмірге деген белсенді көзқарастарды қалыптастыру бойынша жұмыстар атқару қажет екені айқындала түседі. Бұл іс жүзінде білім беру үдерісінің сапасының негізгі өлшемі. Өмірлік қиыншылықтарды жеңе алатын, мықты ерік-жігері бар белсенділер ұрпағын қалыптастыру - бұл жұмыс отбасынан басталуы тиіс. Қазақстан Республикасының Президенті Қасым-Жомарт Кемелұлы Тоқаев: «...балалардың құқықтары мен денсаулығын қорғау жүйесін нығайту өте маңызды. Ол үшін балаларды қорғау саласындағы барлық ұсыныстар мен бастамаларды іс жүзінде жүзеге асырмас бұрын мұқият зерделенуі керек», деп атап өткен.

Зерттеу әдістері

Алғашқы «өміршеңдік» ұғымын ғылыми психология тұрғысынан зерттеген американдық психологтар, экзистенциалдық психология бағытының өкілдері Сальватор Мадди және Сьюзен Кобейс болды. Олар «өміршеңдік» мәселесін зерттеп, өміршеңдіктің моделін құрастырған (Сальваторе М., 2002).

С. Маддидің пікірінше, «өміршеңдіктің» (hardy coping) арқасында адам стресс жағдайларының мәнін азайтып қабылдайды, нәтижесінде ішкі қысым төмендейді. «Өміршеңдік» адамның тұлғалық ұстанымдар жүйесі ретінде, әр кезде адамға белсенді болып, стресстің жағымсыз салдарына қарсы тұруға мүмкіндік береді. Осы ретте біз өміршеңдіктің негізін құрайтын 3 өмірлік ұстанымды атап өтетін болсақ, оны 1-ші суретте көре аламыз:



1-ші сурет. Өміршеңдіктің негізін құрайтын өмірлік ұстанымдар

С. Мадди концепциясының мәні, ол өміршеңдіктің негізінде стрессті жоққа шығармай, елестетілген жағдайға сүйенбей, нақтылықты мойындап ерлікпен сол жағдайды өз пайдаңа қолдану. Әр адам белгілі бір өмірлік оқиғаларды қабылдай алуы мен оларды мойындай алу өмірге деген дұрыс қатынасты құруға негіз бола алады.

С.Мадди моделі бес механизмдерден тұрады, тосқауыл ретінде ауруға жібермей, әрі іс-әрекеттің тиімді болуына ықпал етеді:

1. өмірлік қағидалар – өмірге қатысын сезіну, өмірлік оқиғаларды бақылай алудың сенімділігі және тәуекелге бару дайындығы арқылы сыртқы әсерлерді стресстік емес деп бағалай алуы;

2. адаптация (ортаға бейімделу) – түрлі тәсілдер мен әрекеттерді қолданып жаңа іс-әрекеттерге ашық болуды, стресске төзімділік пен қиын өмірлік жағдайларға дайын болу, өзгерістерде жаңа икемдерді қалыптастыра білуі және жаңа мотивацияны құрастыра алуы;

3. мобилизация арқылы физикалық және психикалық иммундық реакцияларды күшейту;

4. өз денсаулығына деген жауапкершілікті арттыру (салауатты өмір салтын ұстану техникаларын пайдалану);

5. қарым-қатынас дағдыларын дамыту арқылы тиімді әлеуметтік қолдауды іздеу (Сальваторе М., 2002).

Кейінен С.Мадди салауатты өмір салтын насихаттау барысында, әлеуметтік қолдауды топтармен жұмыс жасау арқылы, сонымен қатар, өмірге құштарлықты дамыту белсенді тренингтерін қалыптастырды. Соның нәтижесінде өмірлік қиындықтарды жеңуге арналған, өмірге құштарлықты дамытушы бағдарлама құрастырылды (Help атты тренинг бағдарламасы) С.Мади, 1994 жылы. Бұл бағдарламаның негізі:

– релаксациялық жаттығулары (демді бақылау, қолдың жылынуы, бұлшық етті босаңсыту, жаттығулар), дұрыс тамақтануды үйрету;

– мінез-құлықты бақылауға алудың коппинг тәсіліне оқыту (басқа төнген маңызды мәселелерді шешу және көңіл-күйді реттейтін тәсілдерді пайдалану);

– қоғамдық ортаның қолдауын қабылдай алу және қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыру;

– дене шынықтыру жаттығулары (іс-әрекеттің тиімділігін арттыру мен денсаулықты жақсартуға бағытталған жаттығулар);

– жаман әдеттерден арылу (темекі шегу, ішімдік ішу және т.б.);

– рецидивтерді алдын ала ескерту (болған жағдайда бір жыл ішінде бақылауға алу).

С. Маддидың пайымдауы бойынша, өмірге икемділікті дамытатын бағдарлама «HELP» үш деңгейде қолдануға болады:

– үшінші көмек – түрлі аурумен ауыратын науқастармен жұмыстар;

– екінші көмек-аурудың қаупі жоғары болған жағдайда;

– негізгі көмек – алдын алу және жалпы білім беру мақсатында;

бұдан бөлек, ұйымдар үшін бейімделген бағдарлама түрінде де болуы мүмкін.

С.Мадди моделінің практикалық мәні өміршеңдікті тек қана бір қасиет емес, ол өте маңызды ішкі ресурс ретінде қарастырады. Өзінің физикалық, психикалық және әлеуметтік саулығын сақтау үшін, оны адам саналы түсіну арқылы өзгерте алады. Жалпы айтқанда, С.Мадди концепциясы бойынша, қандай жағдайлар болмасын өміршеңдік адам өмірін құнды етіп қабылдап, оған мән беріп тұрады (Куашева, Е.Р., 2011).

Нәтижелер

Біз «Өмірге құштарлық» немесе «өміршендік» тесті арқылы өмірлік қиындықтарға қаншалықты төзімділік білдіретіндігін зерттеу үшін ерекше білім қажет ететін балалардың ата-аналары арасында зерттеу жұмысы өткізілді. Диагностика Сальваторе Мадди әзірлеген «Hardiness Survey» тесті арқылы (Д.А. Леонтьевпен бейімделген) жүргізілді (Алигаева Н.Н., 2023).

Зерттеу жұмысының мақсаты: Астана қаласындағы инклюзивті білім берудегі мектепке дейінгі ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларға арналған арнайы балабақшадағы әлеуметтік қиындықтар мен стресстік жағдайлар кезінде, ата-аналардың өміршендік деңгейін анықтау. Өміршендік (С.Мадди) – адамның күйзеліс жағдайларына төтеп беруге және тиімді жеңуге мүмкіндік беретін өзіне, әлемге, онымен қарым-қатынасқа деген сенімдер жүйесінің жиынтығын көрсетеді. Тест онлайн режимінде өткізілді. Тестілеуге үш ересек топтың ата-аналары (36 адам) өз еріктерімен қатысты. Бала тәрбиесіне негізінен аналар жауапты болғандықтан, кейбір толық емес отбасылар сияқты, тестілеу кезінде гендерлік құрам бойынша біздің іріктеуіміз негізінен ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың аналары болды деп айтуға болады.

Аналардың арасында Ч.Д. Спилбергер мен Ю.Л.Ханин әдістемесімен мазасыздану деңгейін анықтау мақсатымен тестілеу жүргізілді және алынған нәтижелер 1 кестеге еңгізілді.

Кесте 1

Арнайы балабақша тәрбиеленушілердің аналарының мазасыздану бойынша көрсеткіштер кестесі (5 топ)

Аналар	Ситуативті	Тұлғалық
1 топ	35 орта	51 жоғары
2 топ	96,2 орта	42 жоғары
3 топ	101 жоғары	48 жоғары
4 топ	109 жоғары	51 жоғары
5 топ	35 орта	41,8 жоғары
Ортақталған нәтиже	75,24 жоғары	46,76 жоғары

Осылайша ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың аналарының арасында психоэмоционалды күйлерінде ситуативті мен тұлғалық мазасыздықтың деңгейінің жоғары екені анықталынды. Егер тек ситуативті жоғары болса, онда оны тек тексеру ситуациясына байланысты деуге болар еді. Бірақ бұл мазасыздық тұлғалық деңгейде де байқалатыны, ол мінез бітістеріне айналып кетті деуге де болады. Бұның соңында «созылмалы стресс» көрінісінің белгісі деуге болады. Осындай жағдайда, әр ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың анасына психологиялық көмек және сүйемелдеу керек деген тұжырымға келеміз. Сонымен қатар «Өмірге құштарлық» деңгейін анықтайтын әдістеме жүргізілді. Сальваторе Мадди әдістемесі стресстік жағдайларда психикалық денсаулықты, оңтайлы өнімділікті және белсенділікті сақтау

үшін үш компоненттің маңыздылығын көрсеткен. Оның нәтижелері ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың аналарының көрсеткіштерін көрсетеді. Зерттеу жұмысының нәтижесіне сәйкес, «өміршеңдік» компоненттері бойынша алынған нәтижелердің жалпы ортақ көрсеткіштерін 2-ші кестеден көруге болады:

Кесте 2

«Өмірге құштарлық» бойынша көрсеткіштердің жалпы ортақ мағыналары

Топтар	Жалпы өміршеңдік	Өмірге деген қатынасын сезіну	Қадағалау	Тәуекелге бару
1 топ	95 орта	43 жоғары	28 орта	14 орта
2 топ	82,5 орта	35,8 орта	30,5 орта	16,1 орта
3 топ	96,2 орта	42 жоғары	35,2 орта	19,4 орта
Ортақ көрсеткіштер	91,2 орта	40,2 жоғары	31,2 орта	16,5 орта

Психодиагностика барысында алынған нәтижелер ортақ мәндерге келтіріліп, 2-ші кестеде «Өмірге құштарлық» бойынша көрсеткіштердің жалпы ортақ мағыналары шығарылды. Арнайы бала бақшадағы барлық ата-аналардың шамамен 35%-ын құрайтын үш топтағы ата-аналардың нәтижелерін қорытындылай келе, келесідей түйін жасауға болады:

Жалпы «Өмірге құштарлық» – 91,2 ұпай (орташа деңгей). Ата-аналар ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың денсаулығына алаңдап, олар үнемі алаңдау үстінде жүреді. Көптеген аналар жұмыс істейді, өйткені ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды емдеу үшін түрлі дәрі-дәрмектер мен медициналық процедуралар үнемі қажет болып отырады, ал оны қамтамасыз ету үшін қаражат қажет. Сондай-ақ, басқа балалар туралы алаңдаушылық оларды әлеуметтік дағдарыстарға осал етеді. Сондықтан оларға әлеуметтік және психологиялық көмек пен қолдау өте қажет. Екінші жағынан, орташа деңгей дегеніміз балалардың аналары көптеген стресстік әсерлерді маңызды емес деп қабылдауды үйренгенін білдіреді. Көптеген аналардың орта және жоғары білімі бар, сондықтан оларда «сәйкестік» және «стреске төзімділік» дағдылары бар екендігі анықталды.

«Өмірге деген қатынасын сезіну» шкаласы бойынша жоғары деңгейге ие болды (40,2). Ол деген – өмірдегі барлық оқиғаларға толық мәнді қатысу, бұл әр адамды жалғыздықтан кетіп, өмірде өзінің қызығушылығын табуға мүмкіншілік береді деген сенім. Бұл компонент күшейген жағдайда адам өз іс-әрекетінен күш-қуат алады. Керісінше, мұндай сенімнің жоқтығы өмірден түңілуді тудырады. Көптеген тәрбиеленушілердің аналары балабақшадан балаларын себепсіз қалдырмайды. Балаларын сауықтыру, дамыту және тәрбиелеу үшін олар уақытын да, күш-жігерін де аямайды. Бұл әрекет арқасында олар қажетті және сұранысқа ие екенін сезінеді. Ата-ананың бала алдындағы жауапкершілік сезімінің жоғары болуымен сипатталады.

«Қадағалау» шәкілі бойынша барлық респонденттердің шекті ұпайы 31,2 – орташа деңгейді құрады. Осы көрсеткіш бойынша, адамды жеңіске кепілдік берілмесе де, күресіп

жүрген жағдайлардың нәтижесіне әсер етуге мүмкіндік береді. Осыған деген сенімділікті көрсетеді. Бұған қарама-қарсы – дәрменсіздік сезімі. Бақылау компоненті жоғары дамыған адам өзінің қызметін, өз жолын таңдайтынын сезінеді. Осылайша, алынған нәтиже бойынша ата-аналар өмірдің белгілі бір салаларын ішінара ғана бақылайтынын көрсетеді.

«Тәуекелге бару» шәкілі бойынша нәтиже де орташа деңгейде екендігі (16,5) анықталды. Бұл шәкіл адамның өзімен болған кез келген жағымды немесе жағымсыз жағдайдағы тәжірибеден алынған білім арқылы оның дамуына ықпал ететініне деген сенімінің көрсеткіші болып табылады.

Қорытынды

Ерекше білім беруді қажет ететін балалардың ата-аналарына мемлекет тарапынан қолдау көрсету ретінде білім беру мекемелерінде психологиялық қызметтің жұмысын жетілдіру қажет. Психологиялық қызметтің диагностикалық, ағартушылық және түзету жұмыстармен бірге кеңес беру жұмысына көбірек назар аудару өте маңызды. Себебі ерекше білім беруді қажет ететін балаларды дамыту, әлеуметтендіру және тәрбиелеу үшін, ең бірінші кезекте, осы балалардың ата-аналарына үнемі психологиялық сүйемелдеу, қолдау жүйелі түрде ұйымдастыру керек. Осыған орай тестілеу кезінде алынған нәтижелерге сәйкес «Аналар мектебі» қызметі ұйымдастырылды. Осы «мектеп» аясында балабақшаның психологтары кездесулер, әлеуметтік-психологиялық тренингтер және қоғамдық белсенділермен сұхбаттар ұйымдастырды. Бұл кездесулерде «Өмірге құштарлықтың» негіздері балалық шақтан бастап, әсіресе жасөспірімдік шақта ерекше дамитындығы айтылды. Негізінен, әр адам өз ісіне, өміріне жауапкершілікпен қарауы тиіс, ал, оған ата-ана қолдау көрсетіп, әрбір ісінің оңтайлы жүзеге асуына септігін тигізуі керек. Адамның жастық дамуы барысында, әсіресе жасөспірімдік кезінді басынан өткеруде қиын өмірлік жағдайларда өзінен күш іздеп, барлық қиыншылықтарды өз күшімен жеңу керектігін түсіне бастайды. Кейде көмек еш жерден табылмайды, мұндай жағдайларда өміршеңдік арқылы «әлеуметтік иммунитет» қалыптасады, бұл туралы педагогтар, әлеуметтанушылар және психологтар соңғы уақытта жиі зерттелуде. Жоғары өміршеңдікке ие адам, өмірдегі қиындықтарды аман-есен бастан кешіреді және оңтайлы күресу стратегияларын қолданады. Соның арқасында әлеуметтік-психологиялық иммунитет қалыптасады. Әлеуметтік-психологиялық иммунитет – кез келген өмірлік қиындықтарды жеңуге дайын болуды білдіреді (Москаленко, Г. В., Зелинская, И. А., 2019).

Арнайы балабақшаның психологтары ата-аналардың кездесуінде ерекше білім беруді қажет ететін балаларды ата-аналарының өмірлік қиындықтарға байланысты туындаған мәселелерін талқылады (ерекше білім беруді қажет ететін балаларды дамыту, баламен дұрыс қарым-қатынас орнату, ерекше білім беруді қажет ететін балалар мен ата-аналарына деген стигматизацияны еңсеру). Кездесудің әрбір қатысушысы мәселелерді шешуде өз тәжірибесімен бөлісіп, жалпы мемлекеттік басқару тарапынан ерекше білім беруді қажет ететін балалардың ата-аналарының өмірге құштарлығын нығайтуға қатысты жоғарыда аталған заңнамалық құжаттармен танысып, өздерінің ой-пікірлерін ортаға салды. Осы ретте біз, зерттеу жұмысымыздың барысында алынған нәтижелерге сәйкес келесідей қорытынды жасамақпыз: өмірлік қиындықтардан шығудың барлық

аталған жолдарының ішінде ең тиімді және пайдалы нұсқаулықтарының бірі ретінде, төмендегілерді негізге алу:

- өзіне деген сенімділік;
- өзін-өзі қадағалау және өзін-өзі бақылау;
- көмек сұраудан бас тартпау, өйткені әрқашан көмектесуге дайын адамдар балатынын ұмытпау;
- депрессиядан шығу жолы – басқаларға көмектесу және басқаларға қолдау көрсету;
- ерекше білім беруді қажет ететін балалардың ата-аналарының өмірге құштарлығын нығайтуға бағытталған түрлі мемлекеттік жобалар мен орталықтардың, арнайы мамандардың бар екендігін ұмытпау, әрі оларға дер кезінде жүгіну;
- кез-келген ортадағы ерекше білім беруді қажет ететін балаларды және олардың ата-аналарының өмірге құштарлығын нығайтуға әрбір Қазақстан азаматының ат салысуы, оларға барығша қолдау көрсету.

Қорытындылай келе, біз «Өмірге құштарлық» адамның психикалық денсаулығының маңызды құрамдас бөлігі деп толық сеніммен айтамыз. Ешкім өмірдің барлық қиындықтарынан, әрі дағдарыстарынан шығудың дайын жолын көрсетіп бермейді. Сондықтан өзінің ішкі ресурстарын сақтап, өмірге құштарлықты дамыту және болашаққа үмітпен қарау бүгінгі таңда өте маңызды болып табылады демекпіз.

Әдебиеттер тізімі

1. «Қазақстан Республикасындағы баланың құқықтары туралы» Қазақстан Республикасының 2002 жылғы 8 тамыздағы N 345 Заңы. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z020000345>
2. «Халық денсаулығы және денсаулық сақтау жүйесі туралы» Қазақстан Республикасының 2020 жылғы 7 шілдедегі № 360-VI ҚРЗ Кодексі. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/K2000000360>
3. «Неке (ерлі-зайыптылық) және отбасы туралы» Қазақстан Республикасының 2011 жылғы 26 желтоқсандағы № 518-IV Кодексі. https://adilet.zan.kz/kaz/docs/K1100000518/k110518_.htm
4. «Мүгедектердің құқықтары туралы конвенциянысын ратификациялау» Қазақстан Республикасының Заңы 2015 жылғы 20 ақпандағы № 288-V ҚР Заңы. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1400001282>
5. «Ең төмен әлеуметтік стандарттар және олардың кепілдіктері туралы» Қазақстан Республикасының Заңы 2015 жылғы 19 мамырдағы № 314-V ҚР Заңы. https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z1500000314/314_1.htm
6. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z0700000319>
7. Мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік, орта білімнен кейінгі білім беру, қосымша білім беру ұйымдарында психологиялық-педагогикалық қолдау 2022 жылғы 12 қаңтардағы № 6 Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің бұйрығы. Қазақстан Республикасының Әділет министрлігінде 2022 жылғы 18 қаңтарда № 26513 болып тіркелді. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200026513>
8. Мүмкіндігі шектеулі балаларды арнаулы психологиялық-педагогикалық қолдауға мемлекеттік білім беру тапсырысын орналастыру қағидаларын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 29 желтоқсандағы № 532 бұйрығы. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200031505>

9. Орта білім беру ұйымдарындағы психологиялық қызметтің жұмыс істеу қағидаларын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің м.а. 2022 жылғы 25 тамыздағы №377 бұйрығы. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200029288>

10. Ерекше білім беру қажеттіліктерін бағалау қағидаларын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2022 жылғы 12 қаңтардағы № 4 бұйрығы. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200026618>

11. Абдина, А.К. (2015). Технология инклюзивного образования и Философия независимой жизни // Материалы VII российского философского конгресса на тему: «Философия. Толерантность. Глобализация. Восток и запад – диалог мировоззрений» – Уфа, Т. III. – С. 123-124 <https://bulhistphaa.enu.kz/index.php/main/article/view/331/220>

12. Абдина, А.К., Уызбаева, А.А., Жанарстанов, М.Б. (2023). Философия независимой жизни: состояние инклюзивного образования в Казахстане (обзорный анализ современных исследований) // ВЕСТНИК Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева. № 1(142) Серия Исторические науки. Философия. Религиоведение., С.135-139 <https://bulhistphaa.enu.kz/index.php/main/article/view/331/220>

13. Мовкебаева, З.А. (2016). Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в Республике Казахстан на современном этапе // Педагогика и психология.– №3 (28). – С.75-81 https://www.researchgate.net/publication/369582643_Philosophy_of_independent

14. Мамырханова, А.М., Каппасова, К.А. (2020). Инклюзивная культура как условие социализации обучающихся с особыми образовательными потребностями. // Білім – Образование. №2 (93). – С. 13-21 <https://library.qyzpu.edu.kz/en/lib/page/>

15. Khassenov, A.R. (2019). Augmented reality as a potential for learning in inclusive education in Kazakhstan. Available at: dspace.enu.kz (accessed: 18.12.2022). [in English] <https://repository.enu.kz/handle/enu/1121?show=full>

16. Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаев пен балалар құқықтары жөніндегі уәкіл Аружан Саинды кездесу. <https://www.akorda.kz/ru/glava-gosudarstva-kasym-zhomart-tokaev-prinyal-upolnomochennogo-po-pravam-rebenka-aruzhan-sain-154538>

17. Сальваторе, М. (2002). Теории личности, сравнительный анализ. S.R.Maddi. Personality theories: a comparative analysis Homewood, Ill: Dorsey Press, 1968 СПб.: Издательство "Речь", 142 с.

18. Куашева, Е.Р. Жизнестойкость и ценностно-смысловые предпочтения личности: согласованность и противоречия (на материале руководителей органов внутренних дел) <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznestoykost-i-tsennostno-smyslovyie-predpochteniya-lichnosti-soglasovannost-i-protivorechiya-na-materiale-sotrudnikov-organov/viewer>

19. Алигаева Н.Н. (2023). Влияние детско-родительских отношений на особенности саморегуляции психических состояний обучающихся высшей школы // Личностные и регуляторные ресурсы человека в условиях социальных вызовов : материалы VII Международной научно-практической конференции (15–16 июня 2023 г.) – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 298 с.

20. Москаленко, Г. В., Зелинская, И. А. (2019). Представление о психологическом иммунитете в отечественной психологии Российский психологический журнал, Т. 16, № 3, 33–44 с.

М.Н. Кунанбаева

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

**Пути повышения жизнестойкости родителей детей с особыми образовательными
потребностями со стороны государственного управления**

Аннотация. В статье рассматриваются психологические особенности жизнестойкости родителей детей с особыми образовательными потребностями дошкольного возраста. Также описываются мероприятия со стороны государства для поддержки этих матерей. Проводится пилотажное исследование по методике С.Мади для измерения жизнестойкости матерей, которые сталкиваются с множеством жизненных трудностей. Автор считает одним из важных факторов поддержки матерей детей с особыми образовательными потребностями жизнестойкость, которая по теории С.Мади проявляется в вовлеченности к жизни, контролю и готовности идти на риск. Автор описывает особенности организации работы психологической службы в целях реализации инклюзивного образования в условиях государственного специализированного детского сада.

В статье описываются полученные результаты тестирования по методике С.Мади и указываются пути усиления жизнестойкости родителей детей с особыми образовательными потребностями со стороны государственного управления.

Ключевые слова: родители детей с особыми образовательными потребностями, дети с особыми образовательными потребностями, жизнестойкость, государственное управление.

M.N. Kunanbaeva

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

**Ways to increase the resilience of parents of children with special educational needs
by the government**

Abstract. The article examines the psychological characteristics of resilience in parents of preschool children with special educational needs. Moreover, the text delineates the measures that the state has implemented to provide assistance to these mothers. A pilot study is conducted using S. Madi's methodology to measure the resilience of mothers who face many life difficulties. The author posits that resilience is a pivotal factor in providing support to mothers of children with special educational needs. According to S. Madi's theory, this manifests in three aspects: involvement in life, control, and a willingness to take risks. The author provides a detailed exposition of the features of the organisation of psychological services for the purpose of implementing inclusive education in a state-run specialised kindergarten. The article presents the findings of a research study that employed S. Madi's methodology and proposes strategies to enhance the resilience of parents of children with special educational needs, as perceived by the state administration.

Key words: parents of children with special educational needs, children with special educational needs, resilience, public administration.

References

1. "Kazakhstan Republicsyndagy balanyn kukukyktary turaly" Kazakhstan Republicsynyn 2002 zhilgy 8 tamyzdady N 345 Zany. https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z020000345_
2. "Halyk densaulygy zhane densaulyk saktau zhuyesi turaly" Kazakhstan Republic 2020 years 7 shields No. 360-VI KRZ Code. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/K2000000360>
3. "Neke (erli-zaiyptylyk) zhane otbasy turaly" Kazakhstan Republicsynyn 2011 zhilgy 26 zheltoksandagy No. 518-IV Code. https://adilet.zan.kz/kaz/docs/K1100000518/k110518_.htm
4. "Mүgedekterdiң құқықтары тулй кагорінѣін зін ratification" Kazakhstan Republic of the Republic of Kazakhstan 2015 years 20 Akpandagy No. 288-V ҚР зңы. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1400001282>
5. "En tomen aleumetik standartar zhane olardyn kepildikteri turaly" Kazakhstan Republic Zany 2015 years 19 mamirdagy No. 314-V KR Zany. https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z1500000314/314_1.htm
6. "Bilim turaly" zany. https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319_
7. Mektepke deyingi, orta, tekhnikalyk zhane kasiptik, orta bilimnen keyingi bilim take, kosymsha bilim take uyimdayrynda psychology-pedagogical koldau 2022 zhilgy 12 Kantardagy No. 6 Buyrygy. Kazakhstan Republic Son Adilet Minister of the Republic of Kazakhstan 2022 years 18th January No. 26513 Most of Turkeldi. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200026513>
8. Mumkindigi shekteuli balalardy arnauy psikhologiyalyk-pedagogykalyk koldauga memlekettik bilim take tapsyrysyn ornalasty kagidalaryn bekitsu turaly Kazakhstan Republics Oku-agartu of the minister ң 2022 zhyly 29 zheltoksandagy No. 532 buyrygy. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200031505>
9. Orta bilim take ұymdayryndary psihologiyalyk қызметtin zhumys isteu кағидаларын bekitsu turaly of Kazakhstan Republics Oku-agartu of the minister of m.a. 2022 zhyly 25 tamyzdady No. 377 buyrgy. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200029288>
10. Erekshe bilim take kazhetti likterin bagalau kagidalaryn bekitsu turaly Kazakhstan Republics Bilim zhane gylym ministerinin 2022 years 12 years No. 4 buyrs Gee. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200026618>
11. Abdina, A.K. (2015). Technology of inclusive education and the Philosophy of independent life // Proceedings of the VII Russian Philosophical Congress on the topic: "Philosophy. Tolerance. Globalization. East and West – a dialogue of worldviews" – Ufa, Vol. III. – pp. 123-124 <https://bulhistphaa.enu.kz/index.php/main/article/view/331/220>
12. Abdina, A.K., Uyzbayeva, A.A., Zhanarstanova, M.B. (2023). Philosophy of independent life: the state of inclusive education in Kazakhstan (a review analysis of modern research) // BULLETIN of the L.N. Gumilyov Eurasian National University, No. 1(142), Series Historical Sciences. Philosophy. https://ncfu.ru/upload/medialibrary/b50/23wj7tu6j4i5m639bcd4vtjfvf72h5d/2023_PPF_01.pdf
13. Movkebayeva, Z.A. (2016). Problems and prospects of inclusive education development in the Republic of Kazakhstan at the present stage // Pedagogy and Psychology. №3 (28). – Pp.75-81
14. Mamyrkhanova, A.M., Kappasova, K.A. (2020). Inclusive culture as a condition for the socialization of students with special educational needs. // Bilim – Education. №2 (93). – Pp. 13-21
15. Khassenov, A. R. (2019). Augmented reality as a potential for learning in inclusive education in Kazakhstan. Available at: dspace.enu.kz (accessed: 18.12.2022). [in English] <https://repository.enu.kz/handle/enu/1121?show=full>
16. Memleket bashysy Kasym-Zhomart Tokayev pen balalar kuуkyktary zhonindegi uakil Aruzhan Saindy kezdesu. <https://www.akorda.kz/ru/glava-gosudarstva-kasym-zhomart-tokaev-prinyal-upolnomochennogo-po-pravam-rebenka-aruzhan-sain-154538>

17. Salvatore, M. (2002). Theories of personality. comparative analysis. S. R. Maddi. Personality theories: a comparative analysis Homewood, Ill: Dorsey Press, 1968 St. Petersburg: Rech Publishing House, 142 pp.

18. Kuasheva, E.R. Vitality and value-semantic preferences of the individual: consistency and contradictions (based on the material of heads of internal affairs bodies) <https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznestoykost-i-tsennostno-smyslovye-predpochteniya-lichnosti-soglasovannost-i-protivorechiya-na-materiale-sotrudnikov-organov/viewer>

19. Aligaeva, N.N. (2023). The influence of child-parent relations on the peculiarities of self-regulation of mental states of higher school students // Personal and regulatory human resources in the context of social challenges: proceedings of the VII International Scientific and Practical Conference (June 15-16, 2023) - Stavropol: NCFU Publishing House, 298 pp.

20. Moskalenko, G.V., Zelinskaya, I. A. (2019). The concept of psychological immunity in Russian psychology, Russian Psychological Journal, vol. 16, No. 3, 33-44 p.

Автор туралы мәлімет:

Құнанбаева М.Н. – Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің психология кафедрасының аға оқытушысы, психология ғылымдарының кандидаты, Астана, Қазақстан. kunanbaeva.maira@gmail.com

Информация об авторах:

Кунанбаева М.Н. – старший преподаватель кафедры психологии Евразийского национального университета имени Л.Н.Гумилева, кандидат психологических наук, Астана, Казахстан. kunanbaeva.maira@gmail.com

Information about the authors:

Kunanbayeva M.N. – senior lecturer, Department of Psychology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan. kunanbaeva.maira@gmail.com



ХҒТАР 15.21.25

Ғылыми мақала

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-152-3-182-192>

СТУДЕНТТЕРДІҢ АКАДЕМИЯЛЫҚ ЖЕТІСТІГІ ЖӘНЕ SELF-MANAGEMENT: ЭМПИРИКАЛЫҚ ТАЛДАУ

К.М. Нагымжанова¹, Ә.Қ. Жеңіс², Р.Ш. Сабинова³, Г.Б. Капбасова⁴,
А.К. Садыкова⁵

^{1,5}Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

^{2,3,4}Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды, Қазақстан

(E-mail: ¹nagymzhanova_km@enu.kz, ²Zhenis97@list.ru, ³sabirova.raihan@mail.ru,
⁴kargu_ps@mail.ru; ⁵aika.ava@bk.ru)

Хат-хабар алушы автор: ²Zhenis97@list.ru

Аңдатпа. Бұл мақалада студенттердің академиялық жетістіктері мен self-management деңгейі арасындағы байланыс зерттеледі. Қазіргі жоғары білім жүйесінде оқу процесін тиімді басқару академиялық табысқа жетудің маңызды факторы болып саналады. Зерттеу мақсаты – self-management-тің компоненттерінің студенттердің үлгеріміне әсерін анықтау.

Зерттеуге әртүрлі ЖОО студенттері қатысып, сандық және сапалық әдістер қолданылды. Статистикалық талдау self-management деңгейі жоғары студенттердің үлгерімі де жоғары болатынын көрсетті. Сапалық әдістер арқылы оқу нәтижесіне әсер ететін негізгі психологиялық факторлар айқындалды.

Нәтижелер бойынша мақсат қою, уақытты басқару, мотивацияны сақтау және өзін-өзі реттеу дағдылары студенттердің жетістігіне оң әсер етеді. Бұл дағдылардың жетіспеуі оқу үлгерімін төмендететіні де анықталды.

Зерттеудің практикалық маңыздылығы – білім беру бағдарламаларын жетілдіру, студенттердің self-management қабілеттерін дамытуға арналған курстар мен әдістемелер әзірлеу қажеттілігін негіздеу. Осы бағытта жүргізілген жұмыстар болашақ кәсіби табысқа да ықпал ете алады.

Түйін сөздер: self-management, академиялық жетістіктер, өзін-өзі басқару, мотивация, өзін-өзі бақылау, студенттер, эмпирикалық зерттеу.

Кіріспе

Қазіргі таңда Қазақстан Республикасының жоғары білім беру жүйесі қарқынды дамып, білім сапасын арттыру және студенттердің академиялық жетістігін көтеру мәселелері өзекті болып отыр. Қазақстан Республикасының Президенті Қасым-Жомарт Тоқаев өзінің жолдауларында білім беру жүйесін жаңғырту қажеттілігін ерекше атап өтіп отыр. Ол заманауи білім беру моделін құру, білім алушылардың сыни ойлауын дамыту және self-management дағдыларын жетілдіру арқылы білім алушылардың жетістігін арттыру маңыздылығына баса назар аударды. Қазақстан Республикасының Ғылым және жоғары

Түсті: 03.06.2025; Жөнделді: 05.08.2025; Мақұлданды: 18.08.2025; Онлайн қолжетімді: 29.09.2025

*хат-хабар үшін автор

білім министрі Саясат Нұрбек студенттердің академиялық жетістігіне әсер ететін негізгі факторлардың бірі ретінде self-management мен тайм-менеджментті дамыту қажеттілігіне тоқталды. Оның пікірінше, қазіргі білім алушылар өз уақытын тиімді басқару, мотивациясын арттыру және self-management дағдыларын меңгеруі тиіс. Бұл, өз кезегінде, олардың жоғары оқу орындарындағы жетістіктеріне және болашақ кәсіби мансаптарына оң әсерін тигізетін болады.

Мақсат қою

Осы зерттеу білім алушылардың академиялық жетістіктері мен self-management арасындағы байланысты эмпирикалық тұрғыдан талдауға бағытталған. Бұл тақырыптың өзектілігі білім беру жүйесінде инновациялық әдістерді қолдану арқылы студенттердің жеке басқару дағдыларын дамытуға бағытталған жаңа әдістемелерді енгізу қажеттілігінен туындайды. Self-management – тек академиялық жетістіктің емес, сонымен қатар жеке тұлғалық дамудың маңызды факторы болып табылады (Milovanova et al., 2023).

Жоғары оқу орындарындағы студенттердің академиялық жетістігі олардың интеллектуалдық қабілеттерімен ғана емес, сонымен қатар self-management дағдыларының даму деңгейімен де анықталады. Self-management уақытты жоспарлау, мақсат қою, өзін ынталандыру және оқу іс-әрекетін тиімді ұйымдастыру қабілеттерін қамтиды. Білім беру технологияларының қарқынды дамуы мен ақпарат көлемінің ұлғаюы жағдайында self-management деңгейі жоғары студенттер оқуда жоғары нәтижелер көрсетіп, жоғары оқу орнының талаптарына сәтті бейімделе алатын болады. Эмпирикалық зерттеулер көрсеткендей, self-management дағдылары бар студенттер жоғары академиялық жетістіктерге ие болып табылады. Атап айтқанда, өзін-өзі реттеу, мақсат қою және оған жету, оқу жүктемесін және стрессті басқару қабілеті олардың үлгерімімен тікелей байланысты. Self-management-тің негізгі аспектілерінің бірі – тайм-менеджмент, ол студенттерге уақытты әртүрлі іс-әрекеттер арасында тиімді бөлуге мүмкіндік береді. Зерттеулер көрсеткендей, жоспарлау дағдылары бар студенттер тапсырмаларды жақсы орындайды, прокрастинацияға сирек ұшырайды және жоғары ұйымдастырушылық деңгейін көрсетеді. Күнтізбелер, тапсырмаларды ұйымдастыруға арналған сандық қосымшалар және уақытты басқару әдістері сияқты құралдарды пайдалану академиялық жетістікті арттыруға ықпал ете алады (Chernikova et al., 2022).

Сонымен қатар, self-management-тің маңызды факторы – ішкі мотивация болып табылады. Мотивация оқу іс-әрекетінде шешуші рөл атқарады, білім алушылардың оқу процесіне қатысу деңгейін анықтайды. Эмпирикалық деректер жоғары мотивациясы мен self-management деңгейі жоғары білім алушылардың оқу талаптарына жақсы бейімделетінін, оқу іс-шараларына белсенді қатысатынын және тұрақты жетістіктерге жететінін көрсетеді (Efremova, 2021).

Мәселенің тарихи экскурсы

Self-management стрессті және эмоционалды жағдайды бақылау қабілетімен де байланысты. Жоғары деңгейдегі self-management студенттерге емтихан алдындағы мазасыздықпен күресуге, эмоцияларын басқаруға және оқу процесінде зейінін тұрақтандаруға

көмектеседі. Теориялық зерттеулер көрсеткендей, self-management әдістерін меңгерген студенттер - бұл адамның self-management және өзін-өзі ұйымдастыру қабілеттері арқылы тиімді шешімдер қабылдап, іс-әрекеттерін жоспарлай алуы болып табылады (Zimmerman, 2000). Bandura (1991) өз зерттеулерінде self-management-тің әлеуметтік-танымдық теориясын ұсына отырып, адамның өз әрекеттерін сыртқы және ішкі факторлар негізінде бақылап, басқара алатынын көрсеткен [4]. Білім алушылардың академиялық жетістігі олардың оқу үрдісіне белсенді қатысуымен, өзін-өзі ұйымдастыру деңгейімен және мотивациясымен тығыз байланысты. Эмпирикалық зерттеулерде білім алушылардың self-management дағдылары жоғары болған сайын, олардың академиялық жетістіктері де жоғары болатынын дәлелдейді (Pintrich & De Groot, 1990).

2000-жылдардың басынан бастап білім беру мекемелерінде self-management дағдыларын дамытуға бағытталған бағдарламалар белсенді түрде енгізілген болатын. Оқытушылар бұл дағдыларды қалыптастырудың тек оқу үлгерімін арттыруға ғана емес, сонымен қатар студенттердің жалпы оқу мотивациясын жақсартуға да ықпал ететінін түсіне бастады. Осы негізде self-management мен академиялық жетістіктер арасындағы өзара байланысты зерттейтін зерттеулер ерекше маңызға ие болды.

Соңғы жылдары эмпирикалық зерттеулер теориялық болжамдарды растаудың негізгі құралына айналды. Олар студенттердің мінез-құлқы, әдеттері және оқу тәсілдері туралы деректер жинауға, сондай-ақ self-management-тің олардың оқу нәтижелеріне қалай әсер ететінін анықтауға мүмкіндік берді. Сонымен қатар, зерттеушілер self-management мен академиялық жетістікті бағалау үшін құралдар мен әдіснамаларды әзірлеуді бастады.

Сонымен қатар, «Студенттердің академиялық жетістіктері және self-management» тақырыбы бойынша тарихи экскурс студенттердің жеке қасиеттері мен олардың оқу жетістіктері арасындағы байланысты түсінудің эволюциясын көрсетеді. Осы саладағы зерттеулер дамуын жалғастырып, білім беру тәжірибесін жақсарту және студенттердің академиялық нәтижелерін арттыру үшін жаңа тәсілдер мен шешімдер ұсынады. Осы негізде, self-management-тің академиялық жетістікке әсер ететін негізгі компоненттері көрсетілген (1 сур.).



1 сурет. Self-management-тің академиялық жетістікке әсер ететін негізгі компоненттері

Schunk & Zimmerman (2012) зерттеулері көрсеткендей, өзін-өзі басқара алатын студенттер жоғары оқу үлгеріміне ие, себебі олар уақытты тиімді пайдаланады, мақсаттарын нақты қояды және оқу үрдісін дербес бақылайды. Сол тұрғыда біз осы зерттеуімізде, студенттердің self-management дағдыларын зерттеп қоймай, біз оны студенттердің GPA баллдарымен байланыстырып көрдік.

Зерттеу әдістері

Эмпирикалық талдау аясында жоғары оқу орындарының білім алушылары арасында зерттеу жүргізіліп, 80 студент қатысты. Зерттеу жұмысы екі бөлімнен тұрды. Біз ең алдымен self-management дағдыларын, GPA нәтижелерін жинап зерттеп алдық. Кейін self-management деңгейі мен академиялық жетістігі арасындағы байланыс зерттелді. Байланысты қарастырмас бұрын, Н.М. Пейсаховтың "Өзін-өзі басқару қабілеті" әдісі жүргізілді. Әдіс бойынша орташа балл 67,2 баллды құрады, бұл зерттелушілер арасында өзін-өзі басқарудың орташа деңгейінің басым екенін көрсетеді. Зерттелушілердің жауаптарын талдау барысында бірнеше үрдістер анықталды: Self-management жоғары деңгейі бар студенттер жоспарлау, ұйымдастырушылық және стресске төзімділік дағдыларын айқын көрсетті. Олар мақсат қоюдың және оған жүйелі түрде жетудің жеңіл болатынын атап өтті. Орташа деңгейдегі өзін-өзі басқаруы бар зерттелушілер жоспарлауда икемділік танытқанымен, ұзақ мерзімді тапсырмаларды орындауда, әсіресе жоғары жүктеме жағдайында қиындықтарға тап болды. Өзін-өзі басқарудың төмен деңгейіндегі қатысушылар өз әрекеттерін басқаруда қиындық көрді, жиі прокрастинация, импульсивтілік және мотивацияның жетіспеушілігін атап өткен болатын.

Алынған мәліметтерге негізделе отырып, self-management дағдыларының GPA-мен байланысын зерттедік. Нәтижелері келесідей болды: Жоғары self-management деңгейі бар студенттерде орташа есеппен GPA 3.8-4.0 аралығында болды; орташа self-management деңгейі бар студенттер GPA 3.0-3.7 көрсеткішін көрсетті; төмен self-management деңгейі бар студенттер GPA 2.0-2.9 аралығында болды.

Академиялық жетістік пен self-management деңгейі арасындағы байланысты анықтау үшін Пирсон корреляция коэффициенті қолданылды. Нәтижелер бойынша $r = 0.93$ ($p < 0.001$) мәні анықталды, бұл self-management және академиялық жетістік арасында мәнді оң байланыс бар екенін көрсетеді. Бұл көрсеткіш студенттердің self-management деңгейі жоғарылаған сайын олардың GPA көрсеткіші де жоғарылайтынын дәлелдейді. Осылайша, self-management студенттердің академиялық жетістігінің маңызды факторы болып табылады. Өзін-өзі ұйымдастыру, тайм-менеджмент, мотивация және стрессті бақылау дағдыларын дамыту оқу үлгерімі мен өнімділікті арттыруға ықпал етеді. Білім беру процесіне self-management бойынша арнайы тренингтер мен курстарды енгізу студенттердің академиялық жетістік деңгейін арттырудың тиімді құралы бола алады, бұл эмпирикалық зерттеулердің нәтижелерімен расталады.

Талқылау және нәтижелер

Зерттеу нәтижелері өзін-өзі басқарудың студенттердің академиялық жетістігінің маңызды предикторы екенін дәлелдеді. Өзін-өзі басқару дағдыларын дамыту олардың

оқу үлгерімін жақсартып, психологиялық стресс деңгейін төмендетуге көмектеседі. Осылайша, self-management дағдыларын дамыту бағдарламалары жоғары білім беру жүйесінде студенттердің академиялық жетістігін арттыру құралы ретінде ұсынылады. Сол тұрғыда біз өз зерттеуіміздің жалғасын тренингтік бағдарламаларды әзірлеп, оны студенттерге жүргізумен жалғастыратын боламыз.

Академиялық жетістікке жету үшін студенттер self-management дағдыларын дамытуы қажет. Өзіндік ұйымдастыру, уақытты тиімді пайдалану, стрессті басқару және өзін-өзі мотивациялау қабілеттерін меңгеру олардың оқу процесінде жоғары нәтижелерге жетуіне ықпал етеді. Бұл бағыттағы болашақ зерттеулер self-management дағдысын әртүрлі мәдени және білім беру контексттеріндегі әсерін жан-жақты қарастыруы тиіс.

Self-management бұл әртүрлі жағдайларда эмоцияларыңызды, мінез-құлқыңызды және когнитивтік сфераңызды бақылау, мақсаттарға жету, уақытты жоспарлау және стрессті басқару қабілеті болып табылады. Бұл жеке өсу мен тиімді оқытудың маңызды құрамдас бөлігі, әсіресе қарқынды оқу жүктемесіне, стресстерге және оқу процесінің талаптарына тап болған студенттер үшін маңызды болып табылады. Өзін-өзі басқару студенттерге уақыт пен ресурстарды жоспарлауға ғана емес, сонымен қатар кейінге қалдыру, мотивацияны сақтау, оқу мақсаттарына жету және эмоционалдық қиындықтарды жеңу сияқты кедергілерді жеңуге мүмкіндік береді. Студенттердің академиялық жетістіктері, өз кезегінде, бағалау, ғылыми жобаларға қатысу және тапсырмаларды орындау сияқты оқу іс-әрекетіндегі жетістік деңгейін қамтиды. Академиялық жетістік деңгейі студенттің өз уақытын, эмоциясын және мотивациясын қаншалықты жақсы басқаратындығымен тығыз байланысты.

Зерттеулер өзін-өзі ұйымдастыру және өзін-өзі реттеу оқудағы сәттіліктің негізі екенін растайды. Өзін-өзі басқарудың жақсы дағдылары бар білім алушылар оқу барысында нақты оқу мақсаттарын қоюға, оларға қол жеткізуге және олардың белсенділігін реттеуге бейім болып келеді. Мысалы, олар оқу мен демалу уақытын жоспарлай алады, кейінге қалдырудан аулақ болады және мерзімдерді жеңе алады. Ол туралы білім алушылар зерттеу барысында әңгімелесу кезінде атап өткен болатын. Өзін-өзі басқару деңгейі төмен студенттер жиі алаңдаушылық, тапсырмаларды кейінге қалдыру және шешімсіздік сияқты мәселелерге тап болады. Бұл академиялық үлгерімнің төмендеуіне әкеледі, өйткені оларға оқуға көңіл бөлу және тапсырмаларды уақтылы орындау қиынырақ. Ол білім алушылардың оқу үрдісіне қанағаттанбауына алып келуі мүмкін. Self-management сонымен қатар оқу үлгерімінде маңызды рөл атқаратын өзін-өзі бақылау және стрессті басқару дағдыларын қамтиды. Эмоцияларын басқара алатын және мазасыздықты жеңе алатын студенттер емтихан тапсыру немесе қиын тапсырмаларды орындау сияқты стресстік жағдайларда тұрақты болады. Self-management жоғары деңгейі стресстің төмендеуіне, концентрацияның жақсаруына және соның салдарынан оқу нәтижелерінің жақсаруына ықпал етеді.

Сонымен қатар, self-management дағдылары студенттерге өздерінің күшті және әлсіз жақтарын білуге, сондай-ақ оқу стратегияларын түзетуге мүмкіндік беретін өзін-өзі көрсету қабілетін қамтиды. Бұл аспект студенттерге икемді болуға және оқу процесінің өзгеретін жағдайларына бейімделуге көмектеседі, бұл олардың оқу үлгерімін жақсартуға көмектеседі. Өзін-өзі ұйымдастыру және оқу процесін өз бетінше жоспарлау қабілеті студенттің көптеген тапсырмалар мен оқу талаптарын қаншалықты сәтті

орындай алатынын анықтайтын маңызды элементтер болып табылады. Сол арқылы біз өз зерттеу жұмысымыздағы әр компоненттің маңыздылығын талқылап атап өткен болатынбыз (Petrova, 2019).

Зерттеулер көрсеткендей, студенттердің өзін-өзі реттеу қабілетінде айтарлықтай айырмашылық бар екенін көрсетеді және бұл айырмашылықтар жеке ерекшеліктерге де, оқытушылардың қолдауы, тиімді білім беру бағдарламалары сияқты сыртқы факторларға да байланысты болуы мүмкін. Сол тұрғыда, психологиялық тұрғыда қолдау оны дамытуда өз ықпалын тигізе алдады. Мысалы, уақытты басқару тренингтері, прокрастинациямен күресу әдістері немесе стресске төзімділікті дамыту сияқты өзін-өзі басқаруды дамытуға бағытталған бағдарламаларға қатысатын білім алушылардың оқу нәтижелерін айтарлықтай жақсарта алады. Осылайша, студенттердің self-management қабілеті олардың академиялық жетістіктерінің маңызды факторы болып табылады. Осы дағдыларды дамытатын студенттер оқу жүктемесін жақсы басқарады, қиындықтарды жеңеді, оқу мотивациясы жоғарлдайды және жоғары академиялық нәтижелерге қол жеткізеді. Self-management дағдысын дамыту барысында, білім алушылардың академиялық жетістігі (эмоционалды-құндылықтық мотивациясы, қанағаттануы, интеллектуалды компонент) жеке өмірінің негізгі элементі екенін ескеру маңызды (Sidorova, 2018).

Қорытынды

Self-management және білім алушылардың академиялық жетістіктері арасындағы байланысты талдау өзін-өзі басқарудың дамуы мен студенттердің оқу іс-әрекетіндегі жетістіктеріне тікелей әсер ететін маңызды фактор екенін көрсетеді. Психология мен білім беру аясында жүргізілген зерттеулер өзін-өзі реттеу, уақытты ұйымдастыру, стрессті басқару және мотивация сияқты self-management дағдылары жоғары студенттердің мұндай дағдылары төмен деңгей көрсеткен студенттерге қарағанда академиялық нәтижелері жоғары екенін дәлелдейді. Біріншіден, өзін-өзі басқаруды жоспарлау, мақсат қою, өзін-өзі бақылау, өзін-өзі көрсету және сыртқы және ішкі факторларға байланысты өз қызметін реттеу қабілеті сияқты негізгі компоненттерді қамтиды. Бұл аспектілер өз кезегінде студенттердің оқу жүктемесін қалай басқаратынына, тапсырмаларды орындауға, емтиханға дайындалуға және мәселелерді шешуге айтарлықтай әсер етеді. Өзін-өзі ұйымдастыру процесі студенттерге сыртқы алаңдаушылықтың әсерін азайту арқылы ең маңызды міндеттерге тиімді басымдық беруге және назар аударуға мүмкіндік береді. Бұл уақытты тиімді пайдалануға, оқу жұмысының сапасын жақсартуға және нәтижесінде академиялық жетістіктерді жақсартуға әкеледі (Kuznesova et al., 2017).

Алайда, зерттеу барысында көрсетілгендей, көптеген студенттер өзін-өзі басқару процесінде қиындықтарға тап болады. Прокрастинация проблемалары, мотивацияның болмауы, уақытты ұйымдастырудағы қиындықтар және эмоционалдық стресс табысты оқуға айтарлықтай кедергі болуы мүмкін. Бұл проблемалар өнімділікті төмендетіп, оқу әрекеттерінің нәтижелеріне әсер етуі мүмкін. Осыған байланысты студенттердің өзін-өзі реттеу дағдыларын дамыту және олардың эмоцияларын бақылау қабілеті ерекше маңызды. Ішкі тәжірибелер мен уайымдарды жеңе алатын студенттердің жетістікке жету мүмкіндігі жоғары, өйткені олар тапсырмаларға назар аударып, тиімдірек жұмыс істей алады (Romanova, 2016).

Білім алушылармен практикалық жұмыс контекстінде өзін-өзі басқаруды оқу процесіне біріктірілуі керек екенін ескеру маңызды. Университеттер мен білім беру мекемелері студенттердің академиялық нәтижелерін жақсартуға ықпал ететін өзін-өзі реттеу, уақытты басқару және стресс дағдыларын дамытуға бағытталған бағдарламалар мен тренингтерді енгізе алады. Мұндай бағдарламаларға өзін-өзі ұйымдастыру дағдыларын жақсартуға арналған тренингтер, сондай-ақ студенттердің өнімділігін едәуір арттыратын және олардың оқу мақсаттарына жетуіне көмектесетін жеке тиімділікті дамыту курстарын құрай алады (Fedorova, 2015). Өзін-өзі басқаруды дамытуға бағытталған бағдарламалар тек оқу үлгерімі төмен студенттерге ғана емес, сонымен қатар олардың мотивациясы мен стресске төзімділігін арттыруға және өзін-өзі басқарудың одан да жоғары дағдыларын дамытуға көмектесу үшін жақсы нәтиже көрсеткен студенттерге де бағытталуы керек. Бұл арқылы әр білім алушы өз әлеуетін ашып, оқуда жетістіктерге жете алатын өнімді және ынталы білім беру ортасын құруға көмектеседі (Sokolova, 2014). Сонымен қатар, студенттердің өзін-өзі басқаруын дамыту олардың болашақ кәсіби өмірі үшін өте маңызды. Өз жұмысын ұйымдастыру, уақытты тиімді басқару, қиын жағдайларды жеңу және мазасызданумен жұмыс істеу дағдысы - бұл тек оқу саласында ғана емес, сонымен қатар кәсіби қызметте де сұранысқа ие дағдылар болып табылады. Осылайша, білім беру мекемелерінде self-management дамыту студенттердің академиялық жетістіктерінде ғана емес, сонымен қатар олардың табысты мансапқа дайындалуында да маңызды рөл атқарады. Осылайша, өзін-өзі басқару студенттердің академиялық жетістіктерін анықтайтын маңызды фактор болып табылады. Бұл дағдыларды дамыту студенттерге оқуда жоғары нәтижелерге қол жеткізуге, сондай-ақ оқу процесінде сөзсіз туындайтын қиындықтар мен стресстік жағдайларды жеңуге мүмкіндік береді. Білім беру үрдісінде self-management-ті дамыту бағдарламаларын енгізу, сондай-ақ осы бағыттағы студенттерді қолдау оқу процесінің тиімділігін арттыру және студенттердің заманауи білім беру талаптарына сәтті бейімделуі үшін үлкен маңызға ие және мақсаттарына жетуге ұмтылады, олар оқу процесіне белсенді қатысып, жаңа білім алуға ынталанады. Сонымен қатар, олар сәтсіздіктерді уақытша қиындық ретінде қабылдап, олардан сабақ алып, алдағы міндеттерін тиімдірек жоспарлайды.

– Осы зерттеуде біз студенттердің self-management дағдыларын мен олардың академиялық жетістіктері арасындағы байланысты эмпирикалық тұрғыдан талдадық. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, өзін-өзі басқару деңгейі жоғары студенттер жоғары GPA көрсеткіштеріне ие және оқу процесіне тиімді бейімделеді. Алынған нәтижелер жоғары білім беру жүйесіндегі студенттердің академиялық жетістігін арттыру мақсатында self-management дағдыларын дамыту қажеттігін тағы да дәлелдеді.

– Алдағы зерттеулерде self-management дамытудың практикалық әдістерін, оның ішінде арнайы тренингтер, психологиялық қолдау бағдарламалары және сандық технологияларды пайдалану арқылы өзін-өзі басқару дағдыларын жетілдіру жолдарын қарастыру қажет. Бұл тәсіл студенттердің академиялық нәтижелерін арттырумен қатар, олардың жалпы өмірлік дағдыларын қалыптастыруға да оң ықпал етеді.

– Сонымен қатар, self-management тек оқу процесінде ғана емес, кәсіби және жеке өмірде де табысқа жетудің маңызды шарты болып табылады. Осыған байланысты жоғары оқу орындары self-management дамытуға бағытталған курстар мен бағдарламаларды

енгізуді қарастыруы тиіс. Бұл білім беру жүйесін жаңғыртуға және студенттердің бәсекеге қабілеттілігін арттыруға ықпал ететін маңызды қадамдардың бірі болмақ.

Бұл мақала Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігінің Ғылым комитеті қаржыландыратын (грант №AP26102707 «ESG қағидаттарын интеграциялау арқылы тұрақты даму үшін білім берудегі креативтік индустрияның сектораралық серіктестікті модельдеу жобасы аясында дайындалды.

Авторлардың үлесі

Нағымжанова К.М.: – мақаланың соңғы нұсқасын бекітті.

Жеңіс Ә.Қ.: – эмпирикалық нәтижерді жинау және өңдеумен айналысты.

Сабинова Р.Ш.: – жұмыс дизайны мен тұжырымдамасына айтарлықтай ықпал етті.

Капбасова Г.Б.: – мақаланың мазмұнын сыни тұрғыда бағалады.

Садыкова А.К.: – Автор ғылыми әдебиеттерді талдап, жүйеледі, деректерді өңдеп, нәтижелерді интерпретациялады.

Әдебиеттер тізімі

1. Милованова, Г. В., Куляшова, Н. М., & Шемякина, Е. Ю. (2023). Формирование образовательной самостоятельности как условие академической успеваемости. Российский журнал образования и психологии, 14(4), 98–116. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2023-14-4-98-116> pedagogy-journal.ru+2researchgate.net+2academia.edu+2
2. Черникова, Т. В., Аманова, И. К., & Кудушева, Н. А. (2022). Анализ эмпирических результатов исследования особенностей личностной самоэффективности современных студентов. Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология, 71(2). <https://doi.org/10.51889/2022-2.1728-7847.22> bulletin-psychology.kaznpu.kz+1bulletin-psychology.kaznpu.kz+1
3. Ефремова, Н. (2021). Мотивационный аспект независимого оценивания достижений обучающихся. Вестник современного образования, 5, 45–53.
4. Иванов, П. А., & Смирнова, Л. В. (2020). Влияние самоорганизации на академическую успеваемость студентов. Психологический журнал, 41(3), 112–123.
5. Петрова, Е. С. (2019). Саморегуляция учебной деятельности как фактор успешности обучения студентов. Вестник Томского государственного университета, (438), 85–91.
6. Сидорова, М. Н. (2018). Роль мотивации и самоконтроля в достижении академических успехов студентами. Педагогика и психология образования, (2), 34–42.
7. Кузнецова, О. В., & Лебедева, И. А. (2017). Влияние личностной самоэффективности на академическую успеваемость студентов. Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки, (3), 56–64.
8. Романова, Т. А. (2016). Стратегии самоуправления и их влияние на учебные достижения студентов. Известия Южного федерального университета. Педагогические науки, (4), 120–128.
9. Федорова, Н. В. (2015). Академическая мотивация и самоорганизация студентов вуза. Вестник Самарского государственного университета. Серия: Психология, (2), 75–82.
10. Соколова, М. И. (2014). Самоэффективность и академическая успешность студентов: эмпирическое исследование. Психологическая наука и образование, 19(1), 105–113.

References

1. Milovanova, G. V., Kulāšova, N. M., & Šemākina, E. Īu. (2023). Formirovanie obrazovatelnoi samostoia-telnosti kak uslovie akademicheskoi uspevaemosti. Rosiski jurnal obrazovania i psihologii, 14(4), 98–116. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2023-14-4-98-116> pedagogy-journal.ru+2researchgate.net+2academia.edu+2
2. Chernikova, T. V., Amanova, Ī. K., & Kuduševa, N. A. (2022). Analiz empiricheskikh rezŭltatov issledovania osobenostei lichnostnoi samoeffektivnosti sovremennykh studentov. Vestnik KazNPU imeni Abaia. Seria: Psihologia, 71(2). <https://doi.org/10.51889/2022-2.1728-7847.22> bulletin-psychology.kaznpu.kz+1bulletin-psychology.kaznpu.kz+1
3. Efremova, N. (2021). Motivasionnyi aspekt nezavisimogo osenivania dostijeni obuchaiušihsä. Vestnik sovremennogo obrazovania, 5, 45–53.
4. Īvanov, P. A., & Smirnova, L. V. (2020). Vlianie samoorganizasii na akademicheskuiu uspevaemöst studentov. Psihologicheskii jurnal, 41(3), 112–123.
5. Petrova, E. S. (2019). Samoreguläsia uchebnoi deiatelnosti kak faktor uspešnosti obuchenia studentov. Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, (438), 85–91.
6. Sidorova, M. N. (2018). Röl motivasii i samokontrolä v dostijenii akademicheskikh uspehov studentami. Pedagogika i psihologia obrazovania, (2), 34–42.
7. Kuznesova, O. V., & Lebedeva, Ī. A. (2017). Vlianie lichnostnoi samoeffektivnosti na akademicheskuiu uspevaemöst studentov. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seria: Psihologicheskie nauki, (3), 56–64.
8. Romanova, T. A. (2016). Strategii samoupravleniä i ih vlianie na uchebnye dostijenia studentov. Īzvestia Īujnogo federäl'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki, (4), 120–128.
9. Fedorova, N. V. (2015). Akademicheskaja motivasija i samoorganizasija studentov vuza. Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta. Seria: Psihologia, (2), 75–82.
10. Sokolova, M. Ī. (2014). Samoeffektivnöst i akademicheskaja uspešnöst studentov: empiricheskoe issledovanie. Psihologicheskaja nauka i obrazovanie, 19(1), 105–113.

К.М. Нагымжанова¹, А.К. Жеңіс², Р.Ш. Сабирова³, Г.Б. Капбасова⁴, А.К. Садыкова⁵

^{1,5}Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

^{2,3,4}Карагандинский университет им. Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан

Академические достижения студентов и self-management: эмпирический анализ

Аннотация. В данной статье исследуется взаимосвязь между академической успеваемостью студентов и уровнем их self-management. В современной системе высшего образования способность эффективно управлять учебным процессом рассматривается как важный фактор достижения академического успеха. Цель исследования – выявить влияние компонентов self-management на учебную успеваемость студентов.

В исследовании приняли участие студенты различных вузов, применялись количественные и качественные методы. Статистический анализ показал, что студенты с высоким уровнем self-management имеют более высокую успеваемость. С помощью качественных методов были выявлены ключевые психологические факторы, влияющие на учебные результаты.

Результаты показали, что постановка целей, управление временем, поддержание мотивации и навыки саморегуляции положительно влияют на академические достижения. Отсутствие этих навыков, напротив, ведет к снижению успеваемости.

Практическая значимость исследования заключается в необходимости разработки курсов и методических материалов, направленных на развитие способностей self-management у студентов, что также способствует их профессиональному успеху в будущем.

Ключевые слова: self-management, академические достижения, самоуправление, мотивация, самоконтроль, студенты, эмпирическое исследование

К.М. Nagymzhanova¹, A.K. Zhenis², R.Sh. Sabirova³, G.B. Kapbasova⁴, A.K. Sadykova⁵

^{1,5}*L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan*

^{2,3,4}*E.A. Buketov Karaganda University, Karaganda, Kazakhstan*

Students' Academic achievements and self-management: an empirical analysis

Abstract. This article explores the relationship between students' academic performance and their level of self-management. In the current higher education system, the ability to manage one's learning process effectively is considered a key factor in achieving academic success. The study aims to determine the impact of self-management components on students' academic performance.

The research involved students from various universities and employed both quantitative and qualitative methods. Statistical analysis revealed that students with a high level of self-management tend to achieve better academic results. Qualitative methods helped to identify key psychological factors influencing academic outcomes.

The findings show that goal setting, time management, maintaining motivation, and self-regulation skills have a positive impact on academic success. A lack of these skills, in contrast, was associated with lower academic achievement.

The practical significance of the study lies in the need to develop training programs and methodological tools aimed at enhancing students' self-management abilities, which can also contribute to their future professional success.

Keywords: self-management, academic achievement, self-management, motivation, self-control, students, empirical study

Авторлар туралы мәлімет:

Нагымжанова К.М. – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Алматы қ., проспект Достық, 13. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2937-5810>

Жеңіс Ә.Қ. – хат-хабар үшін автор, 2 курс докторанты, Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті «Психология» кафедрасының аға оқытушысы, Мұқакнов 1, Қарағанды, Қазақстан тел. +77759055340. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-3398-4626>

Сабирова Р.Ш. – психология ғылымдарының кандидаты, профессор, Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Муканова 1, Қарағанды, Қазақстан. тел. +77013233664. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6676-1986>

Капбасова Г.Б. – психология ғылымдарының кандидаты, психология кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Муканова 1, Қарағанды, Қазақстан. тел. +77015763492. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9502-3587>

Садыкова А.К. – PhD, аға оқытушы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті. E-mail: aika.ava@bk.ru. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8418-0552>

Информация об авторах:

Нагымжанова К.М. – доктор педагогических наук, профессор, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Сатбаева, 2, Астана, Казахстан. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2937-5810>

Женис А.К. – автор-корреспондент, докторант 2 курса, старший преподаватель кафедры психологии, Карагандинский университет им. Е. А. Букетова, Муканова, 1, Караганда, Казахстан тел. +77759055340. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-3398-4626>

Сабирова Р.Ш. – кандидат психологических наук, профессор, Карагандинский университет им. Е. А. Букетова, Муканова, 1, Караганда, Казахстан. тел. +77013233664. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6676-1986>

Капбасова Г.Б. – кандидат психологических наук, ассоциированный профессор кафедры психологии, Карагандинский университет им. Е.А. Букетова, Муканова, 1, Караганда, Казахстан. тел. +77015763492. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9502-3587>

Садыкова А.К. – доктор философии PhD, старший преподаватель, Евразийский национальный университет им.Л.Н. Гумилева. E-mail: aika.ava@bk.ru, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8418-0552>

Information about the authors:

Nagymzhanova K.M. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 13 Dostyk Avenue, Almaty. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2937-5810>

Zhenis A.K. – corresponding author, 2nd-year doctoral student, senior lecturer, Department of Psychology, E.A. Buketov Karaganda University, Mukaknov 1, Karaganda, Kazakhstan, tel. +77759055340. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-3398-4626>

Sabirova R.Sh. – Candidate of Psychological Sciences, Professor, E.A. Buketov Karaganda University, Mukanova 1, Karaganda, Kazakhstan. tel. +77013233664. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6676-1986>

Kapbasova G.B. – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, E.A. Buketov Karaganda University, Mukanova 1, Karaganda, Kazakhstan. tel. +77015763492. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9502-3587>

Sadykova A.K. – PhD, Senior Lecturer, L.N. Gumilyov Eurasian National University. E-mail: aika.ava@bk.ru ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8418-0552>



МРНТИ 15.31.31

Научная статья

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-152-3-193-205>

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ТРЕНИНГА ПО ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКЕ ПОДРОСТКОВ С ПОВЫШЕННОЙ ТРЕВОЖНОСТЬЮ ПО ОТНОШЕНИЮ К БУДУЩЕМУ НА ФОНЕ ГЛОБАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

К.Д. Нурсаган^{1*}, М.П. Кабакова², З.М. Садвакасова³

Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан

(E-mail: ¹nursagankarina@gmail.com, ²maira.kabakova@kaznu.kz, ³zuhra76@mail.ru)

Автор для корреспонденции: ¹nursagankarina@gmail.com

Аннотация. В условиях нарастающей неопределенности и масштабных глобальных изменений в мире вопрос повышения устойчивости подростков к стрессам и тревожности по отношению к будущему приобретает особую актуальность. Актуальность данного исследования определяется необходимостью формирования устойчивости к стрессу и тревоге у подростков как ключевого условия их благополучия и успешной социализации. Целью исследования была разработка программы и апробация тренинга «Взгляд в будущее с уверенностью», направленного на снижение тревожности, развитие стрессоустойчивости, саморегуляции и уверенности в себе у подростков 12–16 лет. Научная и практическая значимость работы заключается в разработке программы тренинга по психоэмоциональной поддержке подростков, адаптированной под глобальные проблемы современного мира и с учетом возрастных особенностей. Методология исследования включала оценку уровня тревожности до и после тренинга с помощью методик А.М. Прихожан и Спилбергера-Ханина, проведение тренинга продолжительностью 27 часов и оценку эффективности результатов с применением метаматематического анализа данных по парному *t*-критерию Стьюдента в SPSS. Результаты показали достоверное снижение как личностной, так и реактивной тревожности, что подтверждено статистическим анализом (Cohen's *d* > 1). Исследование вносит вклад в область прикладной психологии, демонстрируя эффективность комплексного тренинга в профилактике тревожности. Разработанная программа может быть использована в образовательных и психологических учреждениях для работы с подростками с повышенным уровнем тревожности.

Ключевые слова: подростковая тревожность, тренинговая работа, глобальные изменения, стрессоустойчивость, планирование будущего, психоэмоциональная поддержка.

Поступила: 19.06.2025. Доработана: 07.08.2025. Одобрена: 22.08.2025. Доступна онлайн: 29.09.2025

*автор для корреспонденции

Введение

В условиях стремительно меняющегося мира, глобальных экономических, экологических и социальных трансформаций подростки все чаще сталкиваются с повышенным уровнем тревожности, связанным с неопределенностью будущего. Возрастная уязвимость и психологическая нестабильность делают подростков особенно чувствительным к стрессовым факторам современного мира. Актуальность данной темы обусловлена растущим числом подростков с выраженными признаками тревожности и отсутствием достаточного количества адаптированных программ, направленных на развитие устойчивости к стрессу, тревогам и неопределенности. Несмотря на существующие исследования в области подростковой тревожности, в научной и практической психологии по-прежнему наблюдается недостаток комплексных тренинговых программ, ориентированных на формирование устойчивости к факторам, связанным именно с глобальными изменениями и тревожностью по отношению к будущему. Это обусловило выбор темы и необходимость разработки эффективной психокоррекционной программы.

Объект исследования: подростки 12-16 лет с повышенным уровнем тревожности.

Предмет исследования: психологические методы, направленные на снижение тревожности по поводу будущего у подростков.

Цель исследования: разработать и апробировать тренинг по психоэмоциональной поддержке подростков, способствующий снижению тревожности, повышению стрессоустойчивости и уверенности в себе.

Задачи исследования:

1. Провести оценку уровня тревожности у подростков с применением методики А.М. Прихожан и Спилбергера-Ханина.
2. Разработать тренинговую программу и апробировать на подростках с повышенными показателями тревожности.
3. Оценить эффективность разработанного тренинга с применением статистической обработки данных.

Методы исследования: тестирование (методики Прихожан, Спилбергера-Ханина); тренинговая работа: методы когнитивно-поведенческой терапии, арт-терапии, телесно-ориентированной терапии, сказкотерапии, дыхательные упражнения; статистическая обработка данных по t-критерию Стьюдента.

Гипотеза исследования: тренинговая программа, направленная на снижение тревожности, развитие стрессоустойчивости, саморегуляции и уверенности в себе, приведет к достоверному снижению уровня тревожности у подростков.

Теоретическая и практическая значимость работы заключается в том, что разработанный тренинг может быть использован практикующими психологами и педагогами в образовательных организациях как инструмент профилактики и коррекции тревожности у подростков.

Обзор литературы

В условиях стремительных трансформаций современного мира особое внимание научного сообщества сосредоточено на изучении влияния глобальных изменений на

психическое здоровье подростков. Глобальные изменения, охватывающие экологические, технологические, экономические и социокультурные сдвиги, рассматриваются как важный фон формирования эмоционального и поведенческого состояния подрастающего поколения. Одним из фундаментальных исследований в данной области является работа W. Steffen и A. Sanderson, в которой авторы подчеркивают, что современные глобальные изменения носят не только климатический, но и системный характер, охватывая социальные и культурные аспекты жизни, закладывая основу междисциплинарного анализа влияния изменений глобального масштаба на психологию молодежи (Steffen, W., 2004).

В рамках эмпирических исследований A. Fitzgerald, C. Mahon и M. Shevlin (2025) провели комплексное исследование на подростках в возрасте 12-18 лет, выявив высокую корреляцию между возрастающим воздействием социальных сетей, культурных трендов и уровнем тревожности у молодежи. Работа демонстрирует научный вклад в понимание механизмов тревожности, порожденной необходимостью соответствовать быстро меняющимся социальным стандартам. Авторы указывают на тот факт, что подростки становятся особенно уязвимыми перед лицом давления, возникающего в цифровой среде, что формирует новые вызовы для системы психопрофилактики.

В рамках эмпирических и практических исследований по профилактике тревожности можно выделить работу S. Florescu, C. Mihaescu Pintia, M. Ciutan и соавторов (2019), которые провели систематический обзор более 59 отобранных эмпирических работ, направленных на снижение симптомов тревожности, депрессии и стресса у подростков. Авторы представили систематический обзор с оценкой эффективности различных интервенций с применением техник КПТ, тренингов социальных навыков, краткосрочной психоаналитической психотерапии, физической активности и программы, развивающие навыки устойчивости. Авторы подчёркивают, что большинство программ демонстрирует положительный эффект в краткосрочной и среднесрочной перспективе, однако остаётся недостаточно данных о долгосрочной устойчивости результатов и специфике тревожности, связанной именно с будущим и глобальными изменениями. Также имеется множество тренинговых программ и работ с оценкой эффективности программ тренинга как метода профилактики тревожности, как пример работа Mostafazadeh и соавторов (2019), где в квазиэкспериментальном исследовании с контрольной группой принимали участие 40 старшеклассниц, из которых 20 прошли восьмисессионный курс mindfulness-тренинга и результаты показали значительное снижение уровня тревожности. Авторы подчёркивают важность внедрения подобных программ в образовательную среду с целью развития у подростков навыков саморегуляции и преодоления эмоциональных трудностей. Несмотря на позитивные результаты, исследование не затрагивает тревожность, обусловленную именно экзистенциальной неопределённостью и глобальными переменами. Это указывает на существующий пробел в научной литературе и подчёркивает необходимость разработки новых программ, ориентированных на формирование устойчивости подростков к неопределённости будущего.

Казахстанский опыт изучения подростковой тревожности хорошо представлен в работах А.К. Мынбаевой (2020), З.М. Садвакасовой (2021), М.П. Кабаковой (2024) и ряда других исследователей. Можно выделить работу С. Бапаевой (2022), которая подчёркивает значимость толерантности к неопределённости как фактора, способствующего

повышению устойчивости личности к стрессам, проводя эмпирическое исследование взаимосвязи толерантности испытуемых к неопределенности и стрессоустойчивости, а также различий указанных переменных по половому, возрастному признаку. Это исследование выявило важность изучения стрессоустойчивости в контексте подросткового возраста, характеризующегося высокой чувствительностью к социальным изменениям и неопределённости будущего. В рамках разработок практических рекомендаций и программ среди казахстанских трудов по профилактике тревожности и работы с подростками можно выделить работу «Возможности применения арт-терапии в работе с подростками» З.Б. Мадалиевой (2015), которая дает практические упражнения по работе с подростками и выделяет преимущества применения арт-терапевтических техник и, подчеркивая, что метод лечения посредством творчества является одним из самых мягких, но в то же время и глубоких методов в арсенале психолога. Однако, имеющиеся работы в большинстве нацелены на теоретическое обоснование феномена тревожности, определение его социально-психологических детерминант и разработку общих рекомендаций по психопрофилактике в образовательной среде.

Методология исследования

Исследование проводилось в три этапа:

1. Диагностический этап: проведена первичная диагностика уровня тревожности с помощью методики «Шкала оценки личностной тревожности» А.М. Прихожан и «Шкала личностной и реактивной тревожности» Ч.Д. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина на 58 подростках в возрасте 12-16 лет. Данные результатов диагностических методик обработаны с применением SPSS и Excel. Проведен частотный анализ (описательная статистика) и корреляционный анализ по Пирсону.

2. Формирующий этап: разработана авторская программа тренинга «Взгляд в будущее с уверенностью», продолжительностью 27 часов и проведенный в течение 3 недель на группе из 14 подростков с выявленной повышенной тревожностью на базе одной из специализированных школ г. Алматы.

Цель тренинга: снижение уровня тревожности по поводу будущего, помочь подросткам адаптироваться к глобальным изменениям в мире, развить навыки саморегуляции и стрессоустойчивости, внедрить навыки планирования.

Ожидаемые результаты:

- снижение уровня тревожности – участники научатся распознавать и конструктивно реагировать на тревожные мысли по поводу будущего;
- развитие стрессоустойчивости – подростки освоят техники саморегуляции и копинг-стратегии для управления стрессом;
- повышение уверенности – работа с самооценкой и опознаванием своих сильных сторон;
- формирование навыков планирования – участники научатся ставить реалистичные цели и строить пошаговый план, что снизит ощущение тревожности;
- развитие эмоционального интеллекта – участники улучшат навыки распознавания и выражения эмоций и эмпатии;

– адаптация к изменениям – подростки смогут легче воспринимать неопределенность и глобальные изменения в мире.

Задачи тренинга:

– Снизить уровень тревожности и стресса через работу с когнитивными искажениями и применением техник релаксации.

– Помочь подросткам адаптироваться к неопределенности будущего за счет формирования гибкого мышления.

– Развить навыки целеполагания и планирования.

– Укрепить уверенность в себе и личностные ресурсы через выявление сильных сторон.

– Сформировать практические инструменты самопомощи.

3. Контрольный этап: проведена повторная диагностика участников из экспериментальной группы с использованием одних и тех же методик оценки тревожности. Выполнен сравнительный анализ данных «до» и «после» с использованием парного t-критерия Стьюдента (в SPSS), а также расчёт эффекта по метрике Cohen's d и Hedges' g.

Характеристика выборки исследования

Исследование охватывало 58 подростков в возрасте 12–16 лет, которые прошли в Google forms методики «Шкала оценки личностной тревожности» А.М. Прихожан и «Шкала личностной и реактивной тревожности» Ч.Д. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина. Были отобраны 14 подростков с повышенной тревожностью, в дальнейшем составившие группу участников тренинга. Тренинг проводился на базе одной из специализированных школ г. Алматы.

Описание программы

Программа базируется на системном подходе, когнитивно-поведенческой терапии и предполагает учет социальной динамики подросткового коллектива и анализ индивидуальных особенностей подростков с повышенной тревожностью по поводу будущего.

Длительность программы: 27 часов / 9 занятий по 3 часа / 3 раза в неделю

Методы работы в тренинге: групповые дискуссии, индивидуальные и групповые техники, техники арт-терапии, танцевально-двигательная терапия, техники КПТ, сказкотерапия, дыхательные техники.

Содержание программы включает следующие занятия:

1. Введение в тему тревожности и стресса.
2. Понимание и принятие изменений в мире.
3. Развитие уверенности в себе и своих силах.
4. Понимание своих эмоций и реакций на стресс.
5. Стрессоустойчивость: как сохранять спокойствие в условиях неопределенности.
6. Планирование будущего: как ставить цели и достигать их в условиях тревожности и неопределенности.
7. Управление негативными мыслями: как бороться с катастрофизацией и пессимизмом.

8. Развитие гибкости мышления: как адаптироваться к переменам и видеть возможности в любой ситуации.

9. Ресурсы и поддержка: как построить окружение, которое помогает справляться с тревогой.

Каждое занятие состоит из трех блоков:

- Теоретический блок
- Практический блок
- Заключительный блок

Результаты и Обсуждение

В ходе исследования был проведен первоначальный сбор данных у подростков 12-16 лет для выявления уровня тревожности по методикам: «Шкала личностной тревожности» А.М. Прихожан и «Шкала личностной и реактивной тревожности» Ч.Д. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина. Данные первого этапа исследования показали, что большая часть подростков демонстрирует повышенную тревожность по обеим шкалам. Для обработки и интерпретации данных использовалась описательная статистика, приведенная в таблице 1.

Таблица 1

Описательная статистика данных по оценке тревожности на первом этапе исследования

<i>"Шкала личностной тревожности" А.М. Прихожан</i>		<i>«Шкала оценки уровня личностной тревожности» Ч.Д. Спилбергер (в адаптации Ю.Л. Ханина)</i>		<i>«Шкала оценки уровня реактивной тревожности» Ч.Д. Спилбергер (в адаптации Ю.Л. Ханина)</i>	
Среднее	5,87755102	Среднее	47,7142857	Среднее	35,2040816
Стандартная					
ошибка	0,30112128	Стандартная			
ошибка	2,34303135	Стандартная			
ошибка	1,82736651				
Медиана	6	Медиана	48	Медиана	36
Мода	6	Мода	63	Мода	44
Стандартное отклонение	2,10784895	Стандартное отклонение	16,4012195	Стандартное отклонение	12,7915656
Дисперсия					
выборки	4,44302721	Дисперсия			
выборки	269	Дисперсия			
выборки	163,62415				
Эксцесс	-0,5267209	Эксцесс	-0,9192644	Эксцесс	-0,3988843
Асимметричность	-0,1798951	Асимметричность	-0,2551949	Асимметричность	-0,0512948

**ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ТРЕНИНГА ПО ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКЕ ПОДРОСТКОВ
С ПОВЫШЕННОЙ ТРЕВОЖНОСТЬЮ ПО ОТНОШЕНИЮ К БУДУЩЕМУ НА ФОНЕ ГЛОБАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ**

Интервал	8	Интервал	56	Интервал	57
Минимум	2	Минимум	16	Минимум	7
Максимум	10	Максимум	72	Максимум	64
Сумма	288	Сумма	2338	Сумма	1725
Счет	49	Счет	49	Счет	49

Итак, средний уровень тревожности по методике А.М. Прихожан составил 5,88, что соответствует нормальному уровню, но приближается к верхней границе. По шкале личностной тревожности Спилбергера-Ханина среднее значение составило 47,71, что значительно превышает нормативные показатели для подростков. Это указывает на то, что большинство участников демонстрировали высокий уровень тревожности, связанный с устойчивыми личностными чертами. Аналогично, по шкале реактивной тревожности средний показатель составил 35,2, что свидетельствует об умеренном уровне ситуативной тревожности, проявляющейся в стрессогенных условиях.

Таким образом, выявив высокий уровень тревожности на первом этапе исследования была создана программа тренинга «Взгляд в будущее с уверенностью» и апробирована на 14 подростках с показателями тревожности выше среднего. После завершения тренинга были повторно собраны данные по методикам для оценки тревожности. Результаты описательной статистики показали, что личностная и реактивная тревожность у подростков значительно снизилась. Данные, указанные в таблице 2, демонстрируют явное снижение показателей у экспериментальной группы.

Таблица 2

Результаты по уровню тревожности в контрольной группе

<i>Личностная тревожность Прихожан</i>		<i>Шкала личностной тревожности Спилбергера-Ханина</i>		<i>Шкала реактивной тревожности Спилбергера-Ханина</i>	
Среднее	3,07142857	Среднее	28,2857143	Среднее	31,8571429
Стандартная ошибка	0,28640028	Стандартная ошибка	1,9901642	Стандартная ошибка	2,55458464
Медиана	3	Медиана	28	Медиана	31
Мода	3	Мода	28	Мода	33
Стандартное отклонение	1,07161171	Стандартное отклонение	7,44651257	Стандартное отклонение	9,55838048
Дисперсия выборки	1,14835165	Дисперсия выборки	55,4505495	Дисперсия выборки	91,3626374
Эксцесс	-0,5238516	Эксцесс	-0,2530075	Эксцесс	0,00920163
Асимметричность	0,71439145	Асимметрич- ность	0,22251436	Асимметрич- ность	0,73838177
Интервал	3	Интервал	26	Интервал	32
Минимум	2	Минимум	17	Минимум	19

Максимум	5	Максимум	43	Максимум	51
Сумма	43	Сумма	396	Сумма	446
Счет	14	Счет	14	Счет	14

Исходя из результатов экспериментальной группы, констатируем снижение как личностной, так и реактивной тревожности. По результатам «Шкалы личностной тревожности» А.М. Прихожан подростки демонстрируют тревожность в пределах нормы от 3–6 баллов. Личностная тревожность по методике Спилбергера-Ханина указывает на значительный разброс показателей в выборке, однако большинство имеют умеренный уровень. Показатели «Шкалы реактивной тревожности» Спилбергера-Ханина соответствуют уровню умеренной реактивной тревожности, распределение, близкое к нормальному с небольшим смещением в сторону высоких значений, может означать, что некоторые испытуемые немного испытывают тревожность после завершения тренинга. Для более точного анализа эффекта тренинга нами был повторно проведен парный t-критерий Стьюдента в SPSS и оценка размера эффекта по показателям Cohen's d и Hedges' g. Результаты показали значительное снижение уровня тревожности по всем трем шкалам, что можно наблюдать на таблице 3.

Таблица 3

Сравнительная таблица результатов эффекта тренинга

			95% Confidence Interval	
	Standardizera ^a	Point Estimate	Lower	Upper
Тревожность Прихожан (до) – Тревожность Прихожан (после)	1.743	2.582	1.459	3.682
	1.852	2.429	1.373	3.465
Личностная тревожность Спилбергера (до) – Личностная тревожность Спилбергера (после)	11.566	2.859	1.644	4.055
	12.291	2.691	1.547	3.816
Реактивная тревожность Спилбергера (до) – Реактивная тревожность Спилбергера (после)	12.277	1.012	.350	1.650
	13.047	.953	.329	1.553
^a The denominator used in estimating the effect sizes. Cohen's d uses the sample standard deviation of the mean difference. Hedges' correction uses the sample standard deviation of the mean difference, plus a correction factor.				

Исходя из результатов тренинга, среднее значение тревожности по методике Прихожан снизилось до 3.04 ((Cohen's d = 1.74),). Это указывает на эффективность разработанной программы тренинга «Взгляд в будущее с уверенностью». По обеим шкалам Спилбергера-Ханина наблюдается положительный эффект, подтверждённый в ходе статистической обработки результатов при $\alpha = 0.05$.

Для оценки силы воздействия использовались стандартизованные размеры эффекта – Cohen's d и Hedges' g. Оба показателя основываются на стандартном отклонении разности средних значений. Однако Hedges' g включает дополнительную поправку, осо-

бенно актуальную при работе с небольшими выборками, что делает его более точным в некоторых случаях.

Согласно классификации J. Cohen (1988), эффект считается:

- малым при значении ~ 0.2 ,
- средним – ~ 0.5 ,
- большим – от 0.8 и выше.

Таким образом, все полученные результаты демонстрируют высокую эффективность коррекционного вмешательства: от выраженного до очень сильного положительного эффекта.

Заключение и выводы

Проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу о том, что уровень тревожности подростков, формирующийся под воздействием социальных обстоятельств и глобальных изменений, может быть эффективно снижен с помощью разработанного нами тренинга. Полученные результаты демонстрируют значительное снижение как общей, так и личностной и реактивной тревожности у подростков после участия в специально разработанной программе.

Сравнение полученных данных с существующими исследованиями в казахстанской и мировой практике показало, что ранее сделанные выводы о природе и факторах тревожности у подростков находят подтверждение в рамках настоящей работы. Также исследование позволило углубить существующее научное знание, так как в нем реализован количественный подход к оценке эффективности конкретной психопрофилактической программы.

На основании результатов проведенного исследования можно выдвинуть следующие предложения для дальнейшей научной и практической деятельности:

- разработка и внедрение подобных программ в образовательную среду;
- адаптация программ под различные возрастные и социальные группы;
- проведение лонгитюдных исследований для анализа устойчивости полученного эффекта.

Таким образом, данное исследование вносит вклад в развитие психологической науки в области профилактики подростковой тревожности, обосновывая необходимость системного подхода к психоэмоциональной поддержке в работе с подростками, испытывающими тревожность на фоне глобальных перемен. Результаты данного исследования могут быть использованы в практической деятельности школьных психологов, социальных работников и других специалистов в работе с подростками для повышения эффективности профилактики и коррекции тревожных состояний у подростков в условиях современного мира.

Вклад авторов

Реализация диагностического этапа, разработка тренинга и анализ результатов эффективности осуществлены **К.Д. Нурсаган**. Методологическая и консультативная поддержка, вычитка, правка и утверждение окончательного варианта статьи осуществлены **М.П. Кабаковой**, которая также участвовала в обсуждении дизайна исследования. **З.М. Садвакасовой** выполнена консультация и помощь по разработке тренинговой программы.

Список литературы

1. Steffen, W., Sanderson, A., Tyson, P. D., Jäger, J., Matson, P. A., Moore III, B., Oldfield, F., Richardson, K., Schellnhuber, H.-J., Turner, B. L., & Wasson, R. J. (2004). Global change and the Earth system: A planet under pressure. *Global Change – The IGBP Series* (pp. 1–7). Springer. <https://doi.org/10.1007/b137870>
2. Fitzgerald, A., Mahon, C., Shevlin, M., Dooley, B., & O'Reilly, A. (2025). Exploring changing trends in depression and anxiety among adolescents from 2012 to 2019: Insights from My World repeated cross-sectional surveys. *Early Intervention in Psychiatry*, 19(1), e13562. <https://doi.org/10.1111/eip.13562>
3. Florescu, S., Mihaescu Pintia, C., Ciutan, M., Sasu, C., Sfetcu, R., Scintee, S. G., & Vladescu, C. (2019). Interventions to reduce stress, anxiety and depression symptoms in teenagers – A systematic review. *European Journal of Public Health*, 29(Supplement_4), ckz186-581. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckz186.581>
4. Mostafazadeh, P., Ebadi, Z., Mousavi, S., & Nouroozi, N. (2019). Effectiveness of school-based mindfulness training as a program to prevent stress, anxiety, and depression in high school students. *Health Education and Health Promotion*, 7(3), 111–117.
5. Mynbayeva, A., Batanova, A., & Akshalova, B. N. (2020). Diagnosing anxiety and using body-oriented therapy: A study of 5th grade pupils. *ҚазҰУ Хабаршысы. Психология және әлеуметтану сериясы*, 71(4), 4–15. <https://doi.org/10.26577/JPsS.2019.v71.i4.01>
6. Садвакасова, З. М., Абдикаликова, А., & Садвакасова, З. М. (2021). Природа и пути снижения тревожных расстройств человека. Retrieved from <https://pps.kaznu.kz/1/Main/ChairPublications/106/3/16/0>
7. Нурсаган, К.Д., & Кабакова, М.П. (2024). Обзор исследований о влиянии глобальных изменений на психосоциальное развитие подростков в отечественной и зарубежной психологии. В *Балаубаевские чтения – XVI: Сборник научных трудов студентов, магистрантов, преподавателей и специалистов-практиков* (стр. 323–330). Караганда.
8. Бапаева, С. (2022). Исследование взаимосвязи толерантности к неопределенности и стрессоустойчивости личности. *Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология*, 72(3). <https://doi.org/10.51889/5917.2022.69.53.016>
9. Madalieveva, Z. (2015). Возможности применения арт-терапии в работе с подростками. *Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии*, 54(3). Retrieved from <https://bulletin-psysoc.kaznu.kz/index.php/1-psy/article/view/148>

К.Д. Нурсаған*, М.П. Кабакова, З.М. Садвакасова

Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан

ЖАҒАНДЫҚ ӨЗГЕРІСТЕР АЯСЫНДА БОЛАШАҚҚА ҚАТЫСТЫ МАЗАСЫЗДЫҒЫ ЖОҒАРЫ ЖАСӨСПІРІМДЕРГЕ ПСИХОЭМОЦИОНАЛДЫҚ ҚОЛДАУ КӨРСЕТУ ТРЕНИНГІНІҢ ТИІМДІЛІГІН БАҒАЛАУ

Аңдатпа: Әлемдегі күшейіп келе жатқан белгісіздік пен жағандық өзгерістер жағдайында жасөспірімдердің болашаққа қатысты стресс пен мазасыздыққа төзімділігін арттыру мәселесі ерекше өзектілікке ие болуда. Бұл зерттеудің өзектілігі – жасөспірімдерде стресс пен мазасыздыққа төзімділікті қалыптастыру қажеттілігімен айқындалады, бұл олардың әл-ауқаты мен сәтті әлеуметтенуінің негізгі шарты болып табылады. Зерттеудің мақсаты – 12–16 жастағы

жасөспірімдердің мазасыздық деңгейін төмендетуге, стресс-төзімділікті, өзін-өзі реттеуді және өзіне сенімділікті дамытуға бағытталған «Болашаққа сеніммен көзқарас» атты тренингті әзірлеу және сынақтан өткізу. Жұмыстың ғылыми және практикалық маңыздылығы – қазіргі әлемнің жаһандық проблемаларын ескере отырып, жас ерекшеліктеріне сай бейімделген жасөспірімдерді психоэмоционалды қолдау бойынша тренинг бағдарламасын әзірлеу.

Зерттеу әдістемесі ретінде А.М. Прихожан мен Спилбергер-Ханин әдістемелері арқылы тренингке дейінгі және кейінгі мазасыздық деңгейін бағалау, 27 сағаттық тренинг өткізу және SPSS бағдарламасында студенттің жұптық t-критерийі бойынша мәліметтерге метаматематикалық талдау жүргізу қолданылды. Нәтижелер жеке және реактивті мазасыздықтың сенімді төмендегенін көрсетті (Cohen's $d > 1$). Зерттеу қолданбалы психология саласына үлес қосты және мазасыздықтың алдын алуда кешенді тренингтің тиімділігін дәлелдеді.

Дайындалған бағдарлама білім беру және психологиялық мекемелерде мазасыздық деңгейі жоғары жасөспірімдермен жұмыс істеуде қолданылуы мүмкін.

Түйінді сөздер: жасөспірімдердің мазасыздығы, тренингтік жұмыс, жаһандық өзгерістер, стресс-төзімділік, болашақты жоспарлау, психоэмоционалды қолдау.

K.D. Nursagan, M.P. Kabakova, Z.M. Sadvakassova
Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

ASSESSMENT OF THE EFFECTIVENESS OF A TRAINING ON PSYCHOEMOTIONAL SUPPORT FOR ADOLESCENTS WITH INCREASED ANXIETY ABOUT THE FUTURE AMID GLOBAL CHANGES

Abstract: In the context of increasing uncertainty and large-scale global changes, enhancing adolescents' resilience to stress and anxiety about the future has become particularly relevant. The urgency of this study is determined by the necessity to develop adolescents' stress and anxiety resistance as a key condition for their well-being and successful socialization. The work aimed to develop and test the training program "Looking into the Future with Confidence", designed to reduce anxiety and to foster stress resistance, self-regulation, and self-confidence in adolescents aged 12–16. The scientific and practical significance of this work lies in the creation of a training program for psychoemotional support of adolescents, adapted to the global challenges of the modern world and age-specific characteristics. The research methodology included pre- and post-training anxiety assessment using the methods of A.M. Prikhodzhan and Spielberger-Khanin, the implementation of a 27-hour training course, and evaluation of effectiveness using meta-mathematical data analysis via paired Student's t-test in SPSS. The results showed a statistically significant reduction in both trait and state anxiety, confirmed by statistical analysis (Cohen's $d > 1$). The study contributed to the field of applied psychology by demonstrating the effectiveness of a comprehensive training approach for anxiety prevention. The developed program can be used in educational and psychological institutions to work with adolescents experiencing high levels of anxiety.

Keywords: adolescent anxiety, training intervention, global changes, stress resilience, future planning, psychoemotional support.

References

1. Steffen, W., Sanderson, A., Tyson, P. D., Jäger, J., Matson, P. A., Moore III, B., Oldfield, F., Richardson, K., Schellnhuber, H.-J., Turner, B. L., & Wasson, R. J. (2004). Global change and the Earth system: A planet under pressure. *Global Change – The IGBP Series* (pp. 1–7). Springer. <https://doi.org/10.1007/b137870>
2. Fitzgerald, A., Mahon, C., Shevlin, M., Dooley, B., & O'Reilly, A. (2025). Exploring changing trends in depression and anxiety among adolescents from 2012 to 2019: Insights from My World repeated cross-sectional surveys. *Early Intervention in Psychiatry*, 19(1), e13562. <https://doi.org/10.1111/eip.13562>
3. Florescu, S., Mihaescu Pintia, C., Ciutan, M., Sasu, C., Sfetcu, R., Scintee, S. G., & Vladescu, C. (2019). Interventions to reduce stress, anxiety and depression symptoms in teenagers – A systematic review. *European Journal of Public Health*, 29(Supplement_4), ckz186-581. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckz186.581>
4. Mostafazadeh, P., Ebadi, Z., Mousavi, S., & Nouroozi, N. (2019). Effectiveness of school-based mindfulness training as a program to prevent stress, anxiety, and depression in high school students. *Health Education and Health Promotion*, 7(3), 111–117.
5. Mynbayeva, A., Batanova, A., & Akshalova, B. N. (2020). Diagnosing anxiety and using body-oriented therapy: A study of 5th grade pupils. *QazUU Khabarshysy. Psikhologiya zhane aleumettany seriiasy*, 71(4), 4–15. <https://doi.org/10.26577/JPsS.2019.v71.i4.01> – [in Kazakh]
6. Sadvakasova, Z. M., Abdikalikova, A., & Sadvakasova, Z. M. (2021). Priroda i puti snizheniya trevozhnykh rasstroystv cheloveka [The nature and ways of reducing human anxiety disorders]. Retrieved from <https://pps.kaznu.kz/1/Main/ChairPublications/106/3/16/0> – [in Russian]
7. Nursagan, K. D., & Kabakova, M. P. (2024). Obzor issledovaniy o vliyaniy global'nykh izmeneniy na psikhosotsial'noe razvitie podrostkov v otechestvennoy i zarubezhnoy psikhologii [Review of research on the impact of global changes on psychosocial development of adolescents in domestic and foreign psychology]. In *Balaubaevskie chteniya – XVI: sbornik nauchnykh trudov studentov, magistrantov, преподаvateley i praktikov* (pp. 323–330). Karaganda. – [in Russian]
8. Bapayeva, S. (2022). Issledovanie vzaimosvyazi tolerantnosti k neopredelennosti i stressoustoychivosti lichnosti [Study of the relationship between tolerance for uncertainty and personal stress resilience]. *Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya: Psikhologiya*, 72(3). <https://doi.org/10.51889/5917.2022.69.53.016>
9. Madalieva, Z. (2015). Vozmozhnosti primeneniya art-terapii v rabote s podrostkami [Possibilities of using art therapy in working with adolescents]. *Vestnik KazNU. Seriya psikhologii i sotsiologii*, 54(3). Retrieved from <https://bulletin-psysoc.kaznu.kz/index.php/1-psy/article/view/148> –

Сведения об авторах

М.П. Кабакова – канд. психол. наук, профессор Российской Академии Естествознания, КазНУ им. Аль-Фараби, проспект Аль-Фараби 71, 050040, г. Алматы, Казахстан. e-mail: maira.kabakova@kaznu.kz

З.М. Садвакасова – зам.зав.каф. по научно-инновационной работе и межд. связям, И.о. профессора кафедры общей и прикладной психологии, КазНУ им. Аль-Фараби, проспект Аль-Фараби 71, 050040, г. Алматы, Казахстан. e-mail: zuhra76@mail.ru

К.Д. Нурсаган – выпускница 2025 года Факультета философии и политологии, кафедры общей и прикладной психологии, КазНУ им. Аль-Фараби, проспект Аль-Фараби 71, 050040, г. Алматы, Казахстан. e-mail: nursagankarina@gmail.com

Авторлар туралы мәлімет

М.П. Кабакова – психология ғылымдарының кандидаты, Ресей Жаратылыстану академиясының профессоры, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ, Әл-Фараби даңғылы, 71, 050040, Алматы қаласы, Қазақстан. e-mail: maira.kabakova@kaznu.kz

З.М. Садвакасова – ғылым және инновациялық жұмыс пен халықаралық байланыстар жөніндегі кафедра меңгерушісінің орынбасары, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасының профессор м.а., әл-Фараби атындағы ҚазҰУ, Әл-Фараби даңғылы, 71, 050040, Алматы қаласы, Қазақстан. e-mail: zuhra76@mail.ru

К.Д. Нурсаган – 2025 жылғы түлек, Философия және саясаттану факультеті, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасы, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ, Әл-Фараби даңғылы, 71, 050040, Алматы қаласы, Қазақстан. e-mail: nursagankarina@gmail.com

Information about authors

M.P. Kabakova – Candidate of Psychological Sciences, Professor of the Russian Academy of Natural Sciences, Al-Farabi Kazakh National University, 71 Al-Farabi Avenue, 050040, Almaty, Kazakhstan e-mail: maira.kabakova@kaznu.kz

Z.M. Sadvakassova – Deputy Head of the Department for Scientific-Innovative Work and International Relations, Acting Professor of the Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, 71 Al-Farabi Avenue, 050040, Almaty, Kazakhstan. e-mail: zuhra76@mail.ru

K.D. Nursagan – 2025 graduate, Faculty of Philosophy and Political Science, Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, 71 Al-Farabi Avenue, 050040, Almaty, Kazakhstan e-mail: nursagankarina@gmail.com



МРНТИ 15.81.29

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-152-3-206-221>

Научная статья

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГОВ КАЗАХСТАНСКИХ ВУЗОВ: ДАННЫЕ ФОКУС-ГРУППЫ

Г.К. Сланбекова*¹, С. Solheim², А.У. Нусипова³, А.Р. Мандыкаева⁴,
А.М. Тургумбаева⁵

¹Карагандинский университет им. акад. Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан

²Университет Миннесоты, Сент-Пол, США

³Международная образовательная корпорация, Алматы, Казахстан

⁴Евразийский национальный университет, Астана, Казахстан

⁵Университет «Туран», Алматы, Казахстан

(E-mail: ¹gulnaraslanbekova@gmail.com, ²csolheim@umn.edu, ³arai_nussipova@mail.ru, ⁴alma.mandykaeva@mail.ru, ⁵a.turgumbayeva@turan-edu.kz)
Автор для корреспонденции: ¹gulnaraslanbekova@gmail.com

Аннотация. В данной статье представлены результаты фокус-группового исследования различных аспектов эмоционального выгорания педагогов казахстанских вузов. В исследовании приняли участие преподаватели-стажеры программы «500 ученых». В исследовании были определены организационные стрессогенные факторы, способствующие эмоциональному выгоранию вузовских преподавателей. В качестве объекта научного исследования изучалась профессиональная деятельность педагогов казахстанских высших учебных заведений. Предметом исследования выступил феномен эмоционального выгорания педагогов вузов.

Бесспорно, эмоциональное выгорание педагогов казахстанских высших учебных заведений негативно сказывается не только на их здоровье, но и на качестве образования в вузах. Исследование показывает, что выгоревшие преподаватели менее мотивированы, их уровень вовлеченности и продуктивности снижается, что, в свою очередь, влияет на студентов. При этом студенты могут испытывать снижение интереса к предмету, ухудшение успеваемости и даже проблемы с психологическим состоянием.

Практическая и научная ценность данного исследования заключается в попытке систематизации основных предикторов и симптомов эмоционального выгорания педагогов казахстанских высших учебных заведений. Несмотря на очевидную актуальность темы исследования, проблема эмоционального выгорания педагогов казахстанских высших учебных заведений остается одной из самых животрепещущих и в то же время недостаточно освещенных в современной казахстанской психологической науке.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, педагоги казахстанских высших учебных заведений, предикторы и симптомы эмоционального выгорания.

Поступила: 22.05.2025. Доработана: 07.08.2025. Одобрена: 22.08.2025. Доступна онлайн: 29.09.2025

*автор для корреспонденции

Введение

В последние годы проблема эмоционального выгорания среди педагогов становится все более актуальной, особенно в контексте высшего образования Казахстана. Во-первых, Казахстан активно стремится к модернизации своего образовательного сектора в соответствии с международными стандартами. Введение новых подходов к обучению, использование современных технологий и методик требуют от педагогов постоянного саморазвития и адаптации. Это создает дополнительную нагрузку на преподавателей, которые часто сталкиваются с высокой степенью стресса. В условиях, когда педагогам необходимо не только обучать студентов, но и выполнять административные функции, а также участвовать в научной деятельности, риск эмоционального выгорания значительно возрастает.

Во-вторых, в Казахстане существует проблема нехватки квалифицированных кадров в сфере образования. Педагоги часто работают в условиях нехватки ресурсов, что приводит к увеличению рабочего времени и перегрузкам. Ситуация усугубляется тем, что многие преподаватели вынуждены совмещать преподавательскую деятельность с дополнительной работой, чтобы обеспечить свои финансовые нужды. Такой многозадачности не хватает для полноценного восстановления и отдыха, что, в свою очередь, способствует развитию выгорания.

В-третьих, не менее важным аспектом является психологический климат в вузах. Научные исследования показывают, что поддержка со стороны администрации и коллег, а также наличие возможностей для профессионального роста могут значительно снизить уровень стресса. Однако в Казахстане многие преподаватели чувствуют себя изолированными и не получают должной поддержки. Это приводит к тому, что проблемы эмоционального состояния остаются без внимания, и выгорание становится нормой для многих педагогов.

Как известно, эмоциональное выгорание – это состояние физического, эмоционального и умственного истощения, возникающее в результате хронического стресса и перегрузки на рабочем месте. Основные признаки профессионального выгорания у педагогов высших учебных заведений включают личностную отчужденность от коллег и студентов, эмоциональное истощение и снижение мотивации к работе. Выгорание рассматривается исследователями как часть профессионального стресса, проявляющаяся в реакциях на долгосрочные рабочие стрессоры.

Несмотря на бесспорную актуальность данной проблемы, проведенный нами анализ показал практически полное отсутствие научных работ по данному вопросу в Казахстане. Немногочисленные исследования посвящены изучению синдрома эмоционального выгорания субъектов в процессе образования в условиях дистанционного и онлайн-обучения (Кабакова, 2023), взаимосвязи синдрома эмоционального выгорания и проактивного совладающего поведения преподавателей (Дунаева, 2024).

Данная ситуация сподвигла нас на проведение собственного научного исследования, направленного на определение предикторов эмоционального выгорания и факторов-стрессоров в профессиональной деятельности преподавателей казахстанских вузов. Кроме практической необходимости в проведении данного исследования у нас также был исследовательский интерес к данной теме, через анализ новых подходов к исследованию

выгорания, а также определение предикторов и симптомов эмоционального выгорания преподавателей казахстанских вузов.

Неэффективно организованная рабочая среда или постоянные требования к работе истощают умственные и физические ресурсы сотрудников. В свою очередь, это может привести к истощению энергии и проблемам со здоровьем.

Как известно, синдром эмоционального выгорания часто встречается у людей, которые работают вместе с другими людьми. Профессорско-преподавательский состав университетов является потенциальным источником эмоционального выгорания из-за своих взаимоотношений со множеством студентов, сотрудников и администрацией.

Dinibutun и коллеги показали, что все аспекты организационного климата негативно влияют на эмоциональное истощение преподавателей (Dinibutun, 2020). В то время как сбалансированная рабочая нагрузка, ясность задач, сплоченность и этические аспекты в организационном климате оказали негативное влияние на обезличивание профессорско-преподавательского состава, отсутствие ясности задач и этических аспектов негативно сказалось на снижении личных достижений.

В исследовании Lackritz изучается эмоциональное выгорание и связанные с ним проблемы преподавателей университетов. По данным исследования, процент людей с самыми высокими уровнями эмоционального выгорания составляет половину от общего числа сотрудников (Lackritz, 2004). При этом преподаватели-женщины имеют значительно более высокие средние баллы по эмоциональному истощению, чем мужчины, в то время как преподаватели-мужчины имеют более высокие баллы по деперсонализации. Существенных различий между расовыми/этническими группами обнаружено не было, но возраст обратно пропорционален эмоциональному истощению. При этом эмоциональное выгорание значительно коррелирует с количеством обучаемых, временем, затраченным на различные виды деятельности. Авторы исследования рекомендуют администрации вузов использовать превентивную стратегию для предотвращения эмоционального выгорания, а не полагаться на методы реагирования, когда оно уже произошло.

Исследование Wilczek-Rużyczka и его коллег направлено на определение уровня профессионального выгорания среди преподавателей и определение его взаимосвязи со стрессом и чувством удовлетворенности жизнью, а также с выбранными социально-демографическими переменными, такими, как возраст, пол, семейное положение и опыт работы (Wilczek-Rużyczka, 2023). По данным данного исследования, почти две трети опрошенных научно-педагогических работников имели высокий уровень утраты чувства собственного достоинства, и не более чем у каждого третьего респондента в случае двух других аспектов профессионального выгорания. Авторы делают вывод о том, что вузовские преподаватели имеют значительный процент случаев профессионального выгорания.

Изучению взаимосвязи между трудоголизмом, психологическим капиталом (PsyCap) и эмоциональным выгоранием преподавателей и сотрудников университета посвящено исследование Мoyer и его коллеги (Moyer, 2017). Результаты исследования свидетельствуют о том, что трудоголизм отрицательно связан с психическим расстройством и положительно – с эмоциональным выгоранием, в то время как психическое расстройство отрицательно коррелирует с эмоциональным выгоранием. Более того,

при тестировании в рамках модели медиации PsyCar оказался значимой опосредующей переменной для всех трех аспектов эмоционального выгорания (т.е. эмоционального истощения, деперсонализации и личных достижений).

Исследование Barreto посвящено выявлению социально-демографических, медицинских и профессиональных факторов, связанных с проявлениями эмоционального выгорания (Barreto, 2022). В данном исследовании обнаружено, что преподаватели с повышенной вероятностью эмоционального истощения и деперсонализации упомянули об употреблении лекарств в связи с трудовой деятельностью. Кроме того, высокая вероятность эмоционального истощения связана с негативным влиянием темпа и интенсивности работы, мысли об увольнении и необходимость подготовки и публикации трех или более научных статей. Также высокая педагогическая нагрузка связана со снижением личных достижений.

При этом наличие супружеских отношений, удовлетворенности здоровьем и работой, наличие ученой степени, самостоятельности и хороших межличностных отношений с коллегами снижало вероятность эмоционального выгорания. Более низкие шансы деперсонализации выявлены у преподавателей, удовлетворенных работой, имеющих хорошие межличностные отношения с коллегами и администрацией и получающих достойное материальное вознаграждение за свою работу.

На основании проведенного анализа в самом начале нашего исследования были сформулированы следующие исследовательские вопросы: Какие предикторы больше связаны с эмоциональным выгоранием педагогов вузов? Какие факторы являются самыми сильными стрессорами в профессиональной деятельности преподавателей казахстанских вузов?

Мы предположили, что основными предикторами эмоционального выгорания преподавателей наших вузов являются неэффективная организация внутренней коммуникации в образовательном учреждении, неравномерное распределение трудовых обязанностей без учета научной и преподавательской направленности преподавателей, неэффективный тайм-менеджмент как со стороны руководства вуза, так и со стороны самих преподавателей, высокий уровень стресса на рабочем месте, высокие перегрузки, низкая заработная плата, различные стили руководства (авторитарные или либеральные), внедрение новых подходов в образовательный процесс, а также недостаточная мотивация к труду.

Объектом нашего научного исследования выступила профессиональная деятельность педагогов казахстанских высших учебных заведений. В качестве предмета исследования мы рассмотрели эмоциональное выгорание педагогов вузов.

Методология исследования

Концептуальной основой нашего исследования является модель ресурсов и требований работы (Job Demands-Resources (J-DR)), разработанная Авраамом Баккером и Эреном Демерути в 2007 году (Bakker, 2007). Данная модель является одной из самых влиятельных концепций в области изучения трудовой нагрузки и профессионального выгорания.

JD-R включает в анализ широкий спектр условий труда организаций. Кроме того, вместо того, чтобы фокусироваться исключительно на негативных моментах (например,

на эмоциональном выгорании, плохом самочувствии и повторяющемся напряжении), модель J-DR включает как негативные, так и позитивные показатели психологического благополучия сотрудников.

В соответствии с моделью J-DR, взаимосвязь требований к работе и рабочих ресурсов с различными результатами (намерение сменить работу, удовлетворенность работой и качество обслуживания) должна опосредоваться эмоциональным выгоранием и увлеченностью.

Согласно модели J-DR, каждая профессия может иметь свои специфические факторы риска, связанные со стрессом на работе, которые можно разделить на две общие категории: требования работы и ресурсы работы (рис. 1).

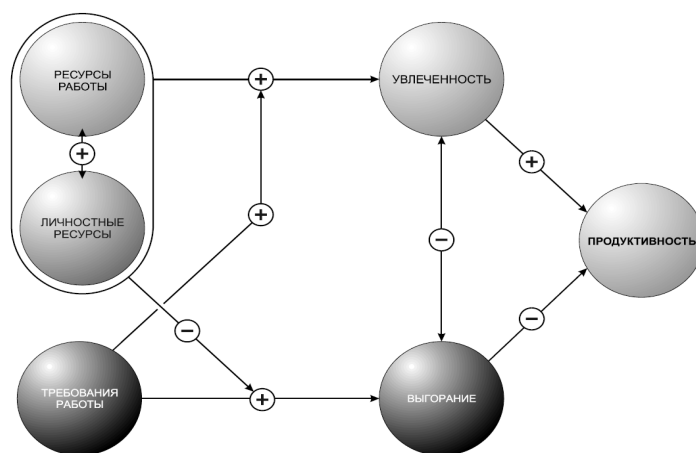


Рисунок 1. Модель ресурсов и требований работы (Job Demands-Resources (J-DR)) (Bakker & Demerouti, 2007)

К требованиям работы относятся физические, психологические, социальные или организационные аспекты работы, которые требуют постоянных физических и/или психологических усилий или навыков. Следовательно, они связаны с определенными физиологическими и/или психологическими издержками. Примерами могут служить давление на работе и эмоциональные требования.

Ресурсы работы представляют собой физические, психологические, социальные или организационные аспекты работы, способствующие достижению рабочих целей. Ресурсы работы снижают требования к работе и связанные с этим физиологические и психологические издержки; стимулируют личностный рост, обучение и развитие. Примерами могут служить возможности карьерного роста, обучение со стороны руководителя, четкое распределение ролей и автономия (Bakker, 2003; Huang, 2016).

Авторы J-DR проводят различие между ресурсами работы и личностными ресурсами. По их мнению, это два различных психологических процесса, лежащих в основе возникновения напряжения на работе и мотивации, играют определенную роль. Первые – это физические и социальные ресурсы, доступные на рабочем месте. Вторые, личностные ресурсы, – это те, которые работник приносит с собой. Они включают в себя определенные личностные качества: самооффективность и оптимизм. Оба типа

ресурсов являются мощными посредниками благополучия сотрудников (например, увлеченность) (Haines, 1991).

На основании представленной выше модели J-DR для получения ответов на поставленные нами исследовательские вопросы мы сочли целесообразным провести интервью с фокус-группой для обсуждения проблемы профессионального стресса и эмоционального выгорания преподавателей казахстанских вузов, а также для поиска путей решения и профилактики данной проблемы.

Сама идея проведения интервью с фокус-группой возникла в процессе обсуждения актуальности проблемы профессионального стресса с коллегами – педагогами вузов. На наш взгляд, именно наши коллеги – вузовские преподаватели могли бы выступить самыми заинтересованными в теме обсуждения, поскольку именно они являются непосредственными участниками образовательного процесса вуза, имеющими собственный профессиональный и личный опыт преодоления сложностей адаптации к меняющимся условиям вузовской системы казахстанского образования.

Немаловажным фактором для осуществления нашей задумки явился уникальный шанс, предоставившийся нам во время прохождения научной стажировки в рамках программы «500 ученых». В группе ученых были собраны преподаватели ведущих казахстанских высших учебных заведений из разных регионов. Уникальность ситуации заключалась в возможности получить экспертное мнение участников интервью, работающих в разных вузах Казахстана. Интервью с ними позволило получить представление об организации педагогического процесса, об общих и специфических особенностях профессиональной деятельности педагогов в разных вузах, о требованиях к осуществлению ими своей научно-педагогической деятельности и т.д. Кроме того, при проведении работы была получена информация о профессиональных и личных ресурсах, о мерах, предпринимаемых руководством вузов по мотивированию профессиональной активности своих сотрудников, осуществлению социальной поддержки и т.д.

Следует отметить, что интервью с фокус-группой является частью нашего исследовательского проекта, представляющего из себя так называемый исследовательский последовательный дизайн (Exploratory Sequential Mixed Methods Design) (Creswell, 2018). Особенность данного дизайна исследования заключается в том, исследование начинается с проведения качественного этапа, после которого следует количественный этап исследовательской работы. По сути данный дизайн представляет из себя трех-фазный исследовательский последовательный смешанный метод, т.е. это дизайн, в котором исследователь сначала начинает с изучения качественных данных и их анализа, затем создает проверяемый элемент (например, новый инструмент опроса, экспериментальные процедуры, веб-сайт или новые переменные) и проверяет этот элемент на третьем количественном этапе. Второй этап основывается на результатах первоначальной базы данных. Цель такого подхода - сначала провести исследование на выборке, чтобы последующая количественная фаза могла быть адаптирована к потребностям изучаемых людей. Иногда этот количественный этап включает разработку инструмента измерения, учитывающего контекст, а затем его тестирование на выборке. В других случаях речь может идти о разработке новых переменных, отсутствующих в литературе или предназначенных для конкретной изучаемой популяции, или о создании веб-сайта или интернет-приложения, адаптированного к потребностям изучаемых людей.

При такой стратегии сбор данных происходит в два этапа разработки: первоначальный сбор качественных данных и тестирование количественной характеристики на третьем этапе проекта. Проблема заключается в том, как использовать информацию, полученную на начальном качественном этапе, для создания или определения количественной характеристики на втором этапе.

Наша исследовательская последовательная схема предполагала сбор и анализ качественных данных, за которыми следуют количественные данные для подтверждения или обобщения первоначальных выводов. На наш взгляд, такая схема особенно полезна, поскольку мы хотели глубоко изучить тему исследования, а затем проверить возникшие гипотезы в более широком масштабе.

В нашем случае мы сначала провели интервью и собрали данные фокус-группы. Далее мы проанализировали результаты интервью, на основе которых была доработана концептуальная модель нашего исследования, в частности, были включены некоторые значимые предикторы профессионального стресса и эмоционального выгорания педагогов высшей школы, такие показатели, как профессиональная мотивация, профессиональные и личные ресурсы. Это, в свою очередь, позволило нам доработать методический инструментарий эмпирической части исследования, применяемый для сбора количественных данных. На данном этапе исследования были подобраны адекватные психодиагностические инструменты для измерения концепций в той выборке, которую мы хотели изучить.

По сути, мы использовали трехфазную процедуру: первая фаза - исследовательская, вторая - разработка комплекса психодиагностических методов (или количественной характеристики), третья - применение и тестирование диагностического инструментария на большой выборке преподавателей казахстанских вузов.

Следует отметить, что в статье представлены результаты первого качественного этапа нашего исследования. Общие данные и выводы исследовательской работы будут представлены в дальнейших публикациях после завершения сбора, обработки и интерпретации результатов количественного исследования.

Как было отмечено выше, для проверки нашей гипотезы было проведено интервью с фокус-группой. В качестве экспертов в нашем интервью приняли участие 11 представителей профессорско-преподавательского состава вузов таких регионов Казахстана, как Астана, Алматы, Караганда, Актобе, Шымкент.

В состав фокус-группы вошли 1 мужчина и 10 женщин. Средний возраст участников 48 лет (от 33 до 52 лет). 11 участников интервью имеют ученую степень, 1 закончил докторантуру. 9 человек занимают должность старших преподавателей, 1 – должность ассоциированного профессора и 1 является сотрудником структурного подразделения вуза. Из них 6 являются представителями столичных вузов, 5 - региональных вузов. При этом 8 преподавателей работают в некоммерческих акционерных обществах, 3 человека – в частных вузах. Согласно данным, у 4 респондентов стаж научно-педагогической деятельности составляет менее 10-ти лет, у 7-и участников – более 10 лет.

На наш взгляд, использование интервью с представителями казахстанских вузов было наиболее целесообразным, поскольку выполнялось основное требование проведения интервью относительно гомогенности группы участников. Состав фокус-групп был максимально гомогенным, поскольку разумная гомогенность состава группы является

стимулятором дискуссии. Этот вывод проверен уже полувековой практикой, начиная с Р. Мертона и его соавторов, которые писали: «Чем более социально и интеллектуально гомогенной является группа, тем более продуктивны ее сообщения» (Merton, 1990). По их мнению, наиболее общий принцип формирования групп состоит в том, чтобы участники принадлежали к одному социальному слою и чувствовали себя комфортно в беседе друг с другом. Кроме того, желательно также, чтобы тема обсуждения была знакома респондентам по повседневному общению. В соответствии с данным требованием в состав интервьюируемой фокус-группы были включены вузовские преподаватели, знакомые с темой обсуждения и заинтересованные в поиске ее решения и разработке превентивных мер.

Для достижения поставленной цели на первом качественном этапе были сформулированы цель и задачи интервью, такие, как оценка уровня удовлетворенности участников интервью своей работой в вузе; обсуждение личного и профессионального опыта совладания со стрессом и с синдромом эмоционального выгорания; обсуждение эффективных способов преодоления профессионального стресса и снижения уровня эмоционального выгорания на личном и институциональном уровнях; совместное обсуждение идей по решению данной проблемы на разных уровнях (личном, организационном) и дальнейшей профилактике профессионального стресса и эмоционального выгорания.

Первый этап проведения качественного исследования заключался в постановке цели и задач глубинного интервью, а также в решении вопросов организации и проведения в соответствии с требованиями. Фокус-группа, сочетавшая в себе интервью, дискуссию и беседу, проводилась в специализированном для этого помещении, изолированном на время ее проведения от внешней среды. Во время интервью осуществлялась аудиозапись, которая позволила записать более 90% того, что необходимо было зафиксировать во время работы группы.

Вопросы интервью были распределены по нескольким крупным блокам, позволяющим осветить различные аспекты взаимосвязи профессиональной деятельности и профессионального выгорания педагогов вузов (рис. 2).



Рисунок 2. Схема вопросов интервью с фокус-группой

Следует отметить, что тема дискуссии вызвала неподдельный живой интерес у участников фокус-группы, которые приняли самое активное участие в обсуждении, подчеркнув, что тема эмоционального благополучия и выгорания особенно актуальна для системы вузовского образования в современных реалиях казахстанского высшего образования.

На заключительном этапе нашего исследования мы провели обработку и анализ полученных данных интервью с помощью программы NVivo. Данная программа широко используется исследователями в различных областях, включая социальные науки, бизнес, здравоохранение и т.д., поскольку позволяет организовывать, анализировать и извлекать ценность из качественных данных, таких, как интервью, опросы, статьи, видео и контент социальных сетей.

Результаты и их обсуждение

В данном разделе мы представляем результаты качественного анализа данных нашего интервью, проведенного с помощью программы NVivo. Работа осуществлялась согласно обобщенному алгоритму на основе ответов участников интервью.

В первой части группового интервью были рассмотрены различные аспекты профессиональной деятельности вузовских преподавателей, которые могут быть предикторами роста профессионального выгорания. Это, прежде всего, требования к осуществлению преподавательской деятельности. В качестве таковых участники интервью отметили высокие требования к публикационной активности педагогов и квалификационные требования в соответствии с занимаемой должностью. Несмотря на некоторую специфику относительно данных требований в каждом вузе, в целом следует отметить универсальность общих требований, разработанных в соответствии с Квалификационными требованиями, предъявляемыми к образовательной деятельности организаций, предоставляющих высшее и (или) послевузовское образование, Правилами присвоения ученых званий и другими нормативными документами.

Наибольший интерес как для исследователей, так и для участников интервью представлял вопрос относительно различных организационных факторов, способствующих развитию эмоционального выгорания педагогов. Так, в качестве основной причины выгорания участники обсуждения отметили постоянный стресс, связанный с высокой рабочей нагрузкой, с неясностью и сложностью выполняемых профессиональных обязанностей. Так, подавляющее большинство участников интервью отметили неравномерность и нерациональность распределения рабочей нагрузки на осуществление ими преподавательской, общественной и научно-исследовательской деятельности («80% рабочего времени у меня занимает преподавание, 20% – это исследования плюс воспитательная и общественная работа. Непосредственно исследовательской деятельностью я занимаюсь в нерабочее время», «Практически 100% времени уходит только на преподавание», «60% – наука и 40% – преподавание», «У нас нагрузка в основном ориентирована на преподавание. Науки в нашей нагрузке нет», «Основное рабочее время уходит на преподавание, т.е. 90%, 10% – это общественная нагрузка», «90 % у меня уходит на преподавание, и по 5 % на науку и общественную работу», «100% моего времени уходит на преподавание, включая 2

эдвайзерские группы и ответственность за распределение педагогической нагрузки, поэтому летом я не отдыхаю, занимаюсь этим, т.к. у нас нет должности заведующего кафедрой», «Административная работа в качестве заведующего кафедрой занимает 60%, преподавание – 30% и наука – 10%» и т.д.).

В качестве другого стрессогенного фактора участники интервью выделили трудности взаимодействия с руководством и коллегами, («На мой взгляд, стресс связан с трудностями в коммуникации с коллегами, руководством, ректоратом и т.д. Их средний возраст 50-65 лет. Но при сдаче этой информации они ее не принимают, потому что она неправильная, должна быть составлена по-другому. Кроме того, есть бюрократия» и т.д.).

Кроме того, в качестве важного стрессогенного фактора участники группы отметили необходимость заниматься общественной нагрузкой и конфликтные ситуации с коллегами по этому поводу («Преподавателей нужно заставлять выполнять общественную нагрузку вне зависимости от их желания или нежелания. Никто не хочет заниматься этим добровольно», «После защиты через два года у меня был конфликт на работе. И то конфликт вышел из-за того, что я начала возмущаться по поводу большой рабочей нагрузки» и т.д.).

В меньшей степени на стрессогенность рабочей обстановки влияет использование разных мессенджеров, таких, как WhatsApp и Telegram для обмена информацией. Так, участники группы отметили, что, несмотря на очевидные быстроту и удобство пользования данными мессенджерами, нерегламентированность и практически круглосуточное отправление рабочих сообщений приводит к необходимости постоянно проверять сообщения и незамедлительно на них реагировать. В противном случае это приводит к потере значимой информации и, следовательно, к снижению эффективности работы в целом. Самое главное – данный стиль коммуникации в организации, называемый также WhatsApp-менеджментом, на их взгляд, не способствует оперативности сотрудников, а, наоборот, создает напряженность и нервозность на рабочем месте. («Это вообще неудобно в WhatsApp переписываться. Кто-то напишет, потом что-то действительно пропускаешь. Это невозможно что-то отследить» и т.д.). В качестве альтернативы интервьюируемые предложили использовать корпоративную почту.

Помимо этих стрессоров, участники группы также отметили такие причины эмоционального истощения и выгорания, как необходимость принятия быстрых решений, слабую внутреннюю коммуникацию в организации, неправильное распределение трудовых обязанностей, ограниченные возможности профессионального роста, низкую заработную плату, различные неэффективные стили руководства (авторитарные или либеральные), внедрение новых подходов и технологий в образовательный процесс, недостаточную профессиональную компетентность, а также недостаточную мотивацию со стороны руководства вузов.

Практически все участники интервью отметили наличие хронической усталости и серьезных проблем в сфере физического здоровья («Я непродолжительное время занимала должность заведующего кафедрой и в это время у меня наблюдалось обострение всех имеющихся у меня хронических заболеваний. Прежде всего, это остеохондроз, проблемы с желудочно-кишечным трактом и так далее», «Когда я работал заведующим кафедрой, мне впервые пришлось вызвать скорую помощь на дом из-за проблем с сердцем на фоне стресса, потому что преподаватели, студенты, их родители,

руководство вуза требуют от меня», «Я упала в обморок на улице перед корпусом. Очнулась только в больнице. Это произошло на фоне стресса, видимо, все накапливалось долгое время и мой организм не справился с такой нагрузкой», «Во время работы я потеряла аппетит, резко сбросила вес, сильно похудела из-за этого напряжения. Это было связано с конфликтом с руководством, это был настоящий буллинг, травля по отношению ко мне. Это просто делалось для того, чтобы я замолчала, прекратила возмущаться», «У меня на нервной почве появился псориаз», «Что касается здоровья, когда я был замдекана, работал с 8 утра до 8 вечера на одном месте, я сильно поправился, до 80 кг. Стресс заедал, был повышенный аппетит, расстройство пищевого поведения»).

В качестве поведенческих симптомов эмоционального выгорания участники интервью отметили личностную отчужденность от коллег и студентов, снижение мотивации к работе и редукцию профессиональных достижений («Из-за большего количества поручений со всеми приходится конфликтовать, так как встречаются люди, которые начинают возмущаться, высказывать свои претензии», «Когда я был замдекана, я только рапортами и объяснительными запугивал, только так можно было заставить их делать эту работу, потому что от нас требует руководство. Я понимаю своих коллег, потому что я тоже преподаватель, но здесь нет другого выхода», «Я в отделе работала одна, и у меня психологическая травма. Я же одна там работала. Руководитель отдела, но одна, чтобы успокоиться, в машине я могла поплакать»).

Примечательно, что наиболее очевидными и яркими признаками эмоционального выгорания участники дискуссии называли эмоциональное истощение, фрустрированность, тревожность, депрессию и эмоциональную ригидность.

Выводы

На основании вышеизложенного, можно сделать выводы о том, что проблема эмоционального выгорания среди педагогов казахстанских вузов требует серьезного внимания со стороны образовательных учреждений и государственных структур. Необходимо разрабатывать и внедрять программы поддержки и профилактики выгорания, которые включают в себя обучение навыкам управления стрессом, создание благоприятного рабочего климата и обеспечение возможностей для профессионального роста. Только таким образом можно создать здоровую образовательную среду, в которой педагоги смогут эффективно работать и развиваться, а студенты получать качественное образование.

Высшим учебным заведениям необходимо разработать более целенаправленный подход к благополучию преподавателей, который повысил бы шансы преподавателей на поддержание баланса между работой и личной жизнью во время развития их академической деятельности и, в конечном счете, на поддержание качества преподавания.

Данная работа была направлена на проведение качественного исследования на небольшой выборке казахстанских преподавателей, далее мы планируем разработать инструментарий для диагностики и проверки нашей концептуальной модели. Дальнейшая работа по изучаемой проблеме заключается в тестировании этого комплекса методов количественного измерения на большой выборке педагогов разных казахстанских вузов.

Благодарность, конфликт интересов

Мы признательны нашим коллегам – преподавателям казахстанских вузов, принявших самое активное участие в качестве экспертов в нашем исследовании. Также мы выражаем признательность **Аманкуловой Жулдыз и Жумагалиевой Айнур** (Университет Миннесоты, США) за неоценимую помощь и поддержку в подготовке, организации и интерпретации результатов качественного исследования.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Вклад авторов

Сланбекова Г.К., С. Solheim – существенный вклад в концепцию и дизайн работы, а также сбор, анализ и интерпретация результатов работы; написание текста статьи;

Нусипова А.У. – критический пересмотр и редактирование содержания статьи;

Тургумбаева А.М. – участие в анализе и интерпретации результатов качественного исследования, изучение и решение вопросов, связанных с достоверностью данных;

Мандыкаева А.Р. – утверждение окончательного варианта статьи для публикации.

Список литературы

1. Кабакова М.П., Нурфуллина А.Р., Шевелева Д.Д., Аксакалова Ж.К., Бердибаева С.К. (2023). Синдром эмоционального выгорания: теоретический анализ понятия и его эмпирическое исследование у субъектов образовательного процессе в условиях онлайн-обучения // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии, 3(86). С. 14-26. DOI: <https://doi.org/10.26577/JPsS.2023.v86.i3.02>
2. Дуанаева С.Е., Шоманбаева А.О., Ауелова К.Е., Айнабек С.Б., Адилова Э.Т. (2024). Взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания и проактивного совладающего поведения в контексте изучения, 78(1). С. 83-95. DOI: 10.51889/2959-5967.2024.78.1.009
3. Dinibutun, S.R., Kuzey, C., Dinc, M.S. (2020). The effect of organizational climate on faculty burnout at state and private universities: A comparative analysis // Sage Open, 10(4), <https://doi.org/10.1177/2158244020979175>
4. Lackritz, J.R. (2004). Exploring burnout among university faculty: Incidence, performance, and demographic issues // Teaching and teacher education, 20(7). – P. 713-729. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.07.002>
5. Wilczek-Rużyczka, E., Wyszynska-Michalec, J. (2023). Level of occupational burnout, perceived stress and life satisfaction amongst university teachers // Acta Neuropsychologica, 21. P. 1-20. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.5604/01.3001.0016.2973>
6. Moyer, F., Aziz, S., Wuensch, K. (2017). From workaholism to burnout: psychological capital as a mediator // International Journal of Workplace Health Management, 10(3). P. 213-227. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1108/IJWHM-10-2016-0074>
7. Barreto, M. F. C., Galdino, M. J. Q., de Oliveira, E. R. V., Fernandes, F. G., Martins, J. T., Marziale, M. H. P., Haddad, M. D. C. F. L. (2022). Associated factors of professional burnout among faculty members of graduate stricto sensu programs in language teaching and linguistics: a cross-sectional study // Sao Paulo Medical Journal, 141(3). DOI:10.1590/1516-3180.2021.1027.R1.21072022
8. Bakker, A.B.; Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art // Journal of Managerial Psychology, 22(3). P. 309-328. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1108/02683940710733115>

9. Bakker, A.B.; Demerouti, E.; De Boer, E.; Schaufeli, W.B. (2003). Job demands and job resources as predictors of absence duration and frequency // *Journal of Vocational Behavior*, 62(2). P. 341–56. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00030-1](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00030-1)
10. Huang, J., Wang, Y., You X. (2016). The Job Demands-Resources Model and Job Burnout: The Mediating Role of Personal Resources // *Current Psychology*, Vol. 35. - No 4. - P. 562–569. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s12144-015-9321-2>
11. Haines, V.A.; Hurlbert, J.S.; Zimmer, C. (1991). Occupational stress, social support, and the buffer hypothesis // *Work and Occupations*, 18(2). – P. 212–35. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0730888491018002005>
12. Creswell, J.W. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. - Los Angeles: Sage, 275 p.
13. Merton, R.K., Fiske, M. and Kendall, P.L. (1990). *The Focused Interview: A Manual of Problems and Procedures*. - New York: Free Press, 200 p.

Reference

1. Kabakova, M.P., Nurfullina, A.R., Sheveleva, D.D., Aksakalova, Zh.K., Berdibaeva, S.K. (2023). Sindrom emocional'nogo vygoraniya: teoreticheskij analiz ponyatiya i ego empiricheskoe issledovanie u sub"ektov obrazovatel'nogo processe v usloviyah onlajn-obucheniya. *The Journal of Psychology & Sociology*, Vol. 3, No. 86, 14-26. - [in Russian]. DOI: <https://doi.org/10.26577/JPsS.2023.v86.i3.02>
2. Duanaeva, S.E., Shomanbaeva, A.O., Auelova, K.E., Ajnabek, S.B., Adilova, E.T. (2024). Vzaimosvyaz' sindroma emocional'nogo vygoraniya i proaktivnogo sovladayushchego povedeniya v kontekste izucheniya professional'nyh stressov i deformacij. *Bulletin of Abai KazNPU. Series of Psychology*. Vol. 78, No 1. 83-95. - [in Russian]. DOI: 10.51889/2959-5967.2024.78.1.009
3. Dinibutun, S.R., Kuzey, C., & Dinc, M.S. (2020). The effect of organizational climate on faculty burnout at state and private universities: A comparative analysis. *Sage Open*, 10(4), <https://doi.org/10.1177/2158244020979175>
4. Lackritz, J.R. (2004). Exploring burnout among university faculty: Incidence, performance, and demographic issues. *Teaching and teacher education*, 20(7), 713-729. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.07.002>
5. Wilczek-Rużyczka, E., & Wyszzyńska-Michalec, J. (2023). Level of occupational burnout, perceived stress and life satisfaction amongst university teachers. *Acta Neuropsychologica*, 21, 1-20. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.5604/01.3001.0016.2973>
6. Moyer, F., Aziz, S., & Wuensch, K. (2017). From workaholism to burnout: psychological capital as a mediator. *International Journal of Workplace Health Management*, 10(3), 213-227. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1108/IJWHM-10-2016-0074>
7. Barreto, M. F. C., Galdino, M. J. Q., de Oliveira, E. R. V., Fernandes, F. G., Martins, J. T., Marziale, M. H. P., ... & Haddad, M. D. C. F. L. (2022). Associated factors of professional burnout among faculty members of graduate stricto sensu programs in language teaching and linguistics: a cross-sectional study. *Sao Paulo Medical Journal*, 141(3). DOI:10.1590/1516-3180.2021.1027.R1.21072022
8. Bakker, A.B., Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art // *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1108/02683940710733115>

9. Bakker, A.B., Demerouti, E., De Boer, E., Schaufeli, W.B. (2003). Job demands and job resources as predictors of absence duration and frequency // *Journal of Vocational Behavior*, 62(2), 341–56. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00030-1](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00030-1)
10. Huang, J., Wang, Y., You X. (2016). The Job Demands-Resources Model and Job Burnout: The Mediating Role of Personal Resources // *Current Psychology*, Vol. 35, No 4, 562–569. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s12144-015-9321-2>
11. Haines, V.A.; Hurlbert, J.S.; Zimmer, C. (1991). Occupational stress, social support, and the buffer hypothesis // *Work and Occupations*, 18(2), 212–35. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0730888491018002005>
12. Creswell, J.W. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. (Los Angeles: Sage, 275).
13. Merton, R.K., Fiske, M., Kendall, P.L. (1990). *The Focused Interview: A Manual of Problems and Procedures*. (New York: Free Press).

Г.К. Сланбекова¹, С. Solheim², А.У. Нусипова³, А.Р. Мандыкаева⁴, А.М. Тургумбаева⁵

¹Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды, Қазақстан

²Миннесота университеті, Сент-Пол, АҚШ

³Халықаралық білім беру корпорациясы, Алматы, Қазақстан

⁴Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

⁵"Тұран" университеті, Алматы, Қазақстан

Қазақстандық жоғары оқу орындары педагогтарының эмоционалды күйіп қалуы: фокус-топтың деректері

Андатпа. Бұл мақалада қазақстандық жоғары оқу орындары педагогтарының эмоционалды күйіп қалуының әртүрлі аспектілерін фокус-топтық зерттеу нәтижелері келтірілген. Зерттеуге «500 ғалым» бағдарламасының стажер-оқытушылары қатысты. Зерттеуде жоғары оқу орындары педагогтарының эмоционалды күйіп қалуына ықпал ететін ұйымдастырушылық стресстік факторлар анықталды. Ғылыми зерттеу объектісі ретінде қазақстандық жоғары оқу орындары педагогтарының кәсіби қызметі зерттелді. Зерттеу пәні ретінде жоғары оқу орындары педагогтарының эмоционалды күйіп қалу феномені қарастырылды.

Мұғалімдердің эмоционалды күйіп қалуы олардың денсаулығына ғана емес, сонымен қатар жоғары оқу орындарындағы білім сапасына да кері әсерін тигізеді. Зерттеу көрсеткендей, эмоционалды күйіп қалған жоғары оқу орындары педагогтарының ынтасы аз, олардың белсенділігі мен өнімділігі төмендейді, бұл өз кезегінде студенттерге әсер етеді. Студенттер пәнге деген қызығушылықтың төмендеуін, оқу үлгерімінің нашарлауын және тіпті психологиялық жағдайдың проблемаларын сезінуі мүмкін.

Бұл зерттеудің практикалық және ғылыми құндылығы қазақстандық жоғары оқу орындары педагогтарының эмоционалды күйіп қалуының негізгі болжаушылары мен белгілерін жүйелеуі болып табылады. Зерттеудің өзектілігі қарамастан, жоғары оқу орындары педагогтарының эмоционалды күйіп қалу проблемасы қазіргі Қазақстандық психологиялық ғылымда жеткіліксіз қамтылған мәселелердің бірі болып қала береді.

Түйін сөздер: эмоционалды күйіп қалу, Қазақстандық жоғары оқу орындары педагогтары, эмоционалды күйіп қалудың болжаушылары мен белгілері

G.K. Slanbekova¹, C. Solheim², A.U. Nussipova³, A.R. Mandykayeva⁴, A.M. Turgumbayeva⁵

¹Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan

²University of Minnesota, St. Paul, USA

³International Educational Corporation, Almaty, Kazakhstan

⁴L.N. Gumilyov named Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

⁵Turan University, Almaty, Kazakhstan

Emotional burnout of Kazakh university teachers: focus group data

Abstract. This article presents the results of a focus group study of various aspects of burnout among teachers of Kazakhstani universities. The study involved faculty trainees of the 500 Scientists program. The study identified organizational stress factors contributing to the emotional burnout of university teachers. The professional activity of teachers of Kazakhstani higher educational institutions was studied as an object of scientific research. The subject of the study was the phenomenon of emotional burnout of university teachers.

Emotional burnout of teachers negatively affects not only their health, but also the quality of education at universities. The study shows that burned-out teachers are less motivated, their level of engagement and productivity decreases, which, in turn, affects students. Students may experience a decrease in interest in the subject, a deterioration in academic performance, and even problems with their psychological state.

The practical and scientific value of this study lies in an attempt to systematize the main predictors and symptoms of emotional burnout among teachers of Kazakhstani higher educational institutions. Despite the obvious relevance and research topics, the problem of emotional burnout of university teachers remains one of the most burning and, at the same time, insufficiently covered in modern Kazakh psychological science.

Keywords: emotional burnout, teachers of universities of Kazakhstan, predictors and symptoms of emotional burnout

Авторлар туралы мәліметтер:

Сланбекова Г.К. – хат-хабар авторы, PhD докторы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университетінің профессоры, Университетская көш., 28, 100024, Қарағанды, Қазақстан, E-mail: gulnaraslanbekova1@gmail.com

Solheim C. – PhD докторы, отбасылық әлеуметтік ғылым кафедрасының профессоры, Миннесота университеті, 290 МакХолл, 1985, Баффорд даңғ., МН, 55108, Сент-Пол, АҚШ, E-mail: csolheim@umn.edu

Нусипова А.У. – PhD докторы, Халықаралық білім беру корпорациясының ассоциацияланған профессоры, Рыскулбеков көш., 28, 050043, Алматы, Қазақстан, E-mail: arai_nussipova@mail.ru

Мандыкаева А.Р. – психология ғылымдарының кандидаты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің доценттың м.а, Сатпаев көш., 2, 010008, Астана, Қазақстан, E-mail: alma.mandykaeva@mail.ru

Тургумбаева А.М. – PhD докторы, "Тұран" университетінің қауымдастырылған профессоры-зерттеуші, Сатпаев көш., 16а, 050013, Алматы қ., Қазақстан, e-mail: a.turgumbayeva@turan-edu.kz

Сведения об авторах:

Сланбекова Г.К. – автор для корреспонденции, доктор философии (PhD), профессор Карагандинского университета им. акад. Е.А. Букетова, ул. Университетская, 28, 100024, Караганда, Казахстан, E-mail: gulnaraslanbekova1@gmail.com

Solheim C. – доктор философии (PhD), профессор кафедры семейной социальной науки Университета Миннесоты, 290, МакХолл, 1985, просп. Баффорд, 55108, Сент-Пол, США, E-mail: csolheim@umn.edu

Нусипова А.У. – доктор философии (PhD), ассоциированный профессор Международной образовательной корпорации, ул. Рыскулбекова, 28, 050043, Алматы, Казахстан, E-mail: arai_nussipova@mail.ru

Мандыкаева А.Р. – кандидат психологических наук, и.о. доцента Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева, ул. Сатпаева, 2, 010008, Астана, Казахстан, E-mail: alma.mandykaeva@mail.ru

Тургумбаева А.М. – доктор философии (PhD), ассоциированный профессор-исследователь Университета «Туран», ул. Сатпаева, 16а, 050013, Алматы, Казахстан, e-mail: a.turgumbayeva@turan-edu.kz)

Information about the authors:

Slanbekova G. – corresponding author, PhD, Professor of Karaganda Buketov University, 28, Universitetskaya str., 100024, Karaganda, Kazakhstan, E-mail: gulnaraslanbekova1@gmail.com

Solheim C. – PhD, Professor, Department of Family Social science, University of Minnesota, 290 McNeal Hall, 1985, Buford Avenue, MN 55108, St. Paul, USA, E-mail: csolheim@umn.edu

Nussipova A.U. – PhD, Associate professor, International Educational Corporation, 28, Ryskulbekova str., 050043, Almaty, Kazakhstan, E-mail: arai_nussipova@mail.ru

Mandykayeva A.R. – candidate of psychological sciences, docent, L.N. Gumilyov named Eurasian National University, Satpayev str., 2, 010008, Astana, Kazakhstan, E-mail: alma.mandykaeva@mail.ru

Turgumbayeva A.M. – PhD, Assistant Professor-Researcher, Turan University, Satpayev str. 16a, 050013, Almaty, Kazakhstan, e-mail: a.turgumbayeva@turan-edu.kz



FTAMP: 15.81.70

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-152-3-222-240>

Ғылыми мақала

ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚЫЗМЕТТЕГІ МАМАНДАРДЫҢ КӘСІБИ ДЕФОРМАЦИЯСЫ ЖӘНЕ ҚИЫНДЫҚТЫ ЕҢСЕРУГЕ БЕЙІМ СТРАТЕГИЯЛАРДЫ АНЫҚТАУ

Ж.Е. Турманова^{*1}, М.М. Рыскулова², А.Т. Изакова³, Ш.М. Түребаева⁴

^{1,2,4}Л.Н. Гумилёв атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

³А.Қ. Құсайынов атындағы Еуразия гуманитарлық институты, Астана, Қазақстан

(E-mail: ¹turmanova74@mail.ru, ²ryskulova-75@mail.ru, ³a66966183@gmail.com,

⁴turebayeva_shynar@mail.ru)

Хат-хабар алушы автор: turmanova74@mail.ru)

Аңдатпа. Мақала психологиялық қызметтегі мамандардың кәсіби деформациясы мәселесін және кәсіби қызметтегі қиындықты еңсеруге бейімделген стратегияларды зерттеуді қарастырады. Зерттеу нысаны – психологиялық қызмет саласындағы мамандардың кәсіби іс-әрекеті үдерісінде туындайтын психологиялық құбылыстар, оның ішінде кәсіби деформация үдерісі. Эмпирикалық әдісті жүргізу R. Lazarus, S. Folkman ұсынған «Копинг мінез-құлық тәсілдерін анықтау сауалнамасы (Ways of Coping Questionnaire, WCQ)» арқылы жүзеге асырылды. Сауалнама жүргізуде психологиялық қызмет саласындағы маманның кәсіби әрекет барысында қиындықтарды жеңу тәсілдерін, копинг-стратегияларын анықтау бағаланды. Осы зерттеу аясында психологиялық қызмет көрсететін мамандардың кәсіби деформация шеңберіндегі проблемалық аймақтары белгіленді, қиындықты еңсеруге бейімделген копинг стратегиялары анықталды. Алынған деректерді өңдеу үшін Спирменнің корреляция коэффициентін есептеу, «көптік регрессия» (multiple regression), «факторлық талдау» (factor analysis) әдістері негізінде корреляциялық талдау жасалды.

Зерттеуге жалпы және арнайы білім беру ұйымдарында қызмет ететін педагог-психологтар, арнайы педагогтар және «Психология» мамандығының жоғары оқу орындарының студенттері қатысты. Қатысушылардың жас ерекшелігі мен еңбек өтілі бойынша копинг-стратегияларының арасындағы байланысты салыстыру болды, ал негізгі басымдылық еңбек өтілі бойынша алынған байланыстарда болды. Зерттеу нәтижесінде бұл стратегиялардың кәсіби деформацияны төмендету мен кәсіби бейімделуге үлес қосатыны регрессиялық және корреляциялық тұрғыдан дәлелденді.

Зерттеу нәтижелері психологиялық қызмет атқаратын мамандардың кәсіби деформациясының профилактикасына бағытталған әдістемелік ұсынымдар әзірлеуге негіз болды.

Түйін сөздер: психологиялық қызмет; кәсіби деформация; дистресс; бейімделгіш стратегиялар; копинг; кәсіби деформацияның алдын алу; кәсіби игілік.

Түсті: 27.04.2025; Жөнделді: 03.05.2025; Мақұлданды: 18.08.2025; Онлайн қолжетімді: 29.09.2025

*хат-хабар үшін автор

Кіріспе

Психологиялық қызмет көрсететін мамандардың кәсіби деформациясы мәселесі қазіргі практикалық психология саласының өзекті мәселелерінің бірі болып саналады. Кәсіби деформация – бұл адамның өзінің мамандығына ұзақ уақыт бойы тартылуы нәтижесінде тұлғалық, эмоционалдық және мінез-құлықтық өзгерістерге ұшырауы. Маман үшін проблемалық жағдайда мінез-құлық стратегиясын таңдау өте күрделі және түсініксіз процесс екенін атап өтуге болады. Қиындықты жеңу немесе еңсеру - бұл өзінің логикасына, адам өміріндегі маңыздылығына және оның психологиялық мүмкіндіктеріне сәйкес жағдаймен өзара әрекеттесудің жеке тәсілі болып табылады. Мұны біз копинг стратегиялар деп айтаймыз. Кәсіби деформация және қиындықты еңсеру әрекетін ғылыми тұрғыдан талдау психология саласындағы супервизия мәселесін көтереді.

Бұл құбылысты кешенді түрде түсіну үшін заңнамалық, ұйымдастырушылық және әлеуметтік контексттерін қарастыру тиіс. Қазақстанда кәсіби деформацияның алдын алуға қатысты тікелей заң жоқ, бірақ бұл құбылысты реттейтін жанама заңнамалар мен нормативтік актілер бар. Сондай-ақ қоғамдық талқылауда «...қазір психологиялық қызмет көрсететін орталықтар ашылып, жұмыс істеп жатыр, бірақ оның тиімділігіне қатысты мәселелер бар» – деп атап өтуінің бірден-бір себебі мамандардың кәсіби біліктілігіне байланысты (Kazinform, 2025).

Ұйымдастырушылық контекст ұйымның саясаты пен басқару жағдайында көбінесе ұйым ішіндегі психологиялық климат, басшылықтың стилі, еңбек жүктемесі сияқты факторлармен сипатталады. Ал, әлеуметтік контексті қоғам мен кәсіби ортадғы байланысы мен әлеуметтік қолдау факторларына сәйкес келеді (Оқу-ағарту министрлігі, 2022).

Зерттеу тақырыбының өзектілігі психологиялық қызмет көрсету барысында маманның эмоционалдық сарқылуы, мотивациясының төмендеуі, кәсіби бағдарының өзгеруі және психологиялық жайсыздығы шамадан тыс жүктемені орындауы және эмоционалдық күйзелісті жиі сезінуі аясындағы мәселелер болып табылады. Бұл кәсіби деформация құбылысының жиілігі десек, онда маманның кәсіби әрекетінің тиімділігіне, психологиялық әл-ауқатына және қызмет көрсету сапасына кері әсер етуі. Кәсіби мотивацияның төмендеуі тұлғалық өзгерістердің қалыптасуымен сипатталады. Бұл зерттеудің әдіснамалық қисынға негізделген болжамын айқындайды:

H0 Кәсіби деформация деңгейі мен копинг стратегиялары арасында байланыс бар. Негіздеме: эмоциялық қажу, тұлғалық дистанция (depersonalization), және кәсіби өз-өзін бағалаудың төмендігі жоғары болған сайын, эмоцияға бағытталған және қашу-копинг стратегиялары жиі байқалады.

H1 Мәселеге бағдарланған копингті жиі қолданатын мамандарда кәсіби деформация деңгейі төмен болады. Негіздеме: мәселеге бағдарланған копинг – белсенді шешім іздеуге, тиімді әрекетке, ішкі бақылауға бейім. Бұл кәсіби ресурсты сақтауға ықпал етеді.

Шынында да, копинг-стратегиялар мен кәсіби деформация арасындағы байланыс психология ғылымында бұрыннан зерттеліп келеді. Алайда осы зерттеудің жаңалығы – копинг тәсілдері мен кәсіби деформация белгілерінің арасындағы эмпирикалық байланыс бар. Яғни, зерттеу нәтижесінде копинг стратегияларының белгілі бір түрлері (мысалы, «қашу-ұстамдылық», «конфронтация», «әлеуметтік қолдау») мен

кәсіби күйзеліс белгілері (эмоционалдық сарқылу, кәсіби немқұрайлылық) арасында статистикалық корреляциялар анықталды. Бұл байланыс кәсіби деформацияны болжау және ерте алдын алу жүйесін жасауға негіз бола алады.

Психологиялық қызмет көрсетуші мамандардың кәсіби тұрақтылығын нығайтуға және кәсіби деформациясының алдын алуға бейімделген копинг стратегияларды дамыту және қолдану мүмкіндіктерін арттыру зерттеу мәселесін шешудің мақсат-міндеттерін айқындайды.

Зерттеу мақсаты «Копинг мінез-құлық тәсілдерін анықтау сауалнамасы» арқылы когнитивтік қайта бағалау, әлеуметтік қолдау, физикалық белсенділік, проблеманы шешуге бағытталған стратегияларды нақтылау. Маманның кәсіби және жеке өмір сапасын жақсартуға көмектесетін копинг-стратегияларды бейімдеу жолдарын ұсыну. Осы критерийлерді ескере отырып, психологиялық қызмет көрсетуші мамандардың тұлғалық және кәсіби әлеуетін арттыру үшін профилактикалық қолдау іс-шараларды жүргізу бағдарламасын әзірлеуге маңызды ақпараттарды жинау көзделді.

Зерттеу міндеттері копинг-стратегиялар жайында зерттеулерге шолу жасау; факторлық талдау, оның ішінде – «субъектінің жеке тұлғалық ерекшеліктері», «нақты жағдай» және «әлеуметтік қолдау шарттарына» байланысты айнымалы сипаттарын ұсыну болып табылды.

Зерттеу жұмысына әдіснамалық-теориялық шолу мен ортақ ғылыми тұстарын келесі білім көздеріне талдау арқылы берілді.

Әдіснамалық-теориялық шолу

Зерттеудің әдіснамалық талдауында кәсіби деформацияны және қиындықты еңсеруге бейім стратегияларды анықтап берген шетелдік және қазақстандық ғалымдардың еңбектерінде ортақ ой-пікірлерде топтастырылады.

Психологиялық қызмет көрсетуші мамандардың кәсіби деформациясының проблемалық аймақтарын анықтауда стресс және копинг теорияларының негізін қалаған R.S. Lazarus, S. Folkman «Stress, Appraisal, and Coping» (1984) – стресс пен оған адамның реакциясы туралы классикалық эмпирикалық және теориялық маңызды зерттеулердің бірі болып саналады.

Жұмыс орнындағы стресс менеджментінің денсаулыққа әсерін қарастырып адаптивті немесе бейімделген копинг стратегиялары анықталды. Және олардың тиімділігін бағалау үшін нақты критерийлерді еңбек және ұйымдық мінез-құлық психологиясы саласын зерттеуші ғалым L.R. Murphy (1996) да ұсынған. Оның айтуынша адаптивті копинг стратегиялар мамандардың кәсіби қызметінде стрессті басқаруда және психологиялық саулығын сақтауда маңызды тәсіл болып табылады.

Германиядағы денсаулық психологиясы саласындағы сарапшы және психотерапевт Kaluza Gert (2000) стрессті басқару бойынша когнитивті мінез-құлық тренингінің жұмыс орнындағы денсаулықты нығайтуға әсері туралы зерттеулер жүргізген.

Кейбір зерттеулерде кәсіби деформация мен кәсіби күйіп-жану (burnout) арасындағы байланыс кеңінен зерттелген. Солардың бірі С. Maslach пен М. Leiter (2016) еңбектері болды. Олар эмоционалдық шаршау, деперсонализация және кәсіби жетістіктердің құнсыздануы кәсіби деформацияның негізгі компоненттері ретінде қарастырды. Сондай-

ақ олар, америкалық психолог Steven E. Hobfoll стресстің «ресурстық консервация» теориясына (Conservation of Resources Theory) сәйкес мамандар өздерінің психологиялық ресурстарын тиімді басқармаса, кәсіби күйзеліс деңгейі арта түсетінін дәлелдеген. Олар тұлғалық күйзелістің көпөлшемді теориялық негіздерін сипаттайтын Maslach Burnout Inventory (MBI) шкаласын қолдануды ұсынған.

Кәсіби деформацияны еңсеру үшін мамандар эмоционалдық тұрақтылығын дамыту, өзін-өзі реттеу дағдыларын меңгеру және қолдау жүйелерін, оның ішінде супервизиялық кәсіби қауымдастықтармен байланыста болу қажет. Сонымен қатар кәсіби деформацияның алдын алу шараларын ұйымдастырушылық деңгейде енгізу маңызды. Бұл психологиялық қызметтегі мамандардың кәсіби тұрақтылығын қамтамасыз етуге және олардың жұмыс тиімділігін арттыруға ықпал етеді.

Адаптивті копинг стратегияларының критерийлеріне тереңдетілген талдау жасағандардың арасында Netterstrom, Friebe және Ladegaard (2013) еңбектері де бар. Стресс деңгейін төмендету және кәсіби қызметке қайта бейімделу үшін көпсалалы тәсілдерді қолдану маңызды рөл атқаратынын нақтылағын ғалымдар Yoneta Wamea, Nomp R.S. (2024) адаптивті копинг стратегияларының негізгі критерийлерін зерттеген. Осы бағытта зерттеу мақсаттарын жүзеге асыруға арналған кәсіби әрекетті қалай атқару қажеттілігі жайында Holton M. K., Barry A. E., Chaney J. D. (2016) ұсыныстар жасайды.

Психологиялық қызмет көрсететін мамандардың кәсіби әрекетінде психикалық құрылымының өзгеруі, бейімделу механизмдерінің трансформациясы және тұлғалық ерекшеліктерінің өзгеруі кәсіби сана феноменімен негізделеді. Бұл жағдайды Дружилов С.А. (2010), Прялухина А.В., Храпенко И.Б. (2023), Рогов Е.И. (2016), Безносков С.П. (2004), Грановская Р.М. (2003) сияқты ғалымдар деформациялық құрылымның орын алу себептерін кәсіби сана феноменінің механизмдерімен ұсынады. Кәсіби деформацияның психологиялық механизмдерін, көріністерін және алдын алу тәсілдерін жан-жақты сипаттайтын тұжырымдар ретінде осы ғалымдардың ортақ пікірі кәсіби стресс пен қажудың алдын алудың кешенді жүйесін психологиялық қолдау, жұмыс ортасын оңтайландыру және бейімделу стратегияларын дамытудың маңыздылығымен көрсетеді.

Копинг стратегиялардың кәсіби деформациямен өзара байланысын өз зерттеулерінде Сульдина Ю.А. мен Левкова Е.А. (2014) қарастыра отырып, кәсіби деформацияны эмоциялық, когнитивтік және мінез-құлықтық өзгерістер жүйесі ретінде сипаттаған, олардың созылмалы кезеңін стресс-факторларының әсерінен қалыптасатынын тұжырымдайды.

Кәсіби әрекеттегі күйзеліс, стресс жағдайындағы копинг стратегияларына қатысты теориялық және эмпирикалық зерттеу әдістерін қолданған келесі авторлар Sim W., Zanardelli G., Loughran M., Mannarino M., Hill C. (2016) – тәжірибесі аз және көп психологтардың күйзелісін салыстыру үшін сапалық және сандық салыстырмалы әдістерді қолданған. Кәсіби деформацияға ықпал етуші типтік факторларға кәсіби міндеттер мен кәсіби қарым-қатынас мәселелерін жатқызады. Шын мәнінде тұлғааралық қолдау, өзін-өзі күту, когнитивті және мінез-құлықтық тәсілдер копинг стратегиялары болып табылады.

Осы тұста тәжірибелі психологтардың өзін-өзі күту (self-care) дағдыларына әсер ететін факторлар да маңызды екенін жаза отырып Rupert және Dorociak (2019) – копинг стратегияларының тиімді таңдалуы мен кәсіби күйзеліс арасында тікелей байланыс

бар деп атап өтеді. Белсенді копинг, мысалы, әлеуметтік қолдауды іздеу, проблемаларды шешуге бағытталған стратегиялар күйзелісті төмендететін анықтаған; ал эмоциялы-бағдарлы копинг тәсілдері және күйзелістен қашу стратегиялары, оның ішінде жағдайды елемеушілік, өзін-өзі кінәлау сияқты мінез-құлық стратегиялары күйзелісті күшейте түсетінін анықтаған.

Стресс тақырыбына арналған еңбектердің арасында копинг-стратегиялар туралы Қазақстандық ғалымдардың жазған еңбектері шектеулі, өте аз. Алайда осы бағытта өз зерттеулерін жүргізіп еңбектер мен мақалалар ұсынғандар арасында Алимова М.Б. (2024) стресс пен қажудың алдын алуда зейінділікті реттеуге және когнитивтік тапсырманы орындаудың әсерін зерттейді.

Қазақстандық зерттеушілер Сартаев Ж.Н., Малдыбаев Қ.Б., Ахметов И.Ә. «Экстремалды кәсіптер мен жағдайлардың психологиясы» (2020) кітабында психологиялық қызмет көрсету барысында маманның кәсіби психологиялық біліктіліктерін үнемі жетілдіріп отыру тиімді жолдардың бірі екендігі жайында пікірлерін ұсынған.

Sherry Hamby (2015) және оның әріптестері адамдардың стресстік жағдайларға реакциясын талдауға негізделген қиындықтарды жеңу жолдарын бағалау жүйесін әзірлеген. Әртүрлі әлеуметтік мәртебесі мен білім деңгейін ескере отырып адамдар үшін қолайлы, әрі жеке копинг-стратегияларын объективті бағалауға мүмкіндік береді. Әдістеме адамның стрессті қалай сезінетінін және басынан өткізетіні және бұл тәжірибелері кейінгі қиын жағдайларда оның мінез-құлқын қалай қалыптастыратынын талдауға негіз бола алады.

Жұмыстың теориялық әдіснамалық негіздерін талдай келе психологиялық қызметтегі мамандардың кәсіби қиындықтар мен дағдарыстық жағдайларды реттеп кәсіби деформацияны еңсерудің психологиялық ресурстары тиімді копинг-стратегиялар екенін нақтылап анықтау әлі де зерттеуді қажет ететін алаң болып табылады.

Зерттеу әдістері

«Копинг мінез-құлық тәсілдерін анықтау сауалнамасы» (Ways of Coping Questionnaire, WCQ, авторлары: R. Lazarus, S. Folkman (1988 ұсынған)) қолданылды. Сауалнама копингті өлшеу бойынша алғашқы стандартты әдіс болып саналады. Қазақ тіліне аударылып, құрастырылып бейімделді. Әдістеме бастапқыда ресейлік ғалым Т.Л. Крюкованың еңбектерінде бейімделді, кейінірек осы аударма негізінде В.М. Бехтерев атындағы НМИЦПН -де және онлайн-нұсқасында Е.В. Битюцкая орыс тіліне адаптациялаған, толық апробациядан өткен және стандартталған. Мұнда онлайн нұсқасында этикалық нормалар сақталған.

Зерттеу іріктеме сипаттамасы. Іріктеме көлемі 86 респондент ($n = 86$). Педагог-психолог, арнайы педагог мамандары және психологиялық мамандықтың ЖОО студенттері қатысты. Жас ерекшелігі 19-48 жас. Еңбек өтілі 1 жылдан 7 жылға дейінгі мамандар және ЖОО-да психологиялық мамандықта оқитын 3-4 курс студенттер тартылды. Респонденттің жыныс ерекшелігі зерттеу міндеттерін орындауда үлесі болмағандықтан ескерілмеді. Мекеме типі – жалпы білім беру және арнайы ұйымдар, жоғары оқу орны.

Қатысушыларға зерттеудің мақсаты түсіндіріліп, сауалнама мазмұны Google-форма платформасында құрастырылып онлайн түрде (Сауалнама формасы – <https://forms>.

gle/aPhUYyK7TiCSKtES8) және нұсқаулық пен жауап парақшалары арқылы ұсынылып жүргізілді. Нұсқаулықта берілген тұжырымдарға сәйкес бағалау шкаласының бірін таңдау, яғни «Ешқашан», «Сирек», «Кейде», «Жиі» – деген жауап нұсқаларының бірін белгіледі.

Зерттеуге арналған сауалнама мазмұны тұлғаларда кездескен проблемаларды шешудің когнитивті, эмоционалды және мінез-құлық тәсілдер жиынтығын ұсынды. Когнитивті және эмоционалды тәсілдерге бағытталған кейбір стратегиялар кеңінен қолданылатын копинг-стратегиясының шкаласы негізінде бейімделген.

Берілген сауалнама тұлғаның копинг механизмдерін, яғни кездескен қиындықтарды жеңу жолдарын, копинг-стратегияларын анықтауға арналған. Сауалнамада «Қиын жағдайға тап болғанда, мен...» – сияқты 50 тұжырымдама ұсынылды. Бұл тұжырымдамалар қиын жағдайға бейімделуге және психологиялық тепе-теңдікті сақтауға көмектесетін әрекеттерді орындаудағы копинг-стратегияларды анықтайды.

Сауалнаманың таңдалып алыну мақсаты психологиялық қызметтің стрестік жағдайларға толы екені белгілі, бұл тұлғалық қиындықтар мен кәсіби деформацияға әкеледі. Зерттеу әдісі арқылы қиын жағдайды бақылауды және мінез-құлықтың тиісті стратегияларын қолдануды анықтап әдістемелік ұсыныстар жасауға мүмкіндіктер басым болды.

Нәтижелер

Копинг стратегиялар арасындағы байланысты салыстыру мақсатында зерттеуге қатысушылардың жас ерекшелігіне қарай корреляциялық талдауын алдық, ал басымдылық еңбек өтілі бойынша алынған байланыстарды қамтыды. Алынған нәтижелерді статистикалық талдауда JASP компьютерлік бағдарламасы <https://jasp-stats.org/> арқылы Спирменнің корреляция коэффициентін есептеліп, қай айнымалылар арасында байланыс бар екенін анықтау жүргізілді.

Нәтижесінде кейбір копинг стратегиялардың маңыздылығы айқындалды. Спирменнің рангілік корреляциясының нәтижелері еңбек өтілі мен копинг стратегиялары арасындағы оң және теріс байланыстарды сипаттады Барлық копинг стратегияларды талдау үшін Спирменнің корреляция коэффициенттері есептелді. Статистикалық маңызды корреляциясы бар стратегиялар 1-кестеде көрсетілген.

Кесте 1

Копинг стратегиялардың өзара байланысы (Спирменнің корреляция коэффициенті бойынша)

Копинг стратегиясы	Корреляция коэффициенті (<i>r</i>)	<i>P</i> -мәні (<i>p-value</i>)	Маңыздылығы
Жас ерекшелігі бойынша копинг стратегиялардың арасындағы байланыс			
Біреуден жан тыныштығын іздеу	-0.421	0.017	+
Мен бұл мәселені ойлаудан бас тартамын	-0.426	0.015	+
Бұл жағдайда ештеңе істей алмаймын	-0.449	0.010	+

Мен өзім үшін жаңа бір нәрсе үйренуге тырысамын	-0.367	0.039	+
Бәрі реттеледі деп сенемін	-0.403	0.022	+
Мен өткен тәжірибемнен сабақ аламын	-0.392	0.026	+
Копинг стратегияларының еңбек өтілі арасындағы байланыс			
Біреуден жан тыныштығын іздеу	-0.378	0.031	+
Мен бұл мәселені ойлаудан бас тартамын	-0.411	0.020	+
Бұл жағдайда ештеңе істей алмаймын	-0.465	0.007	+
Мен өткен тәжірибемнен сабақ аламын	-0.348	0.048	+

Оң корреляция (еңбек өтілі артқан сайын жиі қолданылатын стратегиялар) бойынша:

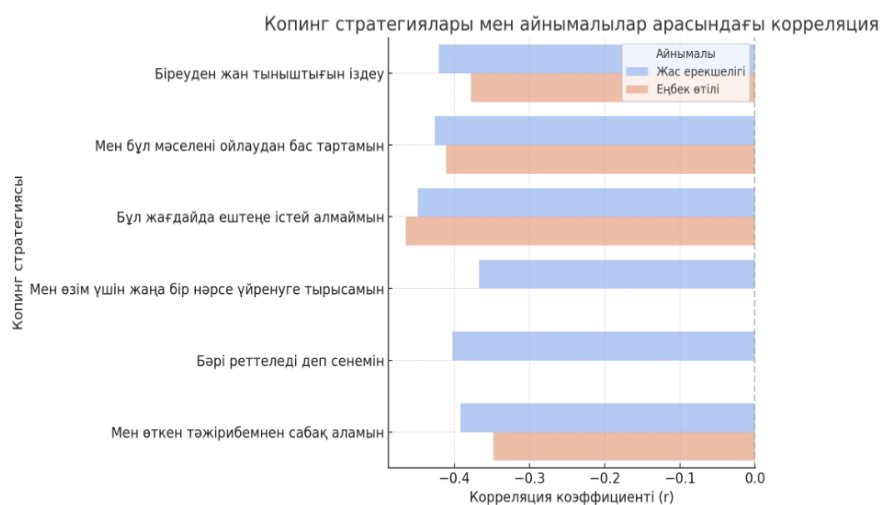
- Тәуекелге бару ($r = 0.36$);
- Қиын жағдайға басқа адамдарды араластыру ($r = 0.30$);
- Қиындық туралы ойланбауға тырысу ($r = 0.30$);
- Жағдайдың артықшылықтарын көруге тырысу ($r = 0.26$);
- Сезімдерімен бөлісу ($r = 0.22$).

Теріс корреляция (еңбек өтілі артқан сайын сирек қолданылатын стратегиялар):

- Өзін кінәлау, мәселені өзім тудырдым деп ойлау ($r = -0.27$);
- Бұл шынымен болды ма деп сенуден бас тарту ($r = -0.24$);
- Өзіне келесі жолы бәрі басқаша болады деп уәде беру ($r = -0.22$);
- Сабақ алу, тәжірибе ретінде қабылдау ($r = -0.15$).

Тәжірибесі көп мамандар тәуекелге жиі барады және жағдайдың тиімділігін көруге бейім. Еңбек өтілі артқан сайын, өзін кінәлау және шындықты жоққа шығару секілді стратегиялар сирек кездеседі. Бұл нәтижелер біздің болжамымызға сәйкес келеді.

Ал, копинг стратегиялары мен екі айнымалы, жас ерекшелігі мен еңбек өтілі арасындағы корреляция коэффициенттері көрсетілген. Қай стратегиялардың қайсы айнымалымен күшті немесе әлсіз байланыста екенін визуалды түрде 1-суреттегі сызбада көруге болады.



Сурет 1. Копинг стратегиялары мен айнымалылар арасындағы корреляция

Зерттеу әдістемесін талдаудағы «р – мәні» – статистикалық тестің нәтижесі, ол зерттелетін гипотезаның дұрыс немесе дұрыс болмау ықтималдығын көрсетеді. Қарапайым сөзбен айтқанда, «р – мәні» қаншалықты аз болса, екі айнымалы арасындағы байланыс соншалықты маңызды.

Егер $p < 0.05$ болса, біз «Айнымалылар арасында статистикалық маңызды байланыс бар» деп айта аламыз.

Егер $p \geq 0.05$ болса, онда бұл байланыс кездейсоқ пайда болуы мүмкін деп саналады. Мысалы, егер «жасерекшелікке қарай копинг стратегиялары арасында байланыс бар ма?» деген сұраққа жауап: $p\text{-value} = 0.017$ болса, бұл 1,7% ықтималдықпен ғана кездейсоқ болуы мүмкін. Яғни, байланыс бар.

Берілген кесте бойынша қатысушылардың жас ерекшелігі бойынша копинг стратегиялардың арасындағы байланыс барлық статистикалық маңызды байланыстармен салыстырғанда теріс (корреляция -0.36-дан -0.45 аралығында).

Жоғарыда көрсетілген копинг стратегияларын жасы ұлғайған сайын адамдар сирек қолданады дегенді білдіреді. Әсіресе, «Бұл жағдайда ештеңе істей алмаймын» стратегиясы ең күшті теріс байланысқа ие (-0.449 , $p = 0.010$), яғни жасы ұлғайған мамандар осы сипаттағы стратегиялардан көбірек бас тартады. Копинг стратегияларының еңбек өтілі арасындағы байланысының маңызды корреляциясы: «Қиын жағдайға тап болғанда, мен.. (Тәуекелге барамын)»: $p\text{-value} = 0.048$.

Мұндағы корреляция матрицасы копинг стратегияларының еңбек өтілі арасындағы статистикалық қорытындысы корреляция коэффициенті (r) және p -мәні ($p\text{-value}$) арқылы есептелді, олар:

1. Барлық маңызды корреляциялар теріс ($p = -0.34... - 0.46$ арасында). Бұл еңбек өтілі көп болған сайын адамдар бұл стратегияларды аз қолданады дегенді білдіреді.

2. Барлық маңызды корреляциялар үшін $p < 0.05$ (мысалы, $p = 0.031, 0.020, 0.007$). Бұл олардың кездейсоқ байланыс емес, шын мәнінде маңызды екенін көрсетеді.

3. Ең күшті байланыс – «Бұл жағдайда ештеңе істей алмаймын» (-0.465 , $p = 0.007$). Жұмыс тәжірибесі артқан сайын шарасыздық сезімі азаяды. Яғни, тәжірибелі адамдар стрессті басқарудың тиімді жолдарын жақсы біледі.

Демек, p -мәндері 0.05-тен кіші болғандықтан, бұл еңбек өтілі артқан сайын кейбір копинг стратегияларды аз қолдану тенденциясы бар екенін көрсетеді. Сондай-ақ, «Біреуден жан тыныштығын іздеу», «Мен бұл мәселені ойлаудан бас тартамын» сияқты стратегиялар еңбек өтілі ұлғайған сайын сирек қолданылады. Еңбек өтілі көп адамдар күрделі жағдайларды өз бетімен шешуге бейім болуы мүмкін. Яғни, еңбек өтілі ұлғайған сайын адамдардың стрессті басқару тәсілдері өзгереді, және кейбір эмоционалды реакциялар (шарасыздық, басқа біреуден көмек күту) азаяды. Зерттеуде копинг мінез-құлықты қалыптастыратын психологиялық детерминанттары байқалды. Мұнда зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып копинг стратегияларын қалыптастыратын негізгі психологиялық факторларды байқауға болады, Оның ішінде:

Біріншіден, жас ерекшелік факторының әсері бойынша жасы ересек қатысушыларда:

- «Бұл жағдайда ештеңе істей алмаймын» стратегиясын ($r = -0.449$, $p = 0.010$) сирек қолданады;

- «Мен өткен тәжірибемнен сабақ аламын» стратегиясы да ($r = -0.392$, $p = 0.026$) төмендеген. Жасы ұлғайған сайын тұлғалар проблемаларды шешуде неғұрлым

рационалды, салмақты әдістерді қолданады. Яғни, жинақталған өмірлік тәжірибе стресске деген көзқарасты өзгертеді.

Екіншіден, еңбек өтілінің әсері бойынша жауаптарда: – «Бұл жағдайда ештеңе істей алмаймын» стратегиясының қолдану деңгейі ($r = -0.465$, $p = 0.007$) еңбек өтілі артқан сайын төмендейді; «Мен бұл мәселені ойлаудан бас тартамын» стратегиясы да ($r = -0.411$, $p = 0.020$) сирек кездеседі. Яғни, жұмыс тәжірибесі көп мамандар қиын жағдайлардан шығудың тиімді жолдарын меңгерген. Олардың сенімділігі артады, ал шарасыздық пен эмоционалды күйзеліс төмендейді.

Үшіншіден, эмоционалды және когнитивті стратегиялар да өз нәтижесін көрсетті:

– эмоционалды копинг (мысалы, «біреуден жан тыныштығын іздеу») – жас пен еңбек өтілі артқан сайын азаяды.

– когнитивті копинг (мысалы, «мен өткен тәжірибемнен сабақ аламын») үлесі де төмендейді, оның себебі жинақталған тәжірибесі жаңа копинг стратегияларын қажет етпеуі мүмкін. Мұнда, тұлғаның өзін-өзі реттеу қабілетінің күшеюін және сыртқы қолдауға деген тәуелділігінің азаюын көрсетеді. Бұл жағдайда мынадай қорытындыға келеміз, маманның жас ерекшелігі мен кәсіби тәжірибесі копинг стратегияларын өзгертеді.

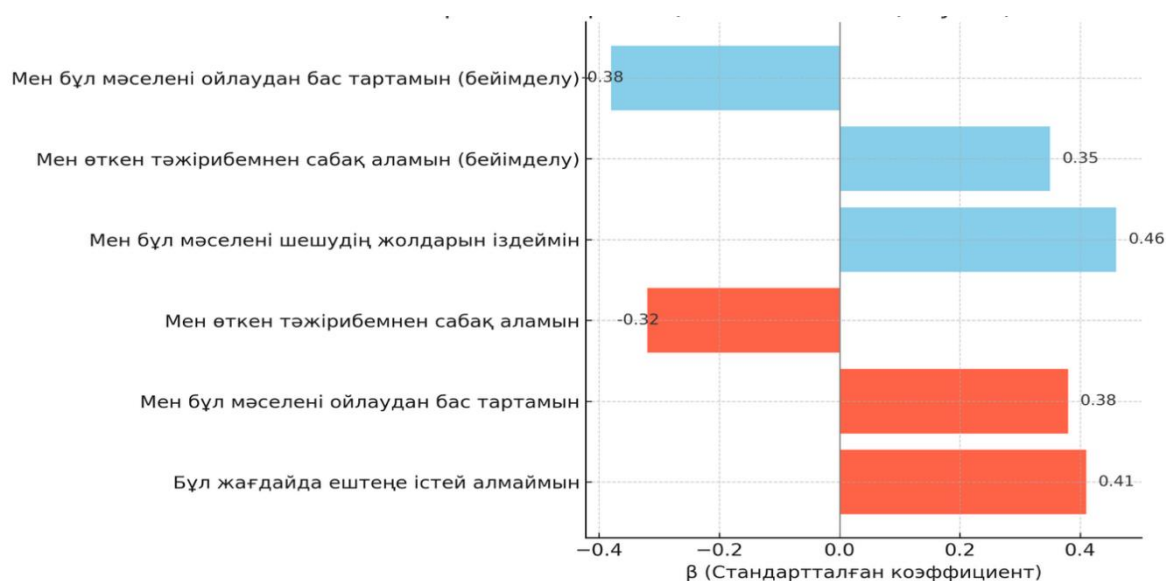
Зерттеу нәтижелеріндегі келесі талдам «Копинг стратегиялары мен психологиялық саулықтың байланысы» және «Копинг стратегиялары мен кәсіби бейімделу» аспектілерін жақын екенін көрсетті. Осы аспектілердің ортақ параметрлері қарастырылды. Тәуелді айнымалы ретінде психологиялық саулық пен кәсіби бейімделу деңгейлерін тәуелсіз айнымалы болып табылатын копинг стратегиялармен регрессиялық талдауды жасап келесі 2-кесте арқылы ұсынылды.

Кесте 2

Тәуелді және тәуелсіз айнымалылар бойынша копинг-стратегиялардың регрессиялық талдауы

Тәуелді және тәуелсіз айнымалылар	Копинг стратегиясы	β (стандартталған коэффициент)	p-мәні
Психологиялық саулық (стресс деңгейі)	«Бұл жағдайда ештеңе істей алмаймын»	0.41	0.012
	«Мен бұл мәселені ойлаудан бас тартамын»	0.38	0.018
	«Мен өткен тәжірибемнен сабақ аламын»	-0.32	0.041
Кәсіби бейімделу деңгейі	«Мен бұл мәселені шешудің жолдарын іздеймін»	0.46	0.007
	«Мен өткен тәжірибемнен сабақ аламын»	0.35	0.029
	«Мен бұл мәселені ойлаудан бас тартамын»	-0.38	0.022

Психологиялық саулықтың стресс деңгейіндегі көрінісі мен кәсіби бейімделу деңгейін салыстыру келесі 2-суретке сәйкес түсіндіріледі.



Сурет 2. Психологиялық саулықтың стресс деңгейіндегі көрінісі мен кәсіби бейімделу деңгейін салыстыру графигі

Қызыл түсті жолақтар – копинг стратегияларының психологиялық стресс деңгейіне әсерін көрсетеді. Көк түсті жолақтар – копинг стратегияларының кәсіби бейімделуге әсерін сипаттайды.

Мұндағы, стресті жоғарылататын копинг-стратегиялары – шарасыздық ($\beta = 0.41$, $p = 0.012$) және мәселеден қашу ($\beta = 0.38$, $p = 0.018$), стресті төмендететін копинг-стратегиясы – тәжірибеден сабақ алу ($\beta = -0.32$, $p = 0.041$) болып табылады.

Кәсіби бейімделуді жақсартатын копинг-стратегиялары – шешім іздеу ($\beta = 0.46$, $p = 0.007$) және өткеннен сабақ алу ($\beta = 0.35$, $p = 0.029$) болса, ал кәсіби бейімделуге теріс әсер ететін копинг-стратегиясы – мәселеден қашу ($\beta = -0.38$, $p = 0.022$) болады.

Нәтиже көрсеткіштерінде тәжірибесі аз мамандардың 65%-ы жоғары эмоционалдық реакция көрсетсе, ал 10 жылдан астам тәжірибесі бар мамандардың 30%-ында айтарлықтай эмоционалдық реакция байқалды. Корреляциялық талдау нәтижесінде еңбек өтілі мен эмоционалдық тұрақтылық арасындағы байланыс бар ($r = 0.62$ ($p < 0.01$)) екендігі анықталды, бұл олардың арасында айтарлықтай оң корреляция бар екенін көрсетеді.

Зерттеудің сенімділігін тексеретін қосымша процедура ретінде Cronbach's Alpha коэффициенті Excel арқылы есептелді [22].

Егер $\alpha \geq 0.7$ болса – сенімді деп саналады, мұнда ≈ 0.81 (өте жақсы сенімділік) деңгейін көрсетті. Бұл есептеу «Копинг мінез-құлық тәсілдерін анықтау сауалнамасы» деректері негізінде жасалған. Сұрақтар саны (k): 50; айнымалылар дисперсияларының қосындысы: шамамен 90-100 аралығында; жалпы ұпайлар дисперсиясы: 150-170 шамасында. Практикалық және ғылыми мақсатта қолдануға жарамды, ол 3-кестеге сәкес келеді.

Cronbach's Alpha коэффициентінің есеп қорытындысы

Көрсеткіштері	Мәні	Түсініктемесі
Сұрақтар көлемі (k)	50	Сауалнамадағы сұрақ саны
Айнымалы дисперсиясының қосындысы	95	Барлық сұрақтар дисперсиясы
Жалпы ұпай дисперсиясы	160	Қатысушылар ұпай дисперсиясы
Cronbach's Alpha коэффициенті	0,81	Ішкі бірізділік сенімділігі жоғары

Сонымен, психологиялық саулық және кәсіби бейімделуді біріктіруге мүмкін копинг стратегиялары бір-бірімен тығыз байланысты, өйткені адамның жұмысқа бейімделуі көбінесе оның стресс пен қиындықтарды қалай еңсеретініне байланысты. Сондықтан оларды ортақ зерттеу моделіне біріктіруге болады. Мұнда зерттеу параметрлері ортақ негізгі айнымалылар немесе зерттелетін факторлар, олар:

- копинг стратегиялары (эмоциялық, когнитивті, мінез-құлықтық);
- психологиялық саулық көрсеткіштері (стресс деңгейі, мазасыздық, эмоционалдық тұрақтылық немесе тұрақсыздық);
- кәсіби бейімделу (жұмысқа қанағаттануы, ұйымға бейімделуі, жұмыс орнын жиі ауыстыруы немесе тұрақтылығы және т.б.).

Ал, айнымалы факторларды келесі байланыстарда ұсынады:

- «Копинг стратегияларының психологиялық саулықпен» байланысы – кейбір копинг- тәсілдері стрессті азайтуы немесе керісінше психологиялық жүктемені арттыруы мүмкін.

Талқылау

Копинг стратегияларының динамикасы адамның жеке психологиялық бейімделуін көрсетеді. Когнитивті стратегиялар маңызды рөл атқарады, бірақ уақыт өте келе олар да өзгереді. Басқаша айтқанда, адам жасы ұлғайып, тәжірибе жинақтаған сайын, оның стресс жағдайындағы мінез-құлқы да өзгереді. Ол эмоционалды копингке азырақ, ал рационалды шешімдерге көбірек сүйенеді деп айта аламыз.

«Копинг стратегияларының кәсіби бейімделумен» байланысы – рационалды копингті қолданатын мамандардың жұмыстағы бейімделуі жоғары болуы мүмкін. «Психологиялық саулық пен кәсіби бейімделудің» байланысы – стресс пен мазасыздығы жоғары адамдар жұмыста қиындық көріп, кәсіби бейімделуі жоғары немесе төмен болуы ықтималдығын көрсетеді. Барлық айнымалылар арасындағы көпфакторлы байланыстар, мысалы, стресс пен бейімделу арасындағы байланыс копинг-тәсіліне байланысты өзгеруі мүмкін.

Дегенмен, копинг стратегияларының тұлға психологиясына және кәсіби бейімделуге әсерін кешенді түрде талдап, зерттеудің мазмұнын тереңірек және ғылыми тұрғыда дәлелдеу «көптік регрессия» (multiple regression), «факторлық талдау» (factor analysis) әдістері арқылы жүзеге асырылады.

Көптік регрессия талдауы копинг стратегияларының психологиялық саулық пен кәсіби бейімделуге әсерін бағалау мақсатын көздейді. Копинг стратегияларының психологиялық саулық пен кәсіби бейімделуге әсерін бағалау жүйесінде көрніс табатын факторлар біреу ғана болмайды. Басқаша айтқанда тек бір фактор ғана әсер етпейді, оған көптеген сыртқы және ішкі факторлармен жүзеге асатын әсерлер болады. Шын мәнінде, күтілетін нәтижеге апаратын фактор бірнеше әсер ететін факторларға тәуелді болып келеді. Мысалы копинг стратегияларының тұлға психологиясына және кәсіби бейімделуіне әсері оның алған біліміне, кәсіби біліктілігіне, жұмыс орнының материалдық және әлеуметтік-психологиялық әлеуетіне, кәсіби тәжірибесіне, клиент проблемасының сипатына, қоршаған ортаның мәдени факторларына және басқа да себеп-салдарлы факторлармен де тығыз байланыста болады. Зерттеу барысында факторлардың көптігі мен олардың байланысын анықтағанда жұптық регрессиялық талдам жеткіліксіз, яғни толық байланысты қарастыру мүмкін емес.

Басқаша айтқанда күтілетін нәтижеге әсер етуші әртүрлі факторлардың сандық әсерін бағалау, өзара байланысын анықтау формасын және олардың тығыздық дәрежесін көптік корреляция әдісімен өңдеді. Көптік регрессиялық талдам нәтижеге апаратын немесе әдеттегі факторлардың арасындағы тәуелділікті нақты және анық бейнелейтін аналитикалық сипаттағы статистикалық өрнекті жасауға қол жеткізеді.

Жалпы айтқанда маманның мәселеден қашатын копинг-стратегиялары психологиялық саулыққа да, кәсіби бейімделуге де кері әсер етеді. Ал, белсенді копинг ретінде проблеманы шешуге бағытталған стратегиялар психологиялық саулықты жақсартып, кәсіби бейімделуді арттырады.

Жүргізген эмпирикалық зерттеу нәтижелері психологиялық қызметті атқаратын мамандардың кәсіби деформациясының профилактикасына бағытталған әдістемелік ұсынымдарды алдағы уақыттарда әзірлеуге негіз болады. Ұйымдық психологиядағы кәсіби деформацияның жаңа тәсілдерін әрі қарай зерттеуге бағыт-бағдар ұсынады, атап айтқанда келесі: когнитивті- мінез құлық; психофизиологиялық талдау және feedback; копинг стратегиялары мен тұлғалық ресурстарды картаға түсіру; ұйымдық мәдениет пен психологиялық қауіпсіздік негіздері; Mindfulness және өзін-өзі реттеу технологиялары; коллаборативті рефлексия және кәсіби қауымдастық тәсілдерді талдау қажет. Кәсіби деформацияны зерттеудің осы жаңа тәсілдері психологиялық факторлар мен ұйымдық орта арасындағы өзара байланысты ескереді. Қазіргі зерттеулер бұл мәселені тек индивид деңгейінде емес, сонымен қатар ұйымдық мәдениет, басқару стилі және кооперациялық инфрақұрылымы аясында қарастырады. Сондай-ақ, мамандардың кәсіби игілігін сақтау мақсатында ұйымдастырушылық және алдын алу шараларының критерийлері қызметтік атқаратын міндеттерінің негізінде әзірленетінін ескертеді.

Зерттеу әдістемесінің интерпретациясы еңбек өтілі артқан сайын мамандардың стрессті басқару тәсілдері өзгеріп, тәжірибелі мамандар көбінесе проблемаға бағытталған копинг стратегияларын қолданатыны анықталды. Зерттеу нәтижелері кәсіби стресс пен кәсіби деформацияның алдын алу үшін кешенді адаптивті копинг стратегияларын қолдануды маңызды екенін ұсынады. Стрессті басқарудағы адаптивті копинг стратегияларының маңыздылығын бере отырып когнитивтік қайта бағалау, релаксация әдістері, физикалық белсенділік және әлеуметтік қолдау жүйелерін қолдану арқылы кәсіби деформацияның алдын алуға болатынын көрсетеді.

Қорытынды

Осы зерттеу барысында кәсіби күйзелісті төмендету үшін бейімделген, тиімді копинг стратегияларын қолдану, өзін-өзі күту және ұйымдық қолдауды күшейту маңызды деген ортақ пікірді ортаға салды. Күйзелісті басқару үшін жеке тұлғалық оның ішінде өзін-өзі күту деңгейі, кәсібилігі, яғни қолдау жүйесі және ұйымдық немесе жұмыс шарттарын жақсарту бойынша жоғары деңгейдегі кешенді шаралар талданды.

Тұлғаның психикалық әрекеттің әртүрлі сипатындағы қиындықтарды жеңу жолдарын, копинг-стратегияларын анықтау жүзеге асырылды. Осы зерттеу аясында психологиялық қызмет көрсететін мамандардың кәсіби деформация шеңберіндегі проблемалық аймақтары мен оның негізгі факторлары және кездескен қиындықты еңсеруге бейімделген копинг стратегиялары анықталды.

Зерттеудің басты ерекшелігі – кәсіби деформацияны копинг деңгейінде қарастыра отырып ұйымдық құрылым, маман типологиясы және интервенция мүмкіндіктерімен кешенді түрде ұштастыруда. Бұл тәжірибеге бағытталған және қолданбалы құндылығы жоғары тәсіл. Зерттеудің нәтижелеріне сүйене отырып, қиындықты еңсеруге немесе стресстік жағдаяттармен күресуге тиімді бейімделу стратегиялары нақты анықталды.

Зерттеу нәтижелері арнайы-түзетушілік немесе инклюзивті білім беру мекемелерінде жұмыс істейтін мамандардың кәсіби деформациясының алдын алуға бағытталған нақты инновациялық тәсілдерді ұсынып практикалық нәтижелерге қол жеткізді. Психологиялық алдын алу және психокоррекциялық шараларды жоспарлау арқылы келесі практикалық ұсыныстарды жасауға және жоспарлауға мүмкіндік береді:

1. Маманның копинг-профильге негізделген маршруттық карта жасау.
2. Кәсіби күйзеліс пен деформацияның ерте белгілерін диагностикалау;
3. Әр маманның стреске бейімдік деңгейі мен копинг тәсілдерін анықтау.
4. Жеке және ұйымдық деңгейде интервенциялық іс-шара жоспарлау;
5. Ұйым ішінде кәсіби қолдауды ұйымдастыруға негіздеме жасау;
6. Инклюзивті ортада жұмыс істейтін мамандардың эмоционалдық ресурсын нығайту тетіктерін ұсыну. Профиліне сәйкес біліктілігін жоғарлатуды ұйымдастыруды жүзеге асыруға бағыттайды.

Әрі қарай зерттеудің болашағы стреске төзімділік пен копинг стратегияларын қалыптастыратын арнайы бағдарламалар мен тренингтерді біліктілік арттыру курстары мен психология бағытында білім алушылар үшін әзірленуі мүмкін. Болашақ психологиялық мамандарды даярлау мен мамандардың кәсіби ортасын оңтайландыру және ұйымдарда психологиялық қауіпсіздікті қамтамасыз ету үшін басқарушылық стратегияларды жетілдіру, ұйымдық мәдениетті нығайту жұмыстарын денсаулық сақтау, білім беру және әлеуметтік сала мамандарына супервизиялық, менторлық жүйе арқылы ұйымдастыру қажет.

Авторлардың үлесі

Тұжырымдалау, хат-хабар алушы автор: **Ж.Е. Турманова**

Әдіснама: **Ж.Е. Турманова, М.М. Рыскулова, А.Т. Изакова**

Формалды талдау: **Ж.Е. Турманова**

Зерттеу деректерін жинау: **Ж.Е. Турманова**

Зерттеу деректеріне жетекшілік ету: **Ж.Е. Турманова, М.М. Рыскулова**
Мақаланың түпнұсқалық алғашқы түрін дайындау: **Ж.Е. Турманова**
Редакциялау және сыни шолу: **М.М. Рыскулова, А.Т. Изакова, Ш.М. Туребаева**

АЛҒЫС

Мақала авторлары осы журналдың редакциялық ұжымына және сын-пікірлер берген рецензенттерге өз алғыстарын білдіреді.

Әдебиеттер тізімі

1. Қазақстанда психологиялық қызмет туралы арнайы заң әзірленіп жатыр. - 20 Ақпан 2025. – URL: <https://kaz.inform.kz/news/kazakstanda-psihologiyalik-kizmet-turali-arnayi-zan-azrlenp-zhatir-217756/>
2. Орта білім беру ұйымдарындағы психологиялық қызметтің жұмыс істеу қағидаларын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігі 2022 жылғы 25 тамыздағы № 377 бұйрығы. [Электронды ресурс]. – URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200029288>
3. Lazarus R.S., & Folkman S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer publishing company, 445p. – URL: <https://books.google.kz/books?id=i-ySQQuUpr8C&lpg=PR5&ots=DhGNmwdeS9&lr&hl=ru&pg=PR4#v=onepage&q&f=false>
4. Murphy L.R. (1996). Stress management in work settings: A critical review of the health effects. American journal of health promotion, Vol.11(2), pp.112-135. <https://doi.org/10.4278/0890-1171-11.2.112>
5. Kaluza, G. (2000). Changing unbalanced coping profiles - A prospective controlled intervention trial in worksite health promotion. Psychology and Health, Vol.15(3), pp.423-433. <https://doi.org/10.1080/08870440008402003>
6. Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout: A multidimensional perspective. In C. L. Cooper (Ed.), Theories of organizational stress. Oxford: Oxford University Press, pp. 68–85. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198522799.003.0004>
7. Netterstrom, B., Friebel, L., Ladegaard, Y. (2013). Effects of a multidisciplinary stress treatment programme on patient return to work rate and symptom reduction: results from a randomised, wait-list controlled trial. Psychotherapy and psychosomatics, Vol. 82(3), pp.177-186. <https://doi.org/10.1159/000346369>
8. Yoneta Wamea, Nompo, R. S. (2024). The Effectiveness of Adaptive Coping Strategies for Work Stress: A Meta-Analysis . Open Access Indonesian Journal of Medical Reviews, Vol.4(3), pp.634-644. <https://doi.org/10.37275/oaijmr.v4i3.591>
9. Holton M.K., Barry A.E., & Chaney J.D. (2016). Employee stress management: An examination of adaptive and maladaptive coping strategies on employee health. WORK, Vol.53(2). pp. 299-305. <https://doi.org/10.3233/WOR-152145>
10. Дружилов С.А. (2010). Профессиональные деформации как индикаторы дезадаптации и душевного неблагополучия человека // Сибирский педагогический журнал, № 6. С. 171-178. [Электрон. ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-deformatsii-kak-indikator-dezadaptatsii-i-dushevno-neblagopoluchiya-cheloveka/viewer>
11. Прялухина А.В., Храпенко И.Б. (2023). Стратегии преодоления трудных жизненных ситуаций студентами-медиками младших курсов. Журнал - Общество: социология, психология, педагогика. Издательский дом ХОРС, № 2. <https://doi.org/10.24158/spp.2023.2.7>

12. Профессиональные деформации в педагогической деятельности (на примере педагогов социального приюта): монография /Е.И. Рогов и др.(2016) -Ростов-на-Дону, 246 с.
13. Безносков С.П. (2004). Профессиональная деформация личности. - СПб.: Речь, 270 с.
14. Грановская Р.М. (2003). Элементы практической психологии. - СПб.: Речь, 655 с.
15. Сульдина Ю.А., Левкова Е.А. (2014). Копинг-стратегии и их взаимосвязь с профессиональной деформацией // Фундаментальные исследования, № 12(4). – С. 887-890; [Электрон. ресурс]. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36209>
16. Sim, W., Zanardelli, G., Loughran, M., Mannarino, M., Hill, C. (2016). Thriving, burnout, and coping strategies of early and later career counseling center psychologists in the United States. *Counselling Psychology Quarterly*, Vol.29 (4), pp. 382–404. <https://doi.org/10.1080/09515070.2015.1121135>
17. Rupert, P.A., & Dorociak, K.E. (2019). Self-care, stress, and well-being among practicing psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, Vol.50(5), 343–350. <https://doi.org/10.1037/pro0000251>
18. Алимова М.Б. (2024). Психикалық денсаулықтың адам өмірінің тиімділігіне әсері // Психическое здоровье: современные реалии, тенденции и перспективы: Сборник материалов международной научно – практической конференции. – Костанай, 229 с. С.-14 -16.
19. Сартанов Ж.Н., Малдыбаев Қ.Б., Ахметов И.Ә. (2020). Экстремалды кәсіптермен жағдайлардың психологиясы: оқу құралы. – Петропавл, 356 б. [Электронды ресурс]. – URL: <https://lib.tau-edu.kz/>
20. Sherry Hamby, John H Grych, Victoria Banyard (2015). Coping Scale August. *Coping_Scale*. // <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3094.0001>
21. Методика «Способы совладающего поведения, WCQ». R. Lazarus, S. Folkman (1988), Адаптация: Е.В. Битюцкая [Электрон. ресурс]. (2015) – URL: <https://psytests.org/coping/wcq-run.html>
22. Calculating Cronbach's Alpha in Excel. [Электрон. ресурс]. (2023) – URL: <https://psychologyofbusiness.beehiiv.com/p/calculating-cronbachs-alpha-excel>

Турманова Ж.Е.¹, Рыскулова М.М.², Изакова А.Т.³, Ш.М. Түребаева⁴

^{1,2,4} *Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилёва, Астана, Казахстан*

³ *Евразийский гуманитарный институт им. А.К. Кусаинова, Астана, Казахстан*

Изучение профессиональной деформации и адаптивных стратегий к преодолению трудностей у специалистов психологической службы

Аннотация. В данной статье анализируется проблема профессиональной деформации у специалистов психологической службы и изучение адаптивного копинга, который помогает справляться с трудностями на работе. Объектом исследования являются психологические явления, возникающие в процессе профессиональной деятельности специалистов, работающих в сфере психологической службы, в том числе процесс профессиональной деформации. В исследовании приняли участие психологи и дефектологи, логопеды, работающие в общеобразовательных и специальных организациях, студенты высшего учебного заведения по образовательной программе «Психология». В проведении эмпирического исследования использовался опросник «Способы совладающего поведения» (авторы: R. Lazarus, S. Folkman, Ways of Coping Questionnaire, WCQ), который был направлен на выявление способов преодоления трудностей, копинг-стратегий личности в различных областях психологической деятельности.

Проведено сравнение взаимосвязей между копинг-стратегиями участников по возрасту и стажу, при этом основным приоритетом были связи, полученные по стажу. Для обработки полученных данных проведен корреляционный анализ на основе методов расчета коэффициента корреляции Спирмена, «множественной регрессии» (multiple regression), «факторного анализа» (factor analysis). В качестве дополнительной процедуры проверки надежности исследования рассчитан коэффициент Cronbach's Alpha.

Результаты показали наличие адаптивных копинг-стратегий, способствующих профессиональной адаптации и преодолению стресса. Проведённое исследование позволило разработать и обосновать инновационные подходы к профилактике профессиональной деформации специалистов, работающих в учреждениях специального (коррекционного) и инклюзивного образования. Полученные результаты носят прикладной характер и могут быть практически реализованы в системе психопрофилактической и организационно-психологической поддержки специалиста.

Ключевые слова: психологическая служба; профессиональная деформация; дистресс; адаптивные стратегии; копинг; профилактика профессиональной деформации; профессиональное благополучие

Zh. Turmanova¹, M. Ryskulova², A. Izakova³, Sh.M. Turebayeva⁴

^{1,2,4} *L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan*

³ *A.K. Kussayinov Eurasian Humanities Institute, Astana, Kazakhstan*

The problem of professional deformation and the study of adaptive strategies for overcoming difficulties among specialists in psychological services

Abstract. The article analyzes the problem of professional deformation in specialists of psychological services and the study of adaptive coping, which helps to cope with difficulties at work. The subject of the study is psychological phenomena arising in the process of professional activity of specialists of psychological service, including the process of professional deformation. Psychologists and defectologists working in general education and special organizations, students of universities specializing in "Psychology", participated in the study. In the empirical study, the questionnaire "Ways of Coping Questionnaire" (R. Lazarus, S. Folkman, WCQ) was used, which was aimed at identifying ways of overcoming difficulties, coping strategies of the individual in various areas of psychological activity. Thus, within the framework of this study, the problem areas of specialists providing psychological services related to professional deformation and its key factors, as well as coping strategies adapted to overcoming difficulties, are indicated. The correlations between the coping strategies of the participants according to age and length of service were compared, with the main priority being the correlations obtained according to length of service. To process the obtained data, correlation analysis was carried out based on Spearman's correlation coefficient calculation methods, "multiple regression", and "factor analysis". As an additional procedure for testing the reliability of the study, Cronbach's Alpha coefficient was calculated.

The results showed the presence of adaptive coping strategies that promote professional adaptation and stress management. The conducted research allowed for the development and substantiation of innovative approaches to the prevention of professional deformation of specialists working in

institutions of special and inclusive education. The results obtained are of an applied nature and can be practically implemented in the system of psychoprophylactic and organizational-psychological support for a specialist.

Keywords: psychological service; professional deformation; distress; adaptive strategies; coping; prevention of professional deformation; professional well-being

References

1. Kazakstanda psihologiyalyk kyzmet turaly arnajsan azirlenip zhatyr // Akpan 2025. – URL: <https://kaz.inform.kz/news/kazakstanda-psihologiyalik-kizmet-turali-arnayi-zan-azrlenp-zhatir-217756/>
2. Orta bilim beru yjymdaryndagy psihologiyalyk kyzmettin zhymys isteu kagidalaryn bekitsu turaly Kazakstan Respublikasy Oku-agartu ministriligi 2022 zhylygy 25 tamyzdagy № 377 byjrygy. [Elektrondy resurs]. – URL: // <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200029288>
3. Lazarus R.S., & Folkman S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer Publishing Company, 445p. – URL: <https://books.google.kz/books?id=i-ySQQuUpr8C&lpq=PR5&ots=DhGNmwde>
4. Murphy L.R. Stress management in work settings: A critical review of the health effects. American journal of health promotion, (1996). Vol.11(2), P. 112-135. <https://doi.org/10.4278/0890-1171-11.2.112>
5. Kaluza, G. (2000). Changing unbalanced coping profiles - A prospective controlled intervention trial in worksite health promotion. Psychology and Health. Vol.15(3), P. 423-433. <https://doi.org/10.1080/08870440008402003>
6. Maslach, C., & Leiter, M. P. Burnout: A multidimensional perspective. In C. L. Cooper (Ed.), Theories of organizational stress (pp. 68–85). Oxford: Oxford University Press. (2016). <https://doi.org/10.1093/oso/9780198522799.003.0004>
7. Netterstrom, B., Friebel, L., Ladegaard, Y. (2013). Effects of a multidisciplinary stress treatment programme on patient return to work rate and symptom reduction: results from a randomised, wait-list controlled trial. Psychotherapy and psychosomatics, Vol. 82(3), P. 177-186. <https://doi.org/10.1159/000346369>
8. Yoneta Wamea, Nompo, R.S. (2024). The Effectiveness of Adaptive Coping Strategies for Work Stress: A Meta-Analysis. Open Access Indonesian Journal of Medical Reviews, p. 634. Vol.4(3), <https://doi.org/10.37275/oaijmr.v4i3.591>
9. Holton M.K., Barry A.E., & Chaney J.D. (2016). Employee stress management: An examination of adaptive and maladaptive coping strategies on employee health. WORK, Vol.53(2), p.299-305. <https://doi.org/10.3233/WOR-152145>
10. Druzhilov S.A. (2010). Professional'nye deformacii kak indikatory dezaptacii i dushevnogo neblagopoluchiya cheloveka // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal, № 6. P. 171-178. [Elektron. resurs]
11. Pryaluhina A.V., Hrapenko I.B. (2023). Strategii preodoleniya trudnyh zhiznennyh situacij studentami-medikami mladshih kursov. Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika, № 2. <https://doi.org/10.24158/spp.2023.2.7>
12. Professional'nye deformacii v pedagogicheskoy deyatel'nosti: (na primere pedagogov social'nogo priyuta): monografiya /E.I. Rogov i dr. (2016) -Rostov-na-Donu, 246 p.
13. Beznosov S.P. (2004). Professional'naya deformaciya lichnosti. -SPb.: Rech', 270 p.
14. Granovskaya R.M. (2003). Elementy prakticheskoy psihologii. - SPb.: Rech', 655 p.

15. Sul'dina YU.A., Levkova E.A. (2014). Koping-strategii i ih vzaimosvyaz's professional'noj deformaciej // Fundamental'nye issledovaniya, № 12(4). P. 887-890; URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=36209>
16. Sim, W., Zanardelli, G., Loughran, M., Mannarino, M., Hill, C. (2016). Thriving, burnout, and coping strategies of early and later career counseling center psychologists in the United States. *Counselling Psychology Quarterly*, Vol.29(4), 382-404. <https://doi.org/10.1080/09515070.2015.1121135>
17. Rupert, P. A., & Dorociak, K. E. (2019). Self-care, stress, and well-being among practicing psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, Vol.50(5), P. 343-350. <https://doi.org/10.1037/pro0000251>
18. Alimova M. B. (2024). Psihikalyk densaulyktyn adam omirinin tiimdiligine aseri // Psihicheskoe zdorov'e: sovremennye realii, tendencii i perspektivy: Sbornik materialov mezhdunarodnoj nauchno – prakticheskoy konferencii. – Kostanaj, 229p. P.-14-16
19. Sartaev ZH.N., Maldybaev K.B., Ahmetov I.A. (2020). Ekstremaldy kasipter men zhagdajlardyn psihologiyasy: oku kыraly. Petropavl, 356 p. [Elektrondy resurs]. –URL: <https://lib.tau-edu.kz/>
20. Sherry Hamby, John H Grych, Victoria Banyard. Coping Scale. (2015) – URL: <https://www.researchgate.net> // <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3094.0001>
21. Metodika «Sposoby sovladayushchego povedeniya, WCQ». R. Lazarus, S. Folkman (1988), Adaptaciya: E.V. Bituyckaya (2015) – URL: <https://psytests.org/coping/wcq-run.html>
22. Calculating Cronbach's Alpha in Excel. (2023). – URL: <https://psychologyofbusiness.beehiiv.com/p/calculating-cronbachs-alpha-excel>

Авторлар туралы мәлімет:

Турманова Ж.Е. – хат-хабар үшін автор, психология кафедрасының докторанты, Л.Н. Гумилев атынд. Еуразия ұлттық университеті, А. Янушкевич көшесі, 6, Астана, Қазақстан. <https://orcid.org/0000-0002-0002-3718>

Рыскулова М.М. – пед.ғ.к., психология кафедрасының доценті, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, А. Янушкевич көшесі, 6, Астана, Қазақстан. <https://orcid.org/0000-0001-5253-9495>

Изакова А.Т. – психол. ғыл. д., педагогика кафедрасының профессоры А.Қ. Құсайынов атындағы ЕАҒИ. М. Жумабаев көшесі, 4. 010009, Астана қ., Қазақстан. <https://orcid.org/0000-0002-0656-5550>

Түребаева Ш.М. – философия докторы (PhD), Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің доцент м.а., Қажымұқан көшесі, 11, 010000, Астана, Қазақстан. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6413-521X>, e-mail: turebayeva_shynar@mail.ru

Сведения об авторах:

Турманова Ж.Е. – автор для корреспонденции, докторант кафедры психологии ЕНУ им. Л.Н.Гумилёва, ул. А. Янушкевича, 6, 010008, г. Астана, Казахстан. <https://orcid.org/0000-0002-0002-3718>

Рыскулова М.М. – канд. пед.н., доцент кафедры психологии ЕНУ им. Л.Н.Гумилева, ул. А. Янушкевича, 6, 010008, г. Астана, Казахстан. <https://orcid.org/0000-0001-5253-9495>

Изакова А.Т. – д. психол. н., профессор кафедры педагогики и истории ЕАГИ им. А.К. Кусаинова. ул. М. Жумабаева, 4; 010009, г. Астана, Казахстан. <https://orcid.org/0000-0002-0656-5550>

Түребаева Ш.М. – доктор философии (PhD), и.о. доцента Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева, ул. Кажымукана 11, 010000, Астана, Казахстан. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6413-521X>, e-mail: turebayeva_shynar@mail.ru

Information about authors:

Turmanova Zh.E. – author for correspondence, doctoral student, Department of Psychology, L.N.Gumilyov Eurasian National University, Yanushkevich str., 6, Astana, Kazakhstan. <https://orcid.org/0000-0002-0002-3718>

Ryskulova M.M. – candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Yanushkevich str., 6, Astana, Kazakhstan. <https://orcid.org/0000-0001-5253-9495>

Izakova A.T. – doctor of Psychological Science, Professor A.K. Kussayinov Eurasian Humanities Institute, 4 M.Zhumabayev Prospect, Astana city, Kazakhstan, 010009. <https://orcid.org/0000-0002-0656-5550>

Turebayeva Sh.M. – Doctor of Philosophy (PhD), Acting docent of L.N. Gumilyov Eurasian National University, 11 Kazhymukan Street, 010000, Astana, Kazakhstan. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6413-521X>, e-mail: turebayeva_shynar@mail.ru

Редакторы: А.С. Мамбеталина

Psychology and Cognitive Sciences
№3 (152)/2025 – Астана: ЕҰУ. – 241 б.

Шартты б.т. – 15,0. Таралымы – сұраныс бойынша .
Басуға қол қойылды: 30.09.2025
Ашық қолданыстағы электронды нұсқа: <https://psyjournal.enu.kz>

Мазмұнына типография жауап бермейді

Редакция мекен-жайы: 010008, Қазақстан Республикасы, Астана қ., Сәтбаев көшесі, 2.
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті Тел.: +7(7172) 709-500, (ішкі 35-218)
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің баспасында басылды