

ISSN (Print) 3080-1893
ISSN (Online) 3104-4611

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2026-155-2>

Psychology and Cognitive Sciences

№2(155)/ 2026

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, 2026

Astana, 2026

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

*Бас редактордың
орынбасары*

Катаржина Лубиевска,
PhD, профессор (Польша)

Жауапты редактор

Тусупбекова Бахыт Серікқызы
PhD, аға оқытушы (Қазақстан)

Редакция алқасы:

Джоб Ремо

PhD, профессор (Италия)

Лоуренс Кехинде Клемент

PhD, (Африка)

Дуглас А. Бернстейн

PhD, профессор (АҚШ)

Джанлука Эспозито

PhD, профессор (Италия)

Перленбетов Мухан Атеневич

Пс.ғ.д., профессор (Қазақстан)

Меңлибекова Гүлбақыт Жолдасбековна

П.ғ.д., профессор (Қазақстан)

Абдыкаликова Марта Наушақызы

Пс.ғ.к., қауымдастырылған профессор
(Қазақстан)

Шнайдер Джанат Жантемирович

П.ғ.к., профессор (Қазақстан)

Редакцияның мекенжайы: 010008, Қазақстан, Астана қ., А. Янушкевич к-сі, 6, 214 к. 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

Katarzyna Lubiewska
PhD, Professor (Poland)

Responsible editor

Tussupbekova Bakhyt
PhD, Senior Lecturer (Kazakhstan)

Editorial board:

Job Remo

PhD, Professor (Italy)

Lawrence Kehinde Clement

PhD, (Africa)

Douglas A. Bernstein

PhD, Professor (U.S.A.)

Gianluca Esposito

PhD, Professor (Italy)

Perlenbetov Mukhan

Doctor of Psychological Sciences,
Professor (Kazakhstan)

Menlibekova Gulbakhyt

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
(Kazakhstan)

Abdykalikova Marta

Candidate of Psychological Sciences, Associate
Professor (Kazakhstan)

Shnaider Dzhanat

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor
(Kazakhstan)

Editorial address: 6 A. Yanushkevich str., of 214, 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.п.с.н., ассоциированный профессор (Казахстан)

*Заместитель
главного редактора*

Катаржина Лубиевска,
PhD, профессор (Польша)

Ответственный редактор

Тусупбекова Бахыт Сериковна
PhD, старший преподаватель (Казахстан)

Редакционная коллегия:

Джоб Ремо

PhD, профессор (Италия)

Лоуренс Кехинде Клемент

PhD, (Африка)

Дуглас А. Бернштейн

PhD, профессор (США)

Джанлука Эспозито

PhD, профессор (Италия)

Перленбетов Мухан Атенович

доктор психологических наук, профессор
(Казахстан)

Менлибекова Гульбахыт Жолдасбековна

доктор педагогических наук, профессор
(Казахстан)

Абдыкаликова Марта Наушақызы

К.п.с.н., ассоциированный профессор
(Казахстан)

Шнайдер Джанат Жантемирович

К.п.н., профессор (Казахстан)

Адрес редакции: 010008, Казахстан, г. Астана, ул. Янушкевича 6, каб. 214
Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева
Тел.: +7 (7172) 709500, (вн: 35-218)
E-mail: psyjournal@enu.kz

Psychology and Cognitive Sciences

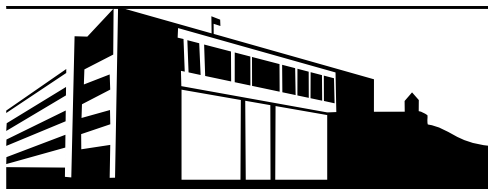
Собственник: Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева
Зарегистрирован Министерством культуры и информации Республики Казахстан.
Свидетельство о постановке на новый учет No KZ00VPY00114489 от 11.03.2025 г.
Периодичность: 4 раза в год Адрес типографии: 010008, Казахстан, г. Астана, ул.
Кажымукана, 13/1, тел.: +7(7172)709-500, (вн.35-218)

МАЗМҰНЫ/ CONTENT/ СОДЕРЖАНИЕ

Ф.І. Артықбаева, М.М. Байбекова, Ж.К. Маханова, Г.И. Турсынова, Ж.Ж. Мирзахмедова. Жасанды интеллектке негізделген жекелендірілген ойындық оқу ортасы: шетел тілін үйренуде білім алушының оқу автономиясын дамытудағы психологиялық тәсілдер	
Ф.І. Артықбаева, М.М. Байбекова, Ж.К. Маханова, Г.И. Турсынова, Ж.Ж. Мирзахмедова. Персонализированные игровые обучающие среды на основе искусственного интеллекта: психологические подходы к развитию учебной автономии при изучении иностранного языка	
F. Artykbayeva, M. Baibekova, Zh. Makhanova, G. Tursynova, Zh. Mirzakhmedova. Artificial intelligence-supported personalized game-based learning environments: psychological approaches to developing learner autonomy in foreign language education	8
М.Д. Касымова, Ф.А. Сахиева, С.К. Бердибаев, С.К. Бердибаева, А.И. Гарбер. Студенттердегі созылмалы стресс және цифрлық медиатұтынудың ерекшеліктері	
М.Д. Касымова, Ф.А. Сахиева, С.К. Бердибаев, С.К. Бердибаева, А.И. Гарбер. Хронический стресс и особенности цифрового медиапотребления у студентов	
M. Kassymova, F. Sakhiyeva, S. Berdibayev, S. Berdibayeva, A. Garber. Chronic stress and characteristics of digital media consumption among students	21
М.Д. Мұратова, Г.Ж. Менлибекова. Жастарға әлеуметтік желілердің психологиялық әсерін зерттеудің теориялық негіздері	
М.Д. Мұратова, Г.Ж. Менлибекова. Теоретические основы исследования психологического воздействия социальных сетей на молодых людей	
M. Muratova, G. Menlibekova. Theoretical foundations for examining the psychological impact of social networks on young people	33
Н.Ж. Нагманов, З.М. Садвакасова, Л.К. Көмекбаева. Когнитивтік мінез-құлықтық парадигмасындағы дерадикализацияның психологиялық негіздері	
Н.Ж. Нагманов, З.М. Садвакасова, Л.К. Көмекбаева. Психологические основы дерадикализации в когнитивно-поведенческой парадигме	
N. Nagmanov, Z.Sadvakassova, L. Komekbayeva. Psychological foundations of deradicalization within the cognitive-behavioral paradigm	51
А.А. Оразгулова, Г.О. Тажина, Р.Н. Лодхи. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттерді бейімдеудің психологиялық механизмдері: білім беру қиындықтарына төзімділіктің жеке, эмоционалды және мотивациялық болжаушылары	
А.А. Оразгулова, Г.О. Тажина, Р.Н. Лодхи. Психологические механизмы адаптации студентов с особыми образовательными потребностями: личностные, эмоциональные и мотивационные предикторы устойчивости к образовательным трудностям	
A. Orazgulova, G. Tazhina, R.N. Lodhi. Psychological mechanisms of adaptation in students with special educational needs: personal, emotional, and motivational predictors of resilience to educational difficulties	69
Н.Л. Сунгурова, Ю.Е. Акимкина, А.Б. Сунгурова. Мәселелерге негізделген желілік пайдалануы бар қыздар мен ұлдардың жеке сенімінің сипаттамалары	
Н.Л. Сунгурова, Ю.Е. Акимкина, А.Б. Сунгурова. Особенности личностного доверия у девушек и юношей при проблемном использовании сетей	
N. Sungurova, Yu. Akimkina, A. Sungurova. Characteristics of personal trust in young women and young men in the context of problem-based network use	82
Р.Е. Тильмагамбетова, Ж.Т. Уталиева, Л.А. Тулегенова, М.Ю. Саутенкова. Спорттық ортадағы аутодеструкцияға бейім үрдістердің тәуекел факторлары ретіндегі стресс, мазасыздық және қажу.....	
Р.Е. Тильмагамбетова, Ж.Т. Уталиева, Л.А. Тулегенова, М.Ю. Саутенкова. Стресс, тревожность и выгорание как факторы риска аутодеструктивных тенденций в спортивной среде	
R. Tilmagambetova, Z. Utaliyeva, L. Tulegenova, M. Sautenkova. Stress, anxiety and burnout as risk factors for self-destructive tendencies in the sports environment	93

Д.Б. Ешенкулова, А.С. Усипбекова, А.З. Турсынбаев, А.Б. Жауен, Н.Д. Унарбекова. Қазіргі цифрлық қоғам жағдайындағы жеткіншектердің өз-өзіне сенімсіздігінің психологиялық ерекшеліктері	
Д.Б. Ешенкулова, А.С. Усипбекова, А.З. Турсынбаев, А.Б. Жауен, Н.Д. Унарбекова. Психологические особенности неуверенности в себе у подростков в условиях современного цифрового общества	
D.Yeshenkulova, A. Ussipbekova, A. Tursynbayev, A.Zhauyen, N. Unarbekova. Psychological Features of Adolescents' Self-Doubt in the Context of the Modern Digital Society	104
Е.Е. Касымов, Б.М. Жапарова, Д.Ж. Шнайдер, Ф.Д.Шнайдер, А.К. Койсоймасова. Гэмблинге тәуелді жетім студенттердің психологиялық сипаттамалары	
Е.Е. Касымов, Б.М. Жапарова, Д.Ж. Шнайдер, Ф.Д. Шнайдер, А.К. Койсоймасова. Психологические особенности студентов-сирот, зависимых от гэмблинга	
E. Kasymov, B. Zhaparova, J. Shnaider, F. Shnaider, A. Koisoimasova. Psychological characteristics of orphaned students addicted to gambling	121
Ф.О. Пернебекова, Н.А. Кудушева, Г.Б. Ниетбаева. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың ата-аналарындағы резиленттіліктің психологиялық ерекшеліктері	
Ф.О. Пернебекова, Н.А. Кудушева, Г.Б. Ниетбаева. Психологические особенности резилентности у родителей детей с особыми образовательными потребностями	
F. Pernebekova, N. Kudusheva, G. Nietbaeva. Psychological characteristics of resilience in parents of children with special educational needs	135
Г.Т. Сулейменова, А.С. Нурадинов, А.Т. Каримова. Аутистік спектр бұзылыстары бар балаларды тәрбиелеп отырған ата-аналардың мазасыздық күйі: әлеуметтік-психологиялық талдау	
Г.Т. Сулейменова, А.С. Нурадинов, А.Т. Каримова. Тревожное состояние родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра: социально-психологический анализ	
G. Suleimenova, A. Nuradinov, A. Karimova. Anxiety states of parents raising children with autism spectrum disorders: a socio-psychological analysis	148
Б.С. Шералы, А.М. Ким, Н.Н. Хон. Жоғары стандарттар жағдайындағы психологиялық бақуаттылық: перфекционизм мен эмоциялық интеллектінің рөлі	
Б.С. Шералы, А.М. Ким, Н.Н. Хон. Психологическое благополучие в условиях высоких стандартов: роль перфекционизма и эмоционального интеллекта	
B. Sheraly, A. Kim, N. Khon. Psychological well-being at high standards: the role of perfectionism and emotional intelligence	164
М.Н. Абдыкаликова, В.Р. Шмит, Т.Н. Калдыбаев, А.Ж. Бекбаев. Медицина және білім беру студенттері мен мамандарындағы жасанды интеллект туралы әлеуметтік идеяларды салыстырмалы талдау	
М.Н. Абдыкаликова, В.Р. Шмит, Т.Н. Калдыбаев, А.Ж. Бекбаев. Сравнительный анализ социальных представлений об искусственном интеллекте у студентов и специалистов медицины и образования	
M. Abdykalikova, V. Shmit, T. Kaldybayev, A. Bekbayev. Comparative analysis of social perceptions of artificial intelligence among students and specialists in medicine and education	177
А. А. Қуандыкова, Ю. С. Токадлыгиль, Г. Мехмет. Әлеуметтік көрініс және мансап табысы жағдайындағы жалғыздық психологиясы.....	
А. А. Қуандыкова, Ю. С. Токадлыгиль, Г. Мехмет. Психология одиночества в контексте социальной видимости и карьерного успеха	
A. Kuandykova, Yu. Tokatligil, G. Mehmet. Psychology of loneliness in the context of social visibility and career success	190

А.С. Мусраунова, А.Р. Альгожина, Л. Толегенқызы. Цифрлық білім беру ортасында болашақ педагогтердің кәсіби тұрақтылығын диагностикалау: тәсілдер, әдістемелер және интерпретациялар.....	
А.С. Мусраунова, А.Р. Альгожина, Л. Толегенқызы. Диагностика профессиональной устойчивости будущих педагогов в цифровой образовательной среде: подходы, методики и интерпретации.....	
A. Musraunova, A. Algozhina, L. Tolegenkyzy. Assessing the professional sustainability of pre-service teachers in a digital educational environment: approaches, methodologies and interpretations	205
Э. Ю. Сарсембаева, А. К. Мурзатаева, Г. Б. Таженова, К. С. Бутенова. Функционалды сенсомоторлы асимметрия арнайы мұғалімнің жеке басының стресске төзімділігінің биологиялық негізі ретінде	
Э. Ю. Сарсембаева, А. К. Мурзатаева, Г. Б. Таженова, К. С. Бутенова. Функциональная сенсомоторная асимметрия как биологическая основа стрессоустойчивости личности специального педагога	
E. Sarsembayeva, A. Murzataeva, G. Tazhenova, K. Butenova. Functional sensorimotor asymmetry as the biological basis of stress tolerance of the personality of a special educator	221



ARTIFICIAL INTELLIGENCE–SUPPORTED PERSONALIZED GAME-BASED LEARNING ENVIRONMENTS: PSYCHOLOGICAL APPROACHES TO DEVELOPING LEARNER AUTONOMY IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

*F. Artykbayeva*¹ , *M. Baibekova*^{*2} , *Zh. Makhanova*³ ,
*G. Tursynova*⁴ , *Zh. Mirzakhmedova*⁵

^{1,4,5}Tashenev University, Shymkent, Kazakhstan

²Peoples' Friendship University named after A. Kuatbekov, Shymkent, Kazakhstan

³South Kazakhstan Pedagogical University named after Uzbekali Zhanibekov,
Shymkent, Kazakhstan

E-mail: ¹fazilaartykbayeva@gmail.com, ^{*2}kabdan.94@mail.ru, ³zhanna_kudaibergenovna@mail.ru, ⁴mirzakhmedova.zhanet@bk.ru, ⁵guldar.tursynova.74@mail.ru

Abstract. The present study explores the psychological mechanisms underlying the formation of learner autonomy in foreign language education through the integration of personalized game-based scenarios supported by artificial intelligence (AI). Within the broader framework of digital transformation in higher education, the research focuses on how AI-driven personalization and gamification stimulate motivation, self-regulation, and engagement, thereby reinforcing the psychological foundations of independent learning. Particular attention is given to the mediating role of motivation and its interaction with self-regulatory processes, which together constitute the core psychological mechanisms of autonomy development. Empirical data were obtained through a quantitative survey of 112 students enrolled in the “Teacher Training in Two Foreign Languages” program at Tashenev University. The questionnaire included 25 items organized into five thematic clusters: goal setting and planning with digital and AI tools; self-regulation and organization of learning activities; use of digital technologies and AI; perceived impact of AI and gamification; and motivation and engagement. The analysis revealed positive student perceptions of AI and gamification, strong correlations between key dimensions of autonomous learning, and demonstrated that motivation partially mediates the relationship between AI use and self-regulation. These findings highlight the psychological mechanisms through which AI-supported gamification fosters autonomy, showing that emotional and motivational factors play a decisive role in shaping independent learning behaviors. The scientific significance of the study lies in substantiating the pedagogical and psychological potential of integrating AI and gamification into language education, while its practical relevance is reflected in the development of methodological recommendations for applying these

Received: 09.03.2026; Revised: 18.05.2026; Accepted: 26.05.2026; Available online: 30.06.2026

*Corresponding author

tools to strengthen student autonomy. The results may be used in designing innovative educational programs, digital courses, and teaching strategies that align with the psychological foundations of learner autonomy in the context of higher education's digital transformation.

Keywords: gamification, artificial intelligence (AI), learner autonomy, self-regulation, foreign language education, motivation, psychological mechanisms

Introduction

Nowadays, schools are using more and more computers, tablets, and special programs to help students learn better. Instead of just listening to a teacher, students can use fun games and smart computers that change to fit what they need to learn. When learning a new language, like Spanish or French, using these smart tools and games makes studying more exciting and helps students stay motivated. As technology gets better all the time, it's also important for students to learn how to be responsible for their own learning. This means setting their own goals, planning what to study, checking how much they've learned, and taking charge of their progress.

The relevance of this research is determined by the urgent need to identify pedagogical strategies that not merely improve students' linguistic competence but also contribute to the cultivation of independence, critical thinking skills, and motivation for lifelong learning. In this regard, the implementation of AI-supported personalized game-based scenarios opens up new pedagogical opportunities (Alam et al., 2024). Such scenarios allow for the adaptation of instructional materials to individual learner profiles, maintain engagement through game mechanics (including points, levels, and rewards), and deliver personalized, real-time feedback that supports continuous progress.

Recent scholarship emphasizes the profound impact of artificial intelligence on the sphere of language education, particularly in the domains of assessment and instructional design. For instance, Alam et al. (2024) examined the role of the Intelligent Computer-Assisted Language Assessment (ICALA) system and its influence on teachers' professional attributes, such as immunity, reflective practice, job satisfaction, and persistence in second-language teaching. Their findings illustrate that AI technologies are reshaping the pedagogical landscape, influencing educators' resilience and overall professional well-being. Although this investigation primarily addresses teachers, it highlights a broader tendency, the transformation of language education under the influence of AI. Building upon this context, the present study reorients attention toward a student-centered application of AI, specifically analyzing the potential of AI-assisted personalized game scenarios to enhance learner autonomy, engagement, and efficiency in foreign language acquisition.

The role of AI in foreign language instruction has been extensively addressed in contemporary academic discourse. Scholars argue that AI technologies can function as virtual tutors, adjusting to learners' knowledge levels, preferred learning styles, and individual pace of progress (Cao & Phongsatha, 2025). Gamification, in parallel, is acknowledged as a powerful instrument for strengthening motivation, stimulating cognitive activity, and sustaining long-term interest in language learning (Elsayed et al., 2024). Nevertheless, the combined integration of AI-driven personalization and gamification strategies remains a relatively novel and insufficiently explored trajectory, particularly with respect to the advancement of learner autonomy (Duisenova & Zhorabekova, 2024).

AI is more than just a tool; it affects how students feel and stay motivated. When combined with good teaching and fun game-like activities, AI can help students become more independent, interested, and do better in school. Studies show that using AI in language learning can improve students' skills in reading, listening, writing, and speaking. It also keeps them focused and involved. (Pape & Steinbach, 2025). The implementation of intelligent learning and assessment systems has produced notable improvements in students' performance across all language skills, including reading, listening, writing, and speaking, while concurrently increasing both cognitive and behavioral engagement, according to recent research, which further supports the significant potential of integrating AI technologies into foreign language education (Spirina et al., 2025).

Many studies also point out that using AI to help students learn at their own pace is helpful in higher education. Creating AI-supported, personalized, game-based learning can be a good way to help learners become more autonomous. For example, tools like ChatGPT are changing how students learn languages by giving them more

personalized learning experiences and options (Zhakupova et al., 2022). It was determined that this highlights the potential of creating and executing AI-assisted customized game-based learning scenarios as one of the best tools for fostering learner autonomy. The development of sophisticated next-generation AI tools is a notable illustration of such tailored technology in language instruction. The advent of tools like ChatGPT has significantly changed how foreign language learning is approached, opening up new possibilities for customized instruction and broadening the range of learning techniques available to students.

However, Lo, Yu, Xu, and colleagues (Zhumabekova et al., 2025) observe that while ChatGPT can encourage students, offer personalized learning, and support teaching, it also has risks. These include incorrect information, privacy problems, and academic honesty issues, which need more study. Also, a study of 70 research papers found that most focused on writing skills, and it is important to study how ChatGPT affects reading, listening, and speaking (Lo et al., 2024).

These points suggest that there is a need for new ways to teach, like using AI-assisted personalized game-based learning to help students become more independent (Zhumatayeva et al., 2025). Therefore, this study looks at how AI-supported personalized game-based activities can help students learn languages on their own. The goal is to see how autonomous learning is, how engaged students are, and how they feel about using games and AI in learning. Also, it is important to see how these methods affect independent learning and how well students learn overall.

The scientific significance of the study shows how AI and game-based learning can improve language education and give ideas on how to use them to help students learn independently. The results can be used to design better educational programs, create online courses, and improve language teaching methods as higher education changes with new technology.

Materials and methods

This research studies students' views on using AI-supported personalized game-based activities in language learning, and how these activities affect their independence, motivation, and focus. The study uses a survey with questions that ask students to rate their agreement on a scale.

The survey happened at Tashenev University (in Shymkent, Kazakhstan) with students in the Teacher Training in Two Foreign Languages program. The data was collected online with Google Forms. 112 students took part, but some did not answer all the questions. To make sure the data was correct, only the surveys with all questions answered were used.

All answers were kept private and used only for this study, being respectful of the students who participated.

The participants were from different year groups. Most were second-year students (47.4%), then first-year students (20.1%), third-year students (22.5%), and fourth-year students (10%). The answers from these students can show how digital and AI tools can help them learn to be independent in their early years of study.

The survey had 25 statements that were grouped together to reflect key parts of autonomous learning when using AI and games. Students answered using a five-point scale:

- 1 – *Strongly disagree*
- 2 – *Disagree*
- 3 – *Neutral*
- 4 – *Agree*
- 5 – *Strongly agree*

The survey had five sections:

Section I: Goal Setting and Planning with Digital and AI Tools – This part asked about how well students can set goals and plan their studies using digital and AI tools. Example statement: *"I use digital resources and AI recommendations to set my language learning goals."*

Section II: Self-Regulation and Self-Organization in AI-Gamified Learning – This part looked at how well students can manage themselves and organize their learning in AI-supported game-like environments. Example statement: *"I continue learning even when tasks are suggested by AI without teacher involvement."*

Section III: Usage of Digital Tools and AI Resources – This section explored how often students use digital

platforms and AI applications to learn languages. Example statement: *“I actively use online platforms and AI applications to learn a language.”*

Section IV. Perceived Impact of AI and Gamification on Learning – assessed students’ views regarding the influence of AI and gamification on learning outcomes and effectiveness. Example statement: *“Gamified tasks with AI support help me understand the material better.”*

Section V. Motivation and Engagement in AI-Gamified Learning – evaluated the extent to which AI and gamified environments foster students’ motivation and engagement. Example statement: *“I feel satisfied when I complete AI-based tasks on my own.”*

The survey was conducted in September 2025. Students received the questionnaire link during scheduled classes and were invited to participate voluntarily and anonymously. To ensure accessibility and clarity, all items were presented in both English and Kazakh. On average, respondents required 10–15 minutes to complete the survey.

The reliability of the instrument was tested using Cronbach’s alpha, which demonstrated exceptionally high internal consistency across the 25-item scale ($\alpha = 0.957$, $N = 112$).

Data analysis was performed using IBM SPSS Statistics (Version 29) and involved several statistical procedures. Descriptive statistics (means and standard deviations) were calculated to identify general trends in students’ perceptions of AI-supported and gamified language learning. Pearson’s correlation analysis was applied to examine relationships among the five constructs, goal setting and planning, self-regulation, use of digital tools, perceived impact of AI and gamification, and motivation, revealing strong and statistically significant positive correlations ($p < .01$). To further investigate the underlying mechanism, mediation analysis was conducted using Hayes’ PROCESS macro (Model 4, 5,000 bootstrap samples), with Motivation tested as a mediator between the Impact of AI and Gamification and Self-Regulation. The results confirmed a significant partial mediation effect ($ab = 0.3626$, 95% CI [0.2372, 0.5180]).

Results

Table 1 provides a summary of descriptive statistics for the 25 survey items assessing students’ perceptions of employing digital and AI-based tools within gamified language learning environments. The average scores ranged between 3.88 and 4.35, reflecting predominantly positive attitudes toward the integration of AI and gamification in the learning process. The highest mean value ($M = 4.35$) was recorded for the item *“I find language learning more appealing when it is presented in a gamified format”*, indicating that game-based approaches substantially enhance learner engagement.

On the other hand, topics related to self-regulation and independent study time management, including *“I can organize my study schedule according to recommendations offered by digital platforms,”* showed significantly lower mean scores (around 3.88–3.92). This implies that even if students recognize the value of AI technologies, they can still have some trouble controlling their own study habits. Participants’ replies showed a modest degree of diversity, with dispersion values ranging from 0.83 to 1.15. When considered collectively, the results show that learners generally view gamified and AI-supported environments as efficient, inspiring, and supportive of the growth of autonomy in foreign language instruction.

Table 1.

Summary of Descriptive Statistics for Survey Items ($N = 112$)

Item	Mean	Standard deviation
1. I rely on digital resources and AI-generated recommendations to define my language learning objectives.	4.12	0.98
2. AI technologies assist me in identifying which language skills should be prioritized in my learning.	4.10	1.02

3. I am able to structure my learning process based on suggestions and feedback provided by AI.	4.05	1.09
4. Gamified platforms support me in articulating my learning tasks more clearly.	3.92	1.08
5. The use of digital tools and AI enhances the effectiveness of my learning plans.	4.25	1.00
6. I continue studying even when tasks are proposed by AI without direct teacher involvement.	3.88	1.15
7. I can organize my study schedule according to recommendations offered by digital platforms.	3.90	1.07
8. Feedback generated by AI helps me evaluate my errors and improve my performance.	4.28	0.94
9. I monitor my progress using analytics and reports produced by AI systems.	4.12	1.05
10. I take responsibility for my learning outcomes even when tasks are assigned by AI.	4.18	1.01
11. I regularly engage with online platforms and AI applications to support my language learning.	4.15	1.06
12. I independently search for digital resources (applications, chatbots, websites) to facilitate my learning.	4.30	0.95
13. I employ AI tools to assess my knowledge and track my progress.	4.24	0.89
14. I am able to select digital tools that best align with my learning objectives.	4.20	0.92
15. AI technologies make the process of language learning more efficient and convenient.	4.28	0.96
16. Gamified tasks supported by AI help me comprehend learning material more effectively.	4.18	0.98
17. Personalized tasks stimulate me to study with greater activity and persistence.	4.22	0.95
18. AI provides timely and useful feedback during gamified learning activities.	4.26	0.97
19. Game mechanics (points, levels, rewards) make the learning process more engaging and enjoyable.	4.34	0.89
20. AI-adapted scenarios contribute to the development of my independent learning skills.	4.25	0.93
21. I experience satisfaction when I successfully complete AI-based tasks on my own.	4.12	0.97
22. I find language learning more appealing when it is presented in a gamified format.	4.35	0.91
23. I practice more frequently when tasks are adapted to my level by AI.	4.20	0.95
24. I believe that AI and gamification assist me in achieving my personal learning objectives.	4.15	0.93

25. I am motivated to continue studying languages through AI platforms and gamified tasks.	4.29	0.83
--	------	------

To examine how the main parts of the AI-supported gamified learning system are linked, a correlation analysis was done. The intention was to see how the five studied ideas related to each other.

The results (Table 2) showed positive links between all pairs of things being tested ($N = 112$, $p < .01$), with values from $r = .668$ to $r = .825$. The strongest link was between “Perceived Impact of AI and Gamification on Learning Outcomes” and “Motivation & Engagement in AI-Gamified Language Learning” ($r = .825$, $p < .001$). It appears that students who think AI and gamification work well tend to be more motivated and involved. Another clear link was seen between Self-Regulation & Organization in Gamified AI Learning and of Digital Platforms and AI Resources ($r = .785$, $p < .001$). This points to the idea that using AI tools often is tied to how well students can control and plan their own learning.

In short, the data supports that including AI and gamification makes a connected system of related mental processes, setting goals, self-control, tools, how things are seen, and drive. Together, these help students learn on their own in foreign language education.

Table 2.

Spearman Correlation Matrix for the Five Core Constructs ($N = 112$)

Variables	1	2	3	4	5
1. Goal Setting & Planning with AI-Supported Tools	1	.725**	.668**	.681**	.690**
2. Self-Regulation & Organization in Gamified AI Learning	.725**	1	.785**	.770**	.768**
3. Utilization of Digital Platforms and AI Resources	.668**	.785**	1	.760**	.762**
4. Perceived Impact of AI and Gamification on Learning Outcomes	.681**	.770**	.760**	1	.825**
5. Motivation & Engagement in AI-Gamified Language Learning	.690**	.768**	.762**	.825**	1

To understand how students’ views on AI-integrated gamification influence their self-regulation skills, a mediation analysis was performed using Hayes’ PROCESS macro. In this model, the Perceived Impact of AI and Gamification on Learning Outcomes was set as the predictor, Self-Regulation & Organization in Gamified AI Learning as the outcome, and Motivation & Engagement in AI-Gamified Language Learning as the mediator. To

ensure the reliability of the indirect effect, a bootstrap procedure was applied (5,000 resamples, 95% confidence interval).

The results showed that the students' views of AI and gamification strongly predicted their motivation ($B = 0.7852$, $SE = 0.0318$, $p < .001$), accounting for about 68% of the variance ($R^2 = 0.6821$). Also, motivation was a predictor of self-regulation ($B = 0.4825$, $SE = 0.0704$, $p < .001$), even when considering the direct predictor of AI perception. The direct predictor of AI perception on self-regulation remained ($B = 0.4397$, $SE = 0.0665$, $p < .001$), suggesting partial mediation. The overall relationship between AI perception and self-regulation, without the mediator, was also ($B = 0.8124$, $SE = 0.0410$, $p < .001$), with the model explaining 64.2% of the variance in self-regulation scores ($R^2 = 0.6420$).

The indirect pathway through motivation was ($ab = 0.3727$, $BootSE = 0.0698$, 95% CI [0.2514, 0.5142]), confirming the presence of a mediating pathway. The proportion of mediation showed that about 46% of the connection between AI perception and self-regulation was transmitted through motivation. These results suggested that motivation is a key psychological factor in which AI-backed gamification helps develop independent learning habits in foreign language education.

Discussion

The latest research has noticed the changing role of artificial intelligence (AI) in language education, especially in grading and instructional design. For example, Alam et al studied how an Intelligent Computer-Assisted Language Assessment system changed teachers' skills and professional traits, including teaching strength, reflective practice, job happiness, and determination in second-language teaching. Their results showed how AI technologies changed the teaching environment, affecting teachers' well-being and flexibility (Alam et al., 2024). Even though this view focused on teachers, it represents a larger trend of systemic change in language education caused by AI implementation. These changes impact curriculum growth, classroom techniques, and the ways students obtain and grow in language skills. The use of AI in language learning offers chances for personalizing education, responding to individual student needs, and providing real-time comments. Teachers can then change exercises to match student learning styles, leading to a more interesting and useful educational experience. AI systems can also measure student development and show where they need extra help, letting teachers provide customized help and assistance. The AI developments can also encourage self-regulated skills. By providing interactive exercises and personalized comments, AI tools involve individuals to actively participate in their learning, develop goals, and track their achievements. This independence helps language learning and also develops important abilities that are very useful in several educational and professional settings. As AI continues to assimilate into language education, more research is required to discover its complete potential and fix the problems with its moral implications. AI systems need to be developed and implemented in an ethical way, focusing on fairness, transparency, and responsibility to ensure that all students can effectively take part in the advantages of the technology.

Expanding on this idea, this research views learning from the student's perspective. It looks at how using AI to personalize games might make students more independent, driven, and good at learning a new language. Previous work shows AI can act like a practice teacher, changing things based on how well students do, how they learn, and how fast they go. Also, using games in teaching is known to get students interested, keep them thinking, and help them stay focused on learning for a longer time. But, using AI to make learning personal and adding games hasn't been studied much, especially in how it helps students learn on their own.

AI shouldn't just be seen as a tool to make things automatic. It actually affects how students feel about learning and what gets them going. When AI is used in teaching and in games, it can help students become more independent, get involved, and do better in school (Pape & Steinbach, 2025). Studies that combine many research results show that using smart learning and testing systems greatly improves how well students understand and use language. It also makes them more interested and involved in learning (Zhakupova et al., 2022). Plus, systems that change and personalize learning are seen as a top way to use AI in colleges (Zhumabekova et al., 2025).

The arrival of new AI tools, like ChatGPT, has changed language learning a lot. It gives chances to make learning very personal (Zhumatayeva et al., 2024). As Lo, Yu, Xu, and others say, using ChatGPT in English as a Second or Foreign Language classes can boost desire, give more chances for students to learn on their own, and

give extra teaching help (Lo et al., 2024). They also warn about problems like wrong information, privacy issues, and cheating risks. This means we need to keep studying how to use AI in a moral and good way for teaching. These ideas show it's important to look at new ways of teaching, like using AI-powered games, to help students learn on their own (Spirina et al., 2025).

The study's analysis that looks at how things relate shows strong links between all five ideas: setting goals and plans, controlling oneself, using digital tools, feeling the impact of AI and games, and being driven ($r = .668-.825$, $p \leq .01$). The strongest link was between feeling the impact of AI/games and being driven ($r = .825$, $p \leq .001$). This proves that what gets students going is key to how they see new educational tools.

To better understand how these ideas connect, a study was done to see if one thing affects another, using a method by Hayes (Model 4; 5,000 samples were tested). The study tested if what gets students going changes the link between feeling the impact of AI and games and how students control themselves. The results showed this is partly true. Feeling the impact of AI greatly increases what gets students going ($B = 0.7852$, $p \leq .001$). And what gets students going greatly increases how they control themselves ($B = 0.4825$, $p \leq .001$). The direct influence of feeling AI on self-control was also strong ($B = 0.4397$, $p \leq .001$). The effect that goes through motivation was also important ($ab = 0.3727$, 95% CI [0.2514, 0.5142]). About 46% of the total influence was changed by motivation.

These results show that students who see AI-powered tools and games as good often feel more driven. This then betters their skill to control themselves and be independent. Because there's still a strong direct influence, it means other things, like setting learning goals, using planning ways, or using AI to track progress, can also help students learn on their own.

In real life, this means it's important to design digital learning spaces that really focus on making students want to learn. Giving feedback that changes, showing how they're doing, and giving rewards can make students more driven from the inside. This helps them control themselves and learn alone. So, motivation is a key thing that connects new tech with helping students learn on their own in language education.

It's good to note that this study looked at things at one point in time, which limits how we can say one thing causes another. So, the results should be seen as likely, and future tests over time or experiments should check them. Also, using answers students give themselves can bring in some bias. Even with these limits, the strength of the results, the amount they explain, and how they fit with theory confirm they are dependable.

In short, the results give proof that using AI and games together can help students learn on their own. The study adds to the growing research on AI-helped language learning by showing that tech gets students involved not merely by bettering self-control but also by working through what gets them going. This opens ways to design AI-improved personalized learning spots that push self-led and independent language learning as tech changes education.

Conclusion

This study investigated the psychological mechanisms underlying the formation of learner autonomy in foreign language education through the integration of personalized, AI-supported gamified scenarios. Situated within the broader context of digital transformation in higher education, the research confirmed that artificial intelligence and gamification are not solely technological innovations but also pedagogical instruments that directly influence motivation, self-regulation, and engagement, key psychological dimensions of autonomous learning.

The findings demonstrated that students generally hold positive attitudes toward AI-driven and gamified environments, perceiving them as effective, motivating, and conducive to independent learning. Correlation analysis revealed strong and statistically significant relationships among the five constructs, goal setting and planning, self-regulation, use of digital tools, perceived impact of AI and gamification, and motivation, underscoring the interconnected nature of autonomy development. Mediation analysis further substantiated that motivation partially mediates the relationship between perceived AI impact and self-regulation, confirming that AI-supported environments enhance autonomy both directly and indirectly through motivational pathways. This highlights motivation as a central psychological mechanism linking technological innovation with the cultivation of learner independence.

From a pedagogical perspective, the results emphasize the importance of designing digital learning environments that integrate adaptive feedback, personalized progress tracking, and gamified reward systems. Such features

strengthen intrinsic motivation and foster self-regulated learning behaviors, thereby equipping students with lifelong learning skills essential in the digital era. Moreover, the persistence of a significant direct effect of AI perception on self-regulation suggests that additional mechanisms, such as cognitive goal-setting, organizational strategies, and the active use of digital resources, also contribute to autonomy formation, warranting further exploration.

Despite its contributions, the study acknowledges certain limitations. The cross-sectional design restricts causal inference, and reliance on self-reported measures may introduce subjective bias. Future research should employ longitudinal and experimental designs to validate the mediation model and examine the long-term effects of AI-supported gamification on learner autonomy. Additionally, ethical considerations related to data privacy, misinformation, and academic integrity must be addressed to ensure responsible integration of AI into educational practice.

Taken together, this study provides empirical evidence that AI-supported gamified learning environments hold significant pedagogical potential for fostering learner autonomy in foreign language education. By bridging technological innovation with psychological mechanisms of motivation and self-regulation, AI-driven personalization and gamification can serve as powerful tools for advancing autonomous, self-directed learning in higher education. These insights contribute to the growing body of literature on AI-assisted pedagogy and open new avenues for the design of innovative, learner-centered educational models in the age of digital transformation.

Funding information

This article was prepared within the framework of the project “Integration of Digital Technologies and Gamification in Foreign Language Learning Based on Artificial Intelligence: New Horizons of Language Competence” under grant funding for scientific and/or scientific-technical projects for 2025–2027 (AP 26197519).

Conflicts of interest

No potential conflicts of interest are declared by the authors.

Authors' contributions

Each author made an equal contribution to the conceptualization of the research, study design, data analysis and interpretation, as well as manuscript preparation and revision. All authors collectively engaged in the identification and organization of scholarly literature, deliberation of findings, and articulation of conclusions. The final manuscript was critically reviewed and approved for publication by all authors.

References

- Alam, S., Vadivel, B., Banu, S., et al. (2024). Reflecting the voices of EFL teachers in the world of Intelligent Computer-Assisted Language Assessment (ICALA): an insight into teacher immunity, reflective teaching, job satisfaction, and L2-teacher grit. *Language Testing in Asia*, 14, 43. <https://doi.org/10.1186/s40468-024-00314-z>
- Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M., et al. (2024). A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: a call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(4). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z>
- Cao, S. & Phongsatha, S. (2025). An empirical study of the AI-driven platform in blended learning for Business English performance and student engagement. *Language Testing in Asia*, 15, 39. <https://doi.org/10.1186/s40468-025-00376-7>
- Duisenova, M., & Zhorabekova, A. (2024). Gamification and its application in the teaching-learning process of the English language in primary school. *Bulletin of the Abai Kazakh National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 81(1), 406–417 pp. <https://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.81.1.035>
- Elsayed, A. M., Kholikov, A., Abdullayeva, I., et al. (2024). Teacher support in AI-assisted exams: an experimental study to inspect the effects on demotivation, anxiety management in exams, L2 learning experience, and academic success. *Language Testing in Asia*, 14, 53. <https://doi.org/10.1186/s40468-024-00328-7>
- Lo, C. K., Yu, P. L. H., Xu, S., et al. (2024). Exploring the application of ChatGPT in ESL/EFL education and related research issues: a systematic review of empirical studies. *Smart Learning Environments*, 11, 50. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00342-5>

- Pape, R., & Steinbach, A. (2025). Personalized and Individualized Russian Learning Enabled by AI: The Pilot of the Language Coach. *SlavUn - Slavische Sprachen Unterrichten*, 57–75. <https://doi.org/10.20377/slavun-19>
- Zhumabekova, G. B., Zhussupova, R. F., Nurzhanova, A. R., & Zhanikeyeve, D. E. (2025). AI-Enhanced Project Method to Excel Learner Autonomy in Pre-Service English Teachers. *News of KazUMOiMYA named after Abylai Khan. Series "Pedagogical Sciences"*, 3(78), 329–345. <https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.78.3.021>
- Zhumatayeva, Z., Mametkarim, Z., & Dosanova, A. (2024). The role of artificial intelligence in the formation of communicative competence in foreign language lessons. *Scientific Journal of Pedagogy and Economics*, 412(6), 119–130. <https://doi.org/10.32014/2024.2518-1467.858>
- Zhakupova, A.ZH., Yerkebaeva, S.ZH, Karimova, R.E., Tezel Şahin F. (2022). Gamification in education: problems of application and development prospects. *Edagogics and psychology*, 4(53), 198–207 6. <https://doi.org/10.51889/1523.2022.16.86.030>
- Spirina Ye.A., Kazimova D.A., Turmuratova D.A., Kopbalina S.S., Tursyngaliyeva G.N. (2025). Personalized learning based on artificial intelligence: students' opinion. *Orleu. Bulletin of Continuous Education*, 1(48), 56–63. <https://doi.org/10.69927/PNMI6835>

Ф.І. Артықбаева¹, М.М. Байбекова^{*2}, Ж.К. Маханова³, Г.И. Турсынова⁴, Ж.Ж. Мирзахмедова⁵

^{1,4,5}Ж.А. Ташенев атындағы университет, Шымкент, Қазақстан.

²Ә. Қуатбеков атындағы Халықтар достығы университеті, Шымкент, Қазақстан.

³Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Шымкент, Қазақстан.

Жасанды интеллектке негізделген жекелендірілген ойындық оқу ортасы: шетел тілін үйренуде білім алушының оқу автономиясын дамытудағы психологиялық тәсілдер

Аңдатпа. Бұл зерттеу жасанды интеллектке (ЖИ) негізделген дербестендірілген ойындық сценарийлерді интеграциялау арқылы шет тілдерін оқытудағы оқу автономиясын қалыптастырудың психологиялық механизмдерін қарастырады. Жоғары білім берудегі цифрлық трансформацияның кең ауқымды контекстінде зерттеу ЖИ негізіндегі дербестендіру мен геймификацияның мотивацияны, өзін-өзі реттеуді және оқу процесіне қатысуды қалай ынталандыратынын, осылайша дербес оқудың психологиялық негіздерін нығайтатынын талдайды. Ерекше назар мотивацияның медиатор ретіндегі рөліне және оның өзін-өзі реттеу процестерімен өзара байланысына аударылады, олар автономияны дамытудағы негізгі психологиялық механизмдерді құрайды. Эмпирикалық деректер Ташенев университетіндегі «Екі шет тілінен мұғалімдерді даярлау» бағдарламасына қатысатын 112 студентке жүргізілген сандық сауалнама арқылы алынды. Сауалнама 25 тұжырымнан тұрды және бес тақырыптық кластерге бөлінді: цифрлық және ЖИ құралдары арқылы мақсат қою және жоспарлау; өзін-өзі реттеу және оқу іс-әрекетін ұйымдастыру; цифрлық технологиялар мен ЖИ қолдану; ЖИ мен геймификацияның әсерін қабылдау; мотивация және қатысу. Талдау студенттердің ЖИ мен геймификацияға оң көзқарасын көрсетті, автономды оқудың негізгі өлшемдері арасында күшті корреляциялар анықталды және мотивацияның ЖИ қолдану мен өзін-өзі реттеу арасындағы байланысты ішінара медиатор болатынын дәлелдеді. Бұл нәтижелер ЖИ қолдаған геймификацияның автономияны дамытуға ықпал ететін психологиялық механизмдерін айқындайды, эмоционалдық және мотивациялық факторлардың дербес оқу мінез-құлқын қалыптастыруда шешуші рөл атқаратынын көрсетеді. Зерттеудің ғылыми маңызы ЖИ мен геймификацияны тілдік білім беруге интеграциялаудың педагогикалық және психологиялық әлеуетін негіздеуде, ал практикалық маңызы студенттердің автономиясын нығайтуға арналған әдістемелік ұсыныстарды әзірлеуде көрініс табады. Нәтижелер инновациялық білім беру бағдарламаларын, цифрлық курстарды және оқыту стратегияларын жобалауда пайдаланылуы мүмкін, олар жоғары білім берудегі оқу автономиясының психологиялық негіздерімен үйлеседі.

Түйін сөздер: геймификация, жасанды интеллект (ЖИ), оқу автономиясы, өзін-өзі реттеу, шет тілін оқыту, мотивация, психологиялық механизмдер

Ф.И. Артыкбаева¹, М.М. Байбекова*², Ж.К. Маханова³,
Г.И. Турсынова⁴, Ж.Ж. Мирзахмедова⁵,

^{1,4,5}Университет им. Ж.А. Ташенева, Шымкент, Казахстан.

²Университет дружбы народов им. А. Куатбекова, Шымкент, Казахстан.

³Южно-Казахстанский педагогический университет им. У. Жанибекова, Шымкент, Казахстан.

**Персонализированные игровые обучающие среды на основе искусственного интеллекта:
психологические подходы к развитию учебной автономии при изучении иностранного языка**

Аннотация. Настоящее исследование посвящено изучению психологических механизмов формирования учебной автономии в обучении иностранным языкам посредством интеграции персонализированных игровых сценариев, поддерживаемых искусственным интеллектом (ИИ). В рамках более широкого контекста цифровой трансформации высшего образования исследование акцентирует внимание на том, как персонализация, основанная на ИИ, и геймификация стимулируют мотивацию, саморегуляцию и вовлечённость, тем самым укрепляя психологические основы самостоятельного обучения. Особое внимание уделяется медирующей роли мотивации и её взаимодействию с процессами саморегуляции, которые вместе составляют ядро психологических механизмов развития автономии. Эмпирические данные были получены в ходе количественного опроса 112 студентов программы «Подготовка учителей по двум иностранным языкам» в Университете имени Ташенева. Анкета включала 25 утверждений, сгруппированных в пять тематических кластеров: постановка целей и планирование с использованием цифровых и ИИ-инструментов; саморегуляция и организация учебной деятельности; использование цифровых технологий и ИИ; восприятие влияния ИИ и геймификации; мотивация и вовлечённость. Анализ показал позитивное отношение студентов к ИИ и геймификации, выявил сильные корреляции между ключевыми измерениями автономного обучения и подтвердил, что мотивация частично опосредует связь между использованием ИИ и саморегуляцией. Полученные результаты демонстрируют психологические механизмы, посредством которых геймификация на основе ИИ способствует развитию автономии, показывая, что эмоциональные и мотивационные факторы играют решающую роль в формировании самостоятельного поведения учащихся. Научная значимость исследования заключается в обосновании педагогического и психологического потенциала интеграции ИИ и геймификации в языковое образование, а практическая ценность выражается в разработке методических рекомендаций по применению этих инструментов для укрепления автономии студентов. Результаты могут быть использованы при проектировании инновационных образовательных программ, цифровых курсов и стратегий преподавания, согласованных с психологическими основами учебной автономии в условиях цифровой трансформации высшего образования.

Ключевые слова: геймификация, искусственный интеллект (ИИ), учебная автономия, саморегуляция, обучение иностранным языкам, мотивация, психологические механизмы

References

- Alam, S., Vadivel, B., Banu, S., et al. (2024). Reflecting the voices of EFL teachers in the world of Intelligent Computer-Assisted Language Assessment (ICALA): an insight into teacher immunity, reflective teaching, job satisfaction, and L2-teacher grit. *Language Testing in Asia*, 14, 43. <https://doi.org/10.1186/s40468-024-00314-z>
- Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M., et al. (2024). A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: a call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(4). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z>
- Cao, S., & Phongsatha, S. (2025). An empirical study of the AI-driven platform in blended learning for Business English performance and student engagement. *Language Testing in Asia*, 15, 39. <https://doi.org/10.1186/s40468-025-00376-7>

Duisenova, M., & Zhorabekova, A. (2024). Geimifikatsiya i ee primeneniye v protsesse prepodavaniya i izucheniya angliiskogo yazyka v nachal'noi shkole [Gamification and its application in the teaching-learning process of the English language in primary school]. *Bulletin of the Abai Kazakh National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, 81(1), 406–417. <https://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.81.1.035>

Elsayed, A. M., Kholikov, A., Abdullayeva, I., et al. (2024). Teacher support in AI-assisted exams: an experimental study to inspect the effects on demotivation, anxiety management in exams, L2 learning experience, and academic success. *Language Testing in Asia*, 14, 53. <https://doi.org/10.1186/s40468-024-00328-7>

Lo, C. K., Yu, P. L. H., Xu, S., et al. (2024). Exploring the application of ChatGPT in ESL/EFL education and related research issues: a systematic review of empirical studies. *Smart Learning Environments*, 11, 50. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00342-5>

Pape, R., & Steinbach, A. (2025). Personalized and Individualized Russian Learning Enabled by AI: The Pilot of the Language Coach. *SlavUn - Slavische Sprachen Unterrichten*, 57–75. <https://doi.org/10.20377/slavun-19>

Zhakupova, A., Erkebayeva, S., Karimova, R., & Tezel Sahin, F. (2022). Geimifikatsiya v obrazovanii: problemy primeneniya i perspektivy razvitiya [Gamification in education: problems of application and development prospects]. *Pedagogika i psikhologiya*, 4(53), 198–207. <https://doi.org/10.51889/1523.2022.16.86.030> – [in Kazakh]

Zhumabekova, G. B., Zhussupova, R. F., Nurzhanova, A. R., & Zhanikayeva, D. E. (2025). AI-Enhanced Project Method to Excel Learner Autonomy in Pre-Service English Teachers. *News of KazUMOiMYA named after Abylai Khan. Series "Pedagogical Sciences"*, 3(78), 329–345. <https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.78.3.021>

Zhumatayeva, Z., Mametkarim, Z., & Dosanova, A. (2024). The role of artificial intelligence in the formation of communicative competence in foreign language lessons. *Scientific Journal of Pedagogy and Economics*, 412(6), 119–130. <https://doi.org/10.32014/2024.2518-1467.858>

Spirina, E. A., Kazimova, D. A., Turmuratova, D. A., Kopbalina, S. S., & Tursyngaliyeva, G. N. (2025). Personalizirovannoe obucheniye na osnove iskusstvennogo intellekta: mneniye studentov [Personalized learning based on artificial intelligence: students' opinion]. *Orleu. Vesti nepreryvnogo obrazovaniya*, 1(48), 56–63. <https://doi.org/10.69927/PNMI6835> – [in Russian]

Information about the authors:

Artykbaeva Fazila – Doctor of Philosophy (PhD), Head of the Department of World Languages, Institute of World Languages, Tashenev University, Shymkent, 160000, Republic of Kazakhstan e-mail: fazilaartykbaeva@gmail.com

Baibekova Madina – Corresponding author, Candidate of Psychological Sciences, Head of the Department of Social Disciplines, Peoples' Friendship University named after Academician A. Kuatbekov, Shymkent, 160000, Kazakhstan Republic, e-mail: Kabdan.94@mail.ru

Makhanova Zhanna – PhD, Associate Professor, Head of the Department of English, South Kazakhstan Pedagogical University named after Uzbekali Zhanibekov, Shymkent, 160000, Kazakhstan, zhanna_kudaibergenovna@mail.ru

Tursynova Guldar – Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of World Languages, Institute of World Languages, University named after Zhumabek Akhmetovich Tashenev, Shymkent, 160000, Republic of Kazakhstan, e-mail: guldar.tursynova.74@mail.ru

Mirzakhmedova Zhannat – Master of Pedagogical Sciences, Lecturer at the Department of World Languages, Institute of World Languages, University named after Zhumabek Akhmetovich Tashenev, Shymkent, 160000, Republic of Kazakhstan, e-mail: mirzakhmedova.zhanet@bk.ru

Авторлар туралы мәлімет

Артықбаева Фазила Ілмарқызы – PhD, Әлем тілдері кафедрасының меңгерушісі, қауымдастырылған профессор м.а., Әлем тілдері институты, Жұмабек Ахметұлы Ташенев атындағы университеті, Шымкент, 160000, Қазақстан, e-mail: fazilaartykbaeva@gmail.com

Байбекова Мадина Махмудхановна, – хат-хабар авторы, психология ғылымдарының кандидаты, «Қоғамдық пәндер» кафедрасының меңгерушісі, Академик Ә. Қуатбеков атындағы Халықтар достығы университеті, Шымкент, 160000, Қазақстан, e-mail: Kabdan.94@mail.ru

Маханова Жанна Кудайбергеновна – PhD, қауымдастырылған профессор, Ағылшын тілі кафедрасының меңгерушісі, Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Шымкент, 160000, Қазақстан, *zhanna_kudaibergenovna@mail.ru*

Турсынова Гулдар Исмайлқызы – педагогика ғылымдарының магистрі, Әлем тілдері кафедрасының аға оқытушысы, Әлем тілдері институты, Жұмабек Ахметұлы Ташенев атындағы университет, Шымкент, 160000, Қазақстан, e-mail: *guldar.tursynova.74@mail.ru*,

Мирзахмедова Жаннат Жаулановна – педагогика ғылымдарының магистрі, Әлем тілдері кафедрасының оқытушысы, Әлем тілдері институты, Жұмабек Ахметұлы Ташенев атындағы университет, Шымкент, 160000, Қазақстан, e-mail: *mirzakhmedova.zhanet@bk.ru*

Сведения об авторах

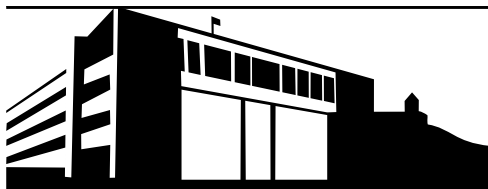
Артықбаева Фазила Ілмарқызы - доктор философии (PhD), заведующий кафедрой мировых языков, и.о. ассоциированный профессор, Институт мировых языков, Университет имени Жумабека Ахметовича Ташенева, Шымкент, 160000, Республика Казахстан, e-mail: *fazilaartykbayeva@gmail.com*

Байбекова Мадина Махмудхановна - автор для корреспонденции, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой общественных дисциплин, Университет дружбы народов имени академика А.Куатбекова, Шымкент, 160000, Республика Казахстан, e-mail: *Kabdan.94@mail.ru*

Маханова Жанна Кудайбергеновна - PhD, ассоциированный профессор, заведующий кафедрой английского языка, Южно-Казахстанский педагогический университет имени Узбекали Жанибекова, Шымкент, 160000, Казахстан, *zhanna_kudaibergenovna@mail.ru*,

Турсынова Гулдар Исмайловна - магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры мировых языков, Институт мировых языков, Университет им. Жумабека Ахметовича Ташенева, г. Шымкент, 160000, Республика Казахстан, e-mail: *guldar.tursynova.74@mail.ru*

Мирзахмедова Жаннат Жаулановна - магистр педагогических наук, преподаватель кафедры мировых языков, Институт мировых языков, Университет имени Жумабека Ахметовича Ташенева, г. Шымкент, 160000, Республика Казахстан, e-mail: *mirzakhmedova.zhanet@bk.ru*



CHRONIC STRESS AND CHARACTERISTICS OF DIGITAL MEDIA CONSUMPTION AMONG STUDENTS

M. Kassymova^{*1} , *F. Sakhiyeva*² , *S. Berdibayev*³ ,
*S. Berdibayeva*⁴ , *A. Garber*⁵

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

² *M. Auezov South Kazakhstan University, Kazakhstan, Shymkent*

³ *L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan, Astana*

⁵ *Rehabilitation Clinic "Reinhardshöhe", Bad Wildungen, Germany, Hessen*

*E-mail: ¹kasymova3010@gmail.com; ²farida777-84@mail.ru; ³catok-s67@mail.ru;
⁴berdibayeva.sveta1@mail.ru; ⁵alena.garber@gmx.de*

Abstract. In the context of rapid digitalization, chronic stress among Kazakh university students is becoming an increasingly urgent psychological problem for psychologists. Students are exposed to a variety of stress factors. For example, academic requirements, adaptation to new social roles, lack of confidence in oneself and in one's professional future, and constant information pressure. At the same time, the consumption of digital media has increased and is very often used not only for communication and entertainment. But also as a means of emotional regulation and psychological distraction.

The purpose of our study was to analyze the relationship between the level of chronic stress and the peculiarities of digital media consumption by students of Kazakhstani universities. The study involved senior students aged 18-19 years. The level of chronic stress was assessed using a standardized stress scale. The features of digital media consumption were studied using an author's questionnaire developed by us, which focused on the time spent on social networks, as well as the use of digital content as a means of distracting from stressful experiences. Data processing also included methods for analyzing relationships and group differences.

The findings suggest that higher levels of chronic stress are associated with more intense and frequent consumption of digital media. Students experiencing increased stress are more likely to use digital technology as a psychological distraction. Therefore, this may reflect an avoidance strategy.

We came to the conclusion that the use of digital media can be considered as a compensatory form of overcoming chronic stress among students. It is important to understand that the results obtained emphasize the importance of further research on the role of digital behavior in stress regulation and student well-being.

Received: 23.04.2026; Revised: 12.05.2026; Accepted: 19.05.2026; Available online: 30.06.2026

*Corresponding author

Keywords: chronic stress, digital media consumption, digital escapism, students, social media, psychological strain, internet.

Introduction

Today, society has fully entered the era of digitalization. And now the problem of chronic stress is gaining new momentum, especially among students of higher educational institutions. As students have to adapt to new social roles, cope with the academic workload, the uncertainty of their professional future and constant information pressure, which contributes to the formation of stable stress conditions. Chronic stress, in comparison with situational stress, seriously affects the health and mental well-being, cognitive functioning and behavior of a personality.

At the same time, we have seen a significant increase in media consumption, as students use media content not only for entertainment and communication, but also for emotional support. As we all understand, digital media, the use of social media, online platforms, and streaming services are becoming an integral part of students' daily lives. Content consumption has a particularly strong effect in stressful situations. After all, the digital environment is used as moral support, emotional regulation, and a means of escaping reality. Studying this phenomenon, we realized that this phenomenon is considered in the scientific literature in the context of the phenomenon of digital escapism. Digital media may function both as a coping mechanism and a source of psychological distress (Sullivan & George, 2023).

University students are considered one of the most psychologically vulnerable social groups due to academic overload, uncertainty about the future, and social pressure. Chronic stress among students has been associated with emotional exhaustion, anxiety, decreased academic performance, and maladaptive coping strategies. At the same time, digital media consumption has become an integral part of students' daily lives.

Despite the growing interest in the digital environment, modern scientific discourse is still biased towards the study of Internet addiction, often ignoring the problem of chronic stress. There is a pronounced shortage of research analyzing specific patterns of digital content consumption, not just the total length of online stay. In particular, the student youth of Kazakhstan, whose unique socio-cultural context requires separate consideration, remains out of the field of view of scientists. In addition, there is currently insufficient empirical data on the direct relationship between stress coping strategies and media behavior, which creates a gap in understanding the mechanisms of psychological adaptation of students in the digital age.

Therefore, the present study aims to investigate the relationship between chronic stress and characteristics of digital media consumption among university students. Excessive social media use is linked to anxiety, depression, and psychological distress (Keles et al., 2020).

Modern science is trying to investigate this phenomenon and find out exactly how a person uses the digital environment for escapism. Recent research shows that the intensive use of digital media can be associated with short-term stress relief methods, as well as to relieve morale during prolonged stress. And this leads to prolonged and uncontrolled media consumption. However, empirical evidence on the nature of the relationship between chronic stress and digital media consumption remains ambiguous. Some studies point to the compensatory function of digital technologies, while others emphasize their role in shaping avoidant coping strategies and maintaining a stressful state.

It was interesting for us to study this phenomenon with a student sample, as young people are very sensitive to stressors and the active use of digital technologies. Despite the increasing number of research papers devoted to the digital behavior of young people, there is not enough research in Russian psychology aimed at analyzing the relationship between chronic stress and digital media consumption using valid psychometric tools and competent statistical processing.

The hypothesis of our study is based on the following problems: a higher level of perceived stress is associated with an increase in time spent on social media. And therefore, increasing digital technology consumption can serve as an avoidance strategy in response to increased stress levels.

In connection with these findings, the purpose of this study is to analyze the relationship between the level of chronic stress and the peculiarities of digital media consumption among Kazakhstani students. The aim of the

study is to identify a specific relationship between the level of chronic stress, the time spent using digital media, and the use of digital technology as a method of psychological distraction and self-regulation.

Literature review

The actual problem of psychological stress among university students occupies a special place in modern psychological, sociological and interdisciplinary research. The transition to learning and educational work in the context of digitalization is accompanied by an increase in academic workload. As well as increasing the requirements for self-regulation and expanding the information space. And this in turn creates additional stressful factors. A number of relevant studies emphasize that the student age is a sensitive period for the formation of sustainable strategies for coping with stress. Then, on which the further psychological well-being of the individual largely depends.

The transactional concept of R. Lazarus and S. Folkman (Lazarus & Folkman, 1984) serves as the basis for studying stress tolerance for us. We all know that it is based on the idea that stress is born in the process of human interaction with the outside world. At the same time, the subjective perception of circumstances and the availability of internal resources play a key role. As well as the effectiveness of the chosen coping methods, it directly affects not only the current emotional background, but also the stability of mental health in the future.

For students, this mechanism acquires a special and interesting complexity. After all, it is especially important to take into account the late teenage crisis, which manifests itself during university studies. Students are necessarily faced with a complex of specific stressors:

1. Academic pressure: familiarity with the learning process and fear of exam failure
2. Social adaptation: Students should learn to connect with other students.
3. Professional self-determination: cognitive dissonance between professional expectations and reality.

We have studied and come to the conclusion that some studies show that students often avoid problems and emotional stress. And they find different ways to overcome and reduce stress rather than solve it (Shamhetova, 2021; Sabirova, 2020). These may include active participation in various university events, procrastination, that is, procrastination.

It is important to understand that recently, many researchers have been wondering about the impact of digital media on a person's psychological state. We understand that social networks and the Internet platform are not only a means of communication, but also help regulate the emotional state. The authors of Reinecke and Eden have studied the relationship between digital media and stress in their work (Reinecke & Eden, 2017). It is important to emphasize that Chen and Lee have come to the conclusion in their work (Chen & Li, 2022) that young people use digital content in order to reduce stress and anxiety levels that appear when performing everyday tasks.

We should definitely mention the topic of escapism. Especially if they use escapism in order to avoid reality. Some authors write that people resort to digital escapism to distract themselves. Why digital escapism? Because now the digital environment is very accessible. Escapism can also perform a compensatory function. (Kardefelt-Winther, 2014), (Billieux et al., 2015). But if such a strategy dominates, active forms of adaptation decrease. Researchers wrote about this about the avoidant-compensatory style of coping with stress (Montag & Diefenbach, 2018).

But there are also disadvantages. For example, excessive use of digital media, i.e., content consumption, can increase stress and anxiety levels (Kross et al., 2013; Griffiths, 2018). It is noteworthy that the consumption of digital media can be in the role of support, but if it is abused, it can become a trigger. Namely, the trigger of chronic stress.

Researcher Kross (Kross et al., 2013) and his colleagues came to the following conclusion: the more time teenagers and students spend on Facebook, the lower their level of subjective well-being. That's a paradox.

The most important mechanisms by which digital consumption can increase chronic stress are:

- Social comparison: When a person constantly watches the success of their peers on Instagram or TikTok. And he begins to have an inferiority complex (FOMO — fear of missing something).
- Information overload: The endless stream of news, content, and notifications on a smartphone drains cognitive resources. And it leaves no time for analysis and deep psychological recovery.
- Emotional contagion: when a person consumes negative content, it increases cortisol.

We recognize that digitalization is developing and thus students can freely own information for learning. Digital media can also serve as entertainment for leisure. The consumption of Internet content has become a fre-

quent and tangible phenomenon. But research shows that it affects cognitive, emotional, and behavioral processes (Twenge, 2019). Recent research shows that the digital environment can also act as a stress trigger, not just a regulator (Montag & Diefenbach, 2018).

Recent studies have increasingly focused on the relationship between short-form video consumption and students' psychological well-being. Mao and Liao (2025) found that addiction to short-form video platforms among undergraduate students was significantly associated with learning burnout and anxiety symptoms. The authors suggest that excessive engagement with short-form video content may function as a maladaptive coping strategy, providing temporary emotional relief while simultaneously contributing to emotional exhaustion and decreased academic motivation. Their findings also indicate that anxiety plays an important mediating role in the relationship between problematic media use and burnout. These results support the assumption that certain forms of digital media consumption may be closely linked to stress-related psychological difficulties among university students.

In the longitudinal study by Wu, Feng, and Zhang (2024), the authors examined the relationship between loneliness and problematic social media use among Chinese university students. The findings indicated a stable bidirectional association between the two variables: higher levels of loneliness predicted increased problematic social media use over time, while excessive engagement with social media also contributed to growing feelings of loneliness. The longitudinal results further suggested that both loneliness and problematic social media use tend to gradually increase during the university period. Overall, the study highlights a reinforcing cycle between loneliness and maladaptive social media behaviors, emphasizing the importance of early psychological interventions targeting students' digital habits and emotional well-being.

If we take Kazakhstan into account, then we have come to the conclusion that there is pronounced stress among students due to active changes and innovations in the education system. For example, there is a government initiative on digitalization called Digital Kazakhstan. Modern students, belonging mainly to Generation Z, find themselves in a situation of increased workload, combining the requirements of traditional academic education with the need to adapt to a digital and high-tech educational environment.

Nowadays, top universities in Kazakhstan (for example, Gumilyov ENU and Al Farabi Kazakh National University) have begun to introduce new innovations. Sample learning management systems such as Universal system, Platonus, Canvas, and Moodle. Our domestic researchers (Mynbaeva & Sadvakasova, 2022) write that students often start to worry when checking websites and systems to see their grades. After all, the need for constant monitoring of digital platforms to track deadlines and estimates generates precisely "technostress". This is a state of cognitive overload, fatigue, which causes imperfect interfaces, errors, or technical failures. After all, the situation is more complicated for our Kazakhstani students who are aged 18-19. After all, we have to switch to a university knowledge control system at the same time as we need to adapt to the academic environment.

In our study on escapism and stress, special attention is paid to the analysis of social networks and media as a source of social support. We must take into account the importance of the collectivist values of our homeland and stable social ties, which are now visible to us on social media. In particular, Instagram and TikTok are used by students not only for entertainment purposes, but also as a means of maintaining group affiliation and important social identity (Raushanova et al., 2017). As noted in the works and research of Kazakhstani psychologists, such phenomena can start a social comparison (Baimoldina & Makhambetova, 2024). When a person focuses on the images of success, wealth, and well-being that they broadcast online, they create additional psychological pressure. This pressure contributes to increased chronic stress and decreased subjective self-esteem.

Materials and Methods

The study involved 45 university students aged 18-19 years. The sample, of course, was formed on the principle of accessibility and validity. All participants participated in the study voluntarily and were informed about the research objectives and objectives. Naturally, the anonymity and confidentiality of the received data were ensured.

To assess the level of chronic stress, we used the chronic stress scale, namely TICS-SSCS (Trier Inventory for Chronic Stress – chronic stress screening scale). This scale allows us to determine the severity of chronic stress. This technique is widely used in various studies to calculate the overall stress level.

Since the study aimed to assess specific patterns of digital media consumption relevant to the local student context, an author-developed questionnaire was designed. The questionnaire included items related to frequency and purposes of digital media use, emotional involvement, and media use during stress experiences, which includes questions aimed at evaluating:

- Time spent on social media and digital media (more than 3 hours a day or less than 3 hours a day);
- and the use of digital media to distract from stressful and unpleasant thoughts;
- subjective self-perception of temporary stress reduction. Especially when watching TV series or online content.

The answers to the questionnaire questions were recorded, as usual, in a dichotomous form ("yes"/"no"). Prior to the main study, the questionnaire items were reviewed for clarity and relevance.

Empirical data was collected in face-to-face and offline form.

We asked the participants to fill out the TICS-SSCS scale and a questionnaire on digital media consumption. The average procedure time was about 10-15 minutes.

Statistical processing of our data was carried out using the SPSS statistical package. At the first stage, we calculated the indicators of descriptive statistics (this means averages, standard deviations, minimum and maximum values). We also used Pearson Correlation Analysis. And we analyzed the relationship between the level of chronic stress and digital media consumption.

To identify differences in the level of chronic stress, which depends on the time spent using social networks, we decided to conduct a one-factor analysis of variance (ANOVA), which is popular among researchers. The level of statistical significance was assumed to be $p < 0.05$.

Results and Discussion

The study involved 45 students aged 18-19 years.

We used the TICS-SSCS scale of chronic stress. And in order to understand the time of the content consumed, we needed information about the hours spent on the Internet (more than 3 hours a day). But this time should be a distraction from messy thoughts and stress. We also asked the students about their sense of self after consuming content. They tried to figure out what exactly calms them down (TV series, social networks).

Hypothesis: Higher stress levels are associated with increased time spent on social media. Importantly, increasing digital consumption can serve as an avoidance strategy in response to increased stress levels.

As we mentioned above, the level of chronic stress was assessed using the TICS-SSCS scale. The average score for chronic stress in the sample of our students ($N = 45$) was $M = 32.44$. The standard deviation was $SD = 9.20$. This indicates a moderate level of chronic stress according to the criteria of our scale. The scores ranged from 12 to 49 points. This indicates that everyone has individual stress levels.

These results have shown us that most of the students experience increased stress levels. And it suggests that it can contribute to the development of unpleasant stress management strategies, including increased consumption of digital media.

In the course of our current study, differences in the level of chronic stress among students were analyzed. Namely, depending on the use of digital media as a way to distract from stressful experiences. To compare the groups, we used the nonparametric Mann—Whitney criterion, which was often used in previous studies. The results showed us statistically significant differences in the level of chronic stress between students who use digital media to distract from stressful thoughts and those who do not resort to this method ($p < 0.05$). It is important to understand that students who use digital media as a way of psychological distraction and relaxation have higher levels of chronic stress. This indicates to us a possible compensatory function. Digital consumption helps to relax under increased stress.

In our study, 86.7% of respondents confirmed that they often use gadgets to distract themselves from unpleasant thoughts. This explains the high correlation: for example, social media acts as a "digital painkiller" for students.

Table 1

Pearson Correlations between chronic stress and digital media

Variables	1	2	3	4
1. Chronic Stress (TICS-SSCS)	1			
2. Social media use (>3 hours a day)	0.52	1		
3. Digital media used for distraction	0.47	0.44		
4. Online content reduces tension	0.19	0.40	0.66	1

It should be understood that the results of an empirical study have confirmed our hypothesis about the relationship between stress and digital activity. The established correlation indicates that social networks and media are becoming the main environment for students who are under chronic psychological stress.

There was a high percentage of affirmative answers to the question about using media as a way to distract oneself. The results showed 86.7%. This suggests that “screen time” is a form of avoidant, escaping coping. Students who had high stress levels (from 43 points and above) spend more than 3 hours online in 100% of cases. And this, in turn, can lead to the formation of a vicious circle: when stress provokes access to the Internet, and then an excess of information on the Web can interfere with proper rest and solving real problems. Thereby creating more stress.

The average level (that is, the average value) of chronic stress in the sample was 32.44 ± 9.20 points. This, in turn, corresponds to the average severity of chronic stress according to the interpretation of the TICS-SSCS scale. And the minimum value was 12 points, along with the maximum - 49 points. This indicates that there is a significant detection of individual stress indicators in the subjects.

We decided to identify the relationship between the level of chronic stress and indicators of digital behavior. And we conducted a Pearson correlation analysis. The results showed us a moderate (average) positive correlation. Specifically, the relationship between the level of chronic stress and the time spent on social media for more than 3 hours a day ($r = 0.52$). We also found a moderate positive association between stress levels and digital media use. It is a way to distract from stressful or unpleasant thoughts ($r = 0.47$).

As a result, we came to the conclusion that the relationship between the level of chronic stress and the subjective feeling of stress reduction when watching TV series turned out to be very weak ($r = 0.19$). There was also a weak positive correlation between chronic stress and the subjective perception that watching TV shows and consuming online content temporarily reduces stress ($r = 0.19$).

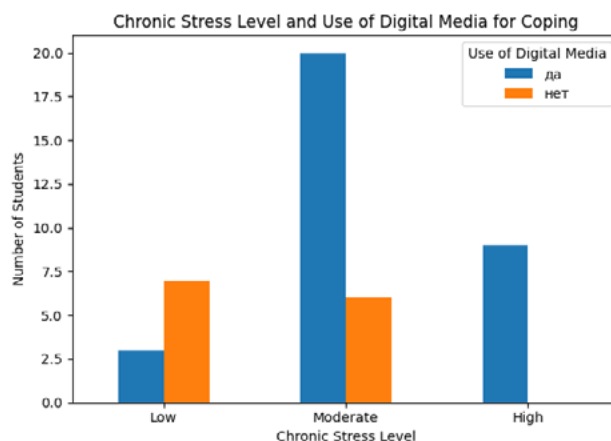

Figure 1. Chronic stress level and use of digital media for coping

Figure 1 shows the relationship between the level of chronic stress and the use of digital media as a stress management strategy among students. Students with moderate or high levels of chronic stress are significantly more likely to use digital media. Especially to distract from stressful thoughts. While in the low-stress group, respondents who do not resort to this strategy are more prone to stressors.

These results showed us that higher stress levels are associated with using the digital environment as an emotional coping mechanism. And not only with the increased use of digital technologies.

After analyzing the results, we conducted a one-way analysis of variance (ANOVA) to further study the group differences. This is necessary in order to compare the levels of chronic stress among students who spend more than three hours a day on social media and those who spend less than three hours on it.

The ANOVA results showed us that students with prolonged use of social media showed higher average stress levels during the study. And this is in comparison with those who had a lower level of involvement in digital technologies. This pattern also confirms our assumption that excessive use of digital technologies may also be associated with increased stress. And not only with its effective reduction.

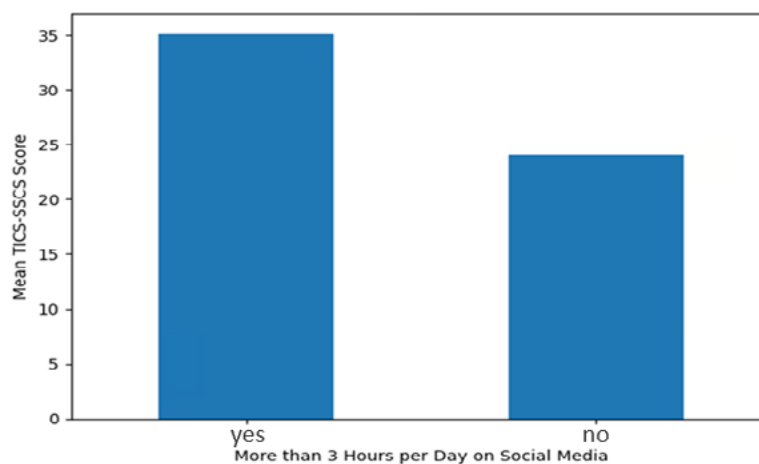


Figure 2. Chronic stress level by time spent on social media

Figure 2 shows the average TICS-SSC values. They depend on the time spent on social media. The average level of chronic stress is higher among students who spend more than 3 hours a day on social media. And this, in turn, points to a possible link between intensive and frequent use of digital media and increased levels of chronic stress.

The totality of the results of this study allows us to consider the consumption of digital media by students as one of the forms of digital escapism. This is used in conditions of increased chronic stress. The correlations revealed during the experiment between stress levels, time spent in a digital environment, and the use of media to distract attention showed interesting results. For example, they show us that digital technologies perform the function of short-term psychological regulation.

At the same time, we need to understand that the weak relationship between stress levels and the subjective feeling of stress reduction definitely indicates that digital escapism does not provide a sustainable reduction in stress. On the contrary, it can act as an avoidant coping strategy.

The study has several limitations. In particular, the author-developed questionnaire assessing digital media consumption has not undergone full psychometric validation. In addition, the use of binary response options may limit sensitivity to variations in participants' behaviors and experiences.

Conclusion

Summing up, we understand that the results obtained allow us to consider digital consumption as a potential strategy for psychological stress management. Increased levels of chronic stress among students, namely those who use digital media to distract attention, may indicate avoidant and compensatory coping behaviors.

The data we obtained in the course of this study suggests that the use of digital media by students can serve as a form of digital escapism. And especially in conditions of increased chronic stress. Although we note that the use of digital technologies allows you to temporarily distract yourself, this is not enough. It is not enough to sustainably reduce stress, and this may be due to an increase in overall stress levels.

We came to the conclusion that a higher level of chronic stress is associated with more intensive consumption of digital technologies, as well as the use of digital media as a psychological distraction strategy.

Our results are consistent with modern innovative theoretical interpretations of digital escapism. Those who define excessive media consumption as an avoidant strategy for coping with chronic stress. It should be understood that positive connections between stress levels, time spent in a digital environment, and the use of media to distract attention cannot function as a long-term adaptive solution. And this confirms the assumption that digital escapism functions as a short-term strategy for emotional regulation, rather than a random one.

We want to point out that the weak relationship between stress and perceived stress reduction indicates that digital content can bring temporary relief. But it does not significantly reduce the stress level, which is its basis. Instead, prolonged and frequent exposure to the digital environment can strengthen prevention patterns. Thereby contributing to the preservation or intensification of stress more and more every day.

Our results highlight the dual role of digital media in students' lives. Let's get this straight: on the one hand, digital media contributes to a temporary reduction in subjective stress. But on the other hand, if overused, they can hinder the formation of more adaptive and positive stress management methods.

Our results highlight the dual role of digital media in students' lives. Let's get this straight: on the one hand, digital media contributes to a temporary reduction in subjective stress. But on the other hand, if overused, they can hinder the formation of more adaptive and positive stress management methods.

Limitations

The study, of course, has a number of limitations. The sample was limited to students of a narrow age group (students). This reduces the generalizability of the results obtained. The features of digital media consumption were assessed on the basis of self-report and introspection data. And this information may be associated with subjective distortions. Also, an integrated approach to research does not allow us to draw conclusions about the cause-and-effect relationships between chronic stress and digital media consumption. These and other limitations determine the need for further research with the expansion of the sample and the use of longitudinal analysis.

The study used an author-developed questionnaire assessing digital media consumption. The instrument has not undergone formal psychometric validation, which may limit the reliability and generalizability of the findings.

Acknowledgements and Conflict of Interest

The authors express their gratitude to the students of Al-Farabi Kazakh National University for their participation in the survey and to the Department of Psychology for providing the necessary resources for this study.

The authors declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this article.

Author Contributions

M. Kassymova - conceptualized the study, designed the methodology, conducted data analysis, and prepared the original draft of the manuscript.

F. Sakhiyeva - contributed to formal analysis and investigation.

S. Berdibayev - contributed to the theoretical framework development and critical revision of the manuscript.

A. Garber - project administration and supervision.

S. Berdibayeva - contributed to the discussion of the results and final editing of the manuscript.

All authors have read and approved and agreed to the published final version of the manuscript.

References

- Billieux, J., Philippot, P., Schmid, C., Maurage, P., De Mol, J., & Van der Linden, M. (2015). Is dysfunctional use of the mobile phone a behavioural addiction? Confronting symptom-based versus process-based approaches. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 22(5), 460–468. <https://doi.org/10.1002/cpp.1910>
- Chen, Y., & Li, S. (2022). Digital media use and stress coping. *Journal of Behavioral Sciences*, 12(4), 215–228.
- Griffiths, M. D. (2018). Adolescent social networking and mental health. *Education and Health*, 36(1), 15–19.
- Kardefelt-Winther, D. (2014). A conceptual and methodological critique of internet addiction research. *Computers in Human Behavior*, 31, 351–354. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.059>
- Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: The influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 79–93. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851>
- Kross, E., Verduyn, P., Demiralp, E., Park, J., Lee, D. S., Lin, N., Shablack, H., Jonides, J., & Ybarra, O. (2013). Facebook use predicts declines in subjective well-being in young adults. *PLoS ONE*, 8(8), e69841. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0069841>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Mao, M., & Liao, F. (2025). Undergraduates short form video addiction and learning burnout association involving anxiety symptoms. *Scientific Reports*, 15, Article 9656. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-09656-x>
- Montag, C., & Diefenbach, S. (2018). Homo digitalis: Understanding the role of digital media in addictive behaviors. *Addictive Behaviors Reports*, 8, 90–95. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2018.06.002>
- Reinecke, L., & Eden, A. (2017). Media use and recovery from stress. *Media Psychology*, 20(3), 367–399. <https://doi.org/10.1080/15213269.2015.1121832>
- Sabirova, R. Sh. (2020). Academic stress in higher education. *Bulletin of Higher School*, 6, 112–118.
- Shamhmetova, E. S. (2021). Coping strategies among students. *Psychological Science and Education*, 26(3), 98–107.
- Sullivan, B. M., & George, A. M. (2023). The association of motives with problematic smartphone use: A systematic review. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 17(1), Article 2. <https://doi.org/10.5817/CP2023-1-2>
- Twenge, J. M. (2019). *iGen*. Atria Books.
- Wu, P., Feng, R., & Zhang, J. (2024). The relationship between loneliness and problematic social media usage in Chinese university students: a longitudinal study. *BMC Psychology*. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01498-4>
- Баймолдина С. М., Махамбетова А. С. (2024). Исследование психологического благополучия и удовлетворенности жизнью молодежи Казахстана. *Вестник Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилева. Серия: Педагогика, психология, филология*, (2).
- Мынбаева А. К., Садвакасова З. М. (2022). Современные исследования проблемы формирования стрессоустойчивости у студентов. *The Newman in Foreign Policy*, 67(111).
- Раушанова А. М., Мысаев А. О., Турдалиева Б. С. (2017). Степень выраженности стресса у студентов медицинского университета. *Наука и здравоохранение*, (3), 91–93.

**М.Д. Касымова*¹, Ф.А. Сахиева², С.К. Бердибаев³,
С.К. Бердибаева⁴, А.И. Гарбер⁵**

^{1,4} *әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан.*

² *М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан Университеті, Шымкент, Қазақстан.*

³ *Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан.*

⁵ *«Reinhardshöhe» оңалту клиникасы, Бад-Вильдунген, Гессен, Германия.*

Студенттердегі созылмалы стресс және цифрлық медиатұтынудың ерекшеліктері

Аңдатпа. Қазіргі цифрландыру жағдайында жоғары оқу орындары студенттері арасындағы созылмалы стресс өзекті психологиялық мәселеге айналууда. Студенттер оқу жүктемесіне, жаңа әлеуметтік рөлдерге бейімделуге, кәсіби болашаққа қатысты белгісіздікке және тұрақты ақпараттық қысымға тап болады. Сонымен қатар, цифрлық медиатұтыну қарқынды дамып, ол тек коммуникация мен ермек ретінде ғана емес, сонымен бірге, эмоциялық реттеу мен психологиялық уайымнан арылу тәсілі ретінде де қолданылууда. Бұл құбылыс қазіргі ғылыми зерттеулерде цифрлық эскапизм ұғымы аясында қарастырылады.

Зерттеудің мақсаты – студенттердегі созылмалы стресс деңгейі мен цифрлық медиатұтыну ерекшеліктері арасындағы өзара байланысты талдау.

Зерттеуге 18–19 жас аралығындағы студенттер қатысты. Созылмалы стресс деңгейі стандартталған скринингтік әдістеме арқылы бағаланды. Цифрлық медиатұтыну ерекшеліктері әлеуметтік желілерде өткізілетін уақытты және цифрлық контентті стресс тудыратын ойлардан алаңдау құралы ретінде пайдалануды бағалауға бағытталған авторлық сауалнама көмегімен зерттелді. Мәліметтерді өңдеу үшін өзара байланыстарды және топтар арасындағы айырмашылықтарды талдау әдістері қолданылды.

Зерттеу нәтижелері созылмалы стресс деңгейінің жоғары болуы цифрлық медиатұтынудың қарқынды болуымен байланысты екенін көрсетті. Стресс деңгейі жоғары студенттер цифрлық технологияларды психологиялық күйзелістен арылу тәсілі ретінде жиі қолданады, бұл стресс жағдайында қашқақтаушы-компенсаторлық күресу стратегиясының бар екенін көрсетеді.

Цифрлық медиатұтынуды студенттердегі созылмалы стресспен күресудің компенсаторлық формасы ретінде қарастыруға болады. Алынған нәтижелер цифрлық мінез-құлықтың стресс реттеудегі және студенттердің психологиялық әл-ауқатын сақтаудағы рөлін одан әрі зерттеудің маңыздылығын айқындайды.

Түйін сөздер: созылмалы стресс, цифрлық медиатұтыну, цифрлық эскапизм, студенттер, әлеуметтік желілер, психологиялық күйзеліс, ғаламтор.

**М. Д. Касымова^{*1}, Ф. А. Сахиева², С. К. Бердибаев³,
С. К. Бердибаева⁴, А. И. Гарбер⁵**

^{1, 4} *Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Казахстан, г. Алматы*

² *Южно-Казахстанский университет имени М. Ауезова, Казахстан, г. Шымкент.*

³ *Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилёва, Казахстан, г. Астана*

⁵ *Реабилитационная клиника «Reinhardshöhe», Бад-Вильдунген, Германия, г. Гессен*

Хронический стресс и особенности цифрового медиапотребления у студентов

Аннотация. В условиях стремительной цифровизации хронический стресс среди студентов высших учебных заведений в Казахстане становится всё более актуальной психологической проблемой. Студенты сталкиваются с множеством стрессоров. К примеру, учебные нагрузки, адаптация к новым социальным ролям, неопределенность профессионального будущего и постоянное информационное давление. Одновременно с этим усиливается цифровое медиапотребление. Оно параллельно используется не только в целях коммуникации и развлечения, но и как средство эмоциональной регуляции и психологического отвлечения.

Целью нашего исследования является анализ взаимосвязи между уровнем хронического стресса и особенностями цифрового медиапотребления у студентов.

В нашем исследовании приняли участие студенты в возрасте 18–19 лет. Уровень хронического стресса оценивался с использованием стандартизированной скрининговой методики (шкалы стресса). Особенности цифрового медиапотребления изучались с помощью авторской анкеты. Анкета направлена на оценку времени, проводимого в социальных сетях, а также использования цифрового контента в качестве способа отвлечения от стрессовых переживаний. Для обработки данных нами применялись методы анализа взаимосвязей и межгрупповых различий.

Полученные результаты в ходе исследования свидетельствуют о том, что более высокий уровень хронического стресса связан с более интенсивным цифровым медиапотреблением. Студенты с выраженным

стрессовым напряжением чаще используют цифровые технологии как способ психологического отвлечения, что может указывать на избегающе-компенсаторный характер совладания (копинг) со стрессом.

Мы пришли к выводу, что цифровое медиапотребление может рассматриваться как компенсаторная форма совладания с хроническим стрессом у студентов. Результаты исследования подчеркивают необходимость дальнейшего изучения роли цифрового поведения в регуляции стресса и поддержании психологического благополучия студентов.

Ключевые слова: хронический стресс, цифровое медиапотребление, цифровой эскапизм, студенты, социальные сети, психологическое напряжение, интернет.

References

- Baimoldina, S. M., & Makhambetova, A. S. (2024). Issledovanie psihologicheskogo blagopoluchija i udovletvorennosti zhizn'ju molodezhi Kazahstana [Investigation of psychological well-being and life satisfaction of youth in Kazakhstan]. *Vestnik Evrazijskogo nacional'nogo universiteta imeni L. N. Gumileva. Serija: Pedagogika, psihologija, filologija*, (2). [in Russian]
- Billieux, J., Philippot, P., Schmid, C., Maurage, P., De Mol, J., & Van der Linden, M. (2015). Is dysfunctional use of the mobile phone a behavioural addiction? Confronting symptom-based versus process-based approaches. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 22(5), 460–468. <https://doi.org/10.1002/cpp.1910>
- Chen, Y., & Li, S. (2022). Digital media use and stress coping. *Journal of Behavioral Sciences*, 12(4), 215–228.
- Griffiths, M. D. (2018). Adolescent social networking and mental health. *Education and Health*, 36(1), 15–19.
- Kardefelt-Winther, D. (2014). A conceptual and methodological critique of internet addiction research. *Computers in Human Behavior*, 31, 351–354. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.059>
- Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: The influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 79–93. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851>
- Kross, E., Verduyn, P., Demiralp, E., Park, J., Lee, D. S., Lin, N., Shablack, H., Jonides, J., & Ybarra, O. (2013). Facebook use predicts declines in subjective well-being in young adults. *PLoS ONE*, 8(8), e69841. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0069841>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Mao, M., & Liao, F. (2025). Undergraduates short form video addiction and learning burnout association involving anxiety symptoms. *Scientific Reports*, 15, Article 9656. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-09656-x>
- Montag, C., & Diefenbach, S. (2018). Homo digitalis: Understanding the role of digital media in addictive behaviors. *Addictive Behaviors Reports*, 8, 90–95. <https://doi.org/10.1016/j.abrep.2018.06.002>
- Mynbaeva, A. K., & Sadvakasova, Z. M. (2022). Sovremennye issledovaniya problemy formirovaniya stressoustojchivosti u studentov [Contemporary research on the problem of stress-resilience formation in students]. *The Newman in Foreign Policy*, 67(111). [in Russian]
- Raushanova, A. M., Mysayev, A. O., & Turdalieva, B. S. (2017). Stepen' vyrazhennosti stressa u studentov medicinskogo universiteta [Degree of stress expression among medical university students]. *Nauka i zdavookhranenie*, (3), 91–93. [in Russian]
- Reinecke, L., & Eden, A. (2017). Media use and recovery from stress. *Media Psychology*, 20(3), 367–399. <https://doi.org/10.1080/15213269.2015.1121832>
- Sabirova, R. Sh. (2020). Akademicheskij stress v vysshem obrazovanii [Academic stress in higher education]. *Vestnik vysshej shkoly*, 6, 112–118. [in Russian]
- Shamhmetova, E. S. (2021). Coping strategies among students. *Psychological Science and Education*, 26(3), 98–107.
- Sullivan, B. M., & George, A. M. (2023). The association of motives with problematic smartphone use: A systematic review. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 17(1), Article 2. <https://doi.org/10.5817/CP2023-1-2>
- Twenge, J. M. (2019). *iGen*. Atria Books.
- Wu, P., Feng, R., & Zhang, J. (2024). The relationship between loneliness and problematic social media usage in Chinese university students: a longitudinal study. *BMC Psychology*. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01498-4>

Information about authors:

Kassymova Madina – corresponding author, Doctoral student, Department of General and Applied Psychology at Al-Farabi Kazakh National University, 050010, Almaty, Republic of Kazakhstan, e-mail: kasymova3010@gmail.com

Sakhiyeva Farida – Dr. Phd, Associate Professor, M. Auezov South Kazakhstan University, 160000, Shymkent city, Republic of Kazakhstan, e-mail: farida777-84@mail.ru

Berdibayev Satybaldy – Senior Lecturer, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 010008, Astana city, Republic of Kazakhstan, e-mail: catok-s67@mail.ru

Berdibayeva Sveta – Doctor of Psychological Science, Professor, Department of Philosophy and Political Science, Al-Farabi Kazakh National University, 050010, Almaty city, Republic of Kazakhstan, e-mail: berdibayeva.sveta1@mail.ru

Garber Alena – Dr. Ph.D., Psychologist, Rehabilitation Clinic “Reinhardshöhe”, Bad Wildungen, 35396, Hessen, Germany, e-mail: alena.garber@gmx.de

Авторлар туралы мәлімет:

Касымова Мадина – хат-хабар авторы, докторант, Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университеті, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасы, 050010, Алматы қаласы, Қазақстан, e-mail: kasymova3010@gmail.com

Сахиева Фарида Әбубақырқызы - М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан Университетінің PhD докторы, доцент; 160000, Шымкент қаласы, Қазақстан Республикасы, e-mail: farida777-84@mail.ru

Бердибаев Сатыбалды Кыдырбекович – практикалық қазақ тілі кафедрасының аға оқытушысы, Л. Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық Университеті, Қазақстан Республикасы, 010008, Астана қаласы, e-mail: catok-s67@mail.ru

Бердибаева Света Кыдырбековна – психология ғылымдарының докторы, профессор, Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университеті, Философия және саясаттану кафедрасы, 050010, Алматы қаласы, Қазақстан Республикасы, e-mail: berdibayeva.sveta1@mail.ru

Гарбер Алёна – психология ғылымының құрметті профессоры, Dr. Ph.D “Reinhardshöhe” оңалту клиникасы, Бад-Вильдунген, 35396, Гессен қаласы, Германия, e-mail: alena.garber@gmx.de

Информация об авторах:

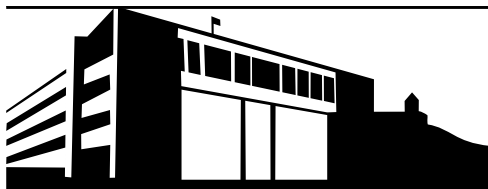
Касымова Мадина – автор для корреспонденции, докторант кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет имени Аль-Фараби, 050010, г. Алматы, Республика Казахстан, e-mail: kasymova3010@gmail.com

Сахиева Фарида Абубакировна – доктор Phd, доцент Южно-Казахстанского университета имени М.Ауезова; 160000, г. Шымкент, Республика Казахстан, e-mail: farida777-84@mail.ru

Бердибаев Сатыбалды Кыдырбекович – старший преподаватель кафедры практического казахского языка Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилёва, 010008, г. Астана, Республика Казахстан, e-mail: catok-s67@mail.ru

Бердибаева Света Кыдырбековна – доктор психологических наук, профессор кафедры философии и политологии, Казахский национальный университет имени Аль-Фараби, 050010, г. Алматы, Республика Казахстан; e-mail: berdibayeva.sveta1@mail.ru

Гарбер Алёна – почётный профессор психологии, Dr. Ph.D в Реабилитационной клинике «Reinhardshöhe», Бад-Вильдунген, 35396, г. Гессен, Германия, e-mail: alena.garber@gmx.de



THEORETICAL FOUNDATIONS FOR EXAMINING THE PSYCHOLOGICAL IMPACT OF SOCIAL NETWORKS ON YOUNG PEOPLE

M. Muratova*¹ , G. Menlibekova²

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

E-mail: *¹muratovamalika.1997@mail.ru, ²gmen64@mail

Abstract. This article addresses the rapidly emerging issue of the psychological influence of social networking platforms on young people. As social media occupies a central role in the everyday lives of younger users, their deep involvement in the digital environment gives rise to a range of psychological and social challenges, including the spread of cyberbullying, body dysmorphia, deficits in face-to-face communication skills, reduced levels of emotional intelligence, cognitive impairments, and increased vulnerability to mental health disorders. Against the backdrop of society's digital transformation, the study highlights the necessity of exploring the theoretical underpinnings of social media's psychological effects on youth.

Particular attention is given to new content formats, such as accelerated consumption patterns and short-form videos (e.g., TikTok, Instagram Reels, YouTube Shorts). These formats contribute to the development of clip thinking (a cognitive style characterized by fragmented and discontinuous processing of information), intensify sensory overload, and may trigger shifts in both cognitive functioning and emotional regulation. The article presents an overview of contemporary research on the psychological consequences of social media use, outlines the multiple levels of its influence on the individual, identifies existing gaps in the literature, and proposes directions for future inquiry.

Keywords: social media, psychological well-being, social media influence, young adults, short-form videos, fragmented thinking, cognitive processes

Introduction

Relevance of the Study. In the context of accelerating digital technologies and the pervasive digitalization of communication processes, the study of how social media affects young people acquires particular urgency. Young users, as one of the most active cohorts of digital platform consumers, are daily exposed to vast volumes of visual and audiovisual content. Over recent years, short-form video formats - such as TikTok, Instagram Reels, and You-

Received: 04.11.2025; Revised: 23.01.2026; Accepted: 28.03.2026; Available online: 30.06.2026

*Corresponding author

Tube Shorts - have gained remarkable popularity. These formats are characterized by rapid information delivery, frequent shifts in visual stimuli, and algorithmically curated recommendation feeds. Together, these features create a unique environment of human-media interaction.

Although scholarly interest in the psychological implications of digital media for mental health, cognitive functioning, and emotional well-being has grown substantially, the specific effects of accelerated, fragmentary video content on users' psychological states remain insufficiently explored. In particular, little is known about how such content alters processes of attention and memory, influences self-perception and self-esteem, and potentially contributes to heightened anxiety and emotional fatigue.

Consequently, identifying and theoretically framing the psychological effects of this emerging media format among young social media users is not only of academic significance but also of practical social importance. Such inquiry is essential for adapting psychological frameworks to the realities of digital media environments and for developing preventive and intervention strategies aimed at supporting youth well-being.

Problem Statement. While traditional forms of media - such as text-based communication and long-form video - have been relatively well studied, the psychological implications of short-form video remain under-investigated. The rapid, fragmented, and algorithmically personalized nature of these stimuli may provoke atypical patterns of attentional distribution, shifts in emotional regulation, and alterations in cognitive processing among young users. However, systematic data capturing the psychofunctional responses of youth to this form of media consumption are scarce. The absence of a comprehensive theoretical analysis hampers the development of evidence-based conclusions about its potential consequences for psychological development and resilience.

Aim of the Study. The primary aim of this review article is to systematize theoretical perspectives and critically examine current empirical findings on the psychological outcomes of social media use, with a particular focus on the influence of short-form content on youth well-being.

Research Objectives.

To synthesize and classify existing theoretical frameworks addressing the impact of social media on cognitive functioning and emotional regulation in young populations.

To conduct a content analysis of recent empirical studies published in leading international databases between 2020 and 2025.

To identify the specific psychological effects of short-form video content on cognitive processes and subjective well-being.

To highlight gaps in the existing literature and propose promising directions for further research in the psychology of the digital environment.

The novelty of the present study lies in a systematic review of contemporary international and Kazakhstani scholarly literature examining the psychological impact of social media on young people.

Methods of Literature Search and Selection

A systematic search and review of the literature on social media's influence on cognitive functioning and psychological well-being among young people was conducted. Sources were drawn from the following scientific databases: PubMed, Scopus и Google Scholar.

Search queries were refined using Boolean operators (AND, OR) to increase precision. The search covered publications from 2020 to 2025 in order to include the most recent findings. Keywords applied included:

"Social media" OR "social networking"

"Social media" AND "mental health"

"The impact of social media"

"Social media" AND "mental health" AND "young"

Table 1

Summary table of relevant publications

Key words:	Scientific database:	Number of articles:
"Social media"	PubMed	269,030
"Social media" AND "mental health"	PubMed	118,968
"Social networking"	PubMed	39,920
"The impact of social media"	PubMed	222,857
"Social media" AND "mental health" AND "young"	PubMed	68,854
"Social media"	Scopus	123,789
"Social media" AND "mental health"	Scopus	26,369
"Social networking"	Scopus	79,039
"The impact of social media"	Scopus	2,409
"Social media" AND "mental health" AND "young"	Scopus	12,558
"Social media"	Google Scholar	1,540,000
"Social media" AND "mental health"	Google Scholar	430,000
"Social networking"	Google Scholar	240,000
"The impact of social media"	Google Scholar	20,900
"Social media" AND "mental health" AND "young"	Google Scholar	1

The search results were systematically organized into a summary table №1, which reflected the number of relevant publications identified for each keyword across the selected databases. In the subsequent stage, a critical screening of the sources was conducted to ensure alignment with the study's aims and objectives, followed by an in-depth content analysis.

Stages of Analysis

1. Initial Search. Automated keyword-based searches across the selected databases.
2. Screening. Removal of duplicates and elimination of articles deemed irrelevant based on title and abstract.

Inclusion Criteria:

- Empirical and theoretical studies;
- Publications in peer-reviewed journals;
- Research providing data on the influence of social media on psychological functioning, behavior, self-perception, or the emotional well-being of young people.

Exclusion Criteria:

- Low-quality or non-systematic reviews;
- Publications without access to the full text;
- Studies not explicitly focused on youth populations.

Quantitative Outcome

The initial search yielded 35 publications. After applying the inclusion and exclusion criteria, 18 studies were selected for detailed analysis.

The extracted data were systematized into an analytical table that included the following parameters:

- Author(s) and study title;
- Year of publication;
- Type of study;
- Key findings;
- Reported limitations.

Psychological Well-Being as a Foundation of a Healthy Personality in Contemporary Society

Psychological well-being is traditionally conceptualized as a multidimensional construct encompassing emotional stability, subjective life satisfaction, existential meaning, and the capacity for self-actualization. Within humanistic psychology, it is closely aligned with Rogers' notion of "fully functioning" and Maslow's hierarchy of needs, where higher-order levels such as self-actualization and personal growth serve as indicators of inner well-being (Schneider et al., 2015).

Building on this foundation, Carol Ryff proposed a more structured model of psychological well-being, consisting of six dimensions: autonomy, environmental mastery, personal growth, positive relations with others, purpose in life, and self-acceptance. This framework remains widely applied in empirical research. For instance, (Seifert, 2005; Keyes, 2005) emphasize that sustainable mental health is not reducible to the absence of psychopathology, but rather entails the presence of cognitive and affective resources that enable effective adaptation.

Contemporary scholars (Diener et al., 2018; Ryan & Deci, 2001) further enrich this perspective by incorporating dimensions of subjective well-being, including life satisfaction, the frequency of positive versus negative affect, and the fulfillment of basic psychological needs - autonomy, competence, and relatedness. These components are particularly salient during youth, a developmental stage marked by identity formation, the maturation of self-regulation, and emotional growth.

In current interpretations, psychological well-being can be understood as a state of inner balance and harmony characterized by positive self-perception, adaptive functioning in response to environmental demands, a sense of life meaning, and resilience in the face of stress.

Relevance for Contemporary Individuals

- Emotional resilience: supports equilibrium amid rapid societal changes and uncertainty.
- Productivity: enhances motivation, learning capacity, and goal achievement.
- Social connectedness: facilitates the development and maintenance of meaningful interpersonal relationships.
- Physical health: closely interlinked with stress regulation and overall somatic functioning.

In today's context - marked by uncertainty, social transformations, and heightened information overload - stable mental health emerges as a critical resource. It defines an individual's adaptive potential, capacity to cope with challenges, sustained productivity, and subjective sense of fulfillment.

According to the Mental State of the World 2024 report, prepared by Sapien Labs, psychological well-being among young adults (18–34 years) continues to decline globally. Based on data from over one million survey responses across 80 countries, the average Mind Health Quotient (MHQ) for this cohort was reported at 38, a score indicative of significant functional difficulties that compromise daily activities and adaptive functioning (Sapien Labs, 2025).

The situation appears particularly concerning in Central Asia. In Kazakhstan, for example, up to 45% of young internet users fall into the category with MHQ scores below 30, reflecting persistent distress and symptomatology that interfere with both cognitive and emotional functioning.

Commonly reported difficulties include intrusive anxious thoughts, social withdrawal, emotional instability, procrastination, feelings of guilt, mood fluctuations, and diminished capacity for concentration and self-regulation. Comparative analysis indicates that the prevalence of these symptoms among young people is 35–40% higher than in older age groups.

Out of the 47 MHQ indicators, the most severely impaired domains among youth include attentional control, planning, speech-related functioning, impulse regulation, and stress tolerance. These findings underscore the

heightened mental health risks faced by younger generations and highlight the pressing need for targeted research to identify the factors driving deteriorating psycho-emotional well-being within the digital environment (Sapien Labs, 2025).

The Concept of Social Networks and Media Platforms

In scholarly discourse, social networking services (SNS) are generally understood as digital platforms that allow users to create individual profiles, communicate with others, and produce or exchange content within networked online environments. Beyond facilitating interpersonal communication, such platforms function as spaces for self-presentation, identity construction, and information exchange across social, professional, and educational contexts (Boyd & Ellison, 2007; Kuss & Griffiths, 2017).

The broader concept of media platforms encompasses not only social networks but also streaming services, news portals, educational resources, and other digital infrastructures that collectively constitute the contemporary media ecosystem. These environments provide continuous access to visual, textual, and audiovisual content, thereby reshaping patterns of information consumption and communication within digital culture (Van Dijck, 2013). Contemporary platforms are distinguished by high levels of interactivity, algorithmic personalization, and the predominance of visual formats, particularly short-form video content, which has become especially attractive to younger audiences (Wang, 2024).

Social networking platforms fulfill diverse user needs, including interpersonal connection, identity exploration, information seeking, entertainment, and instrumental purposes related to education or professional activities. Within the framework of uses and gratifications theory, such forms of engagement are interpreted as attempts to satisfy social and psychological needs, while online interaction may also contribute to the accumulation of social capital through networks of trust and support embedded in digital communication (Bhatiasavi, 2024). At the same time, the influence of SNS is shaped not only by user motivations but also by platform architecture. Features such as personalized feeds, infinite scrolling, autoplay functions, and notification systems intensify attentional capture and prolong engagement, creating environments characterized by constant novelty and accessibility (Montag et al., 2021).

Recent research suggests that the psychological consequences of social media use depend largely on patterns of engagement rather than on exposure alone. Passive consumption, including browsing and scrolling, has often been associated with processes of social comparison and negative affect, whereas active interaction and supportive communication tend to demonstrate neutral or more positive associations with well-being (Orben & Przybylski, 2019). Exposure to curated content and experiences of fear of missing out have similarly been linked to higher levels of anxiety and depressive symptoms, while cyberbullying and other forms of online aggression remain significant risks for adolescent mental health (Przybylski et al., 2013; Kuss & Griffiths, 2017).

A growing body of research also focuses on short-form video platforms such as TikTok, Instagram Reels, and YouTube Shorts. These platforms combine brief content units with highly personalized recommendation systems, producing distinctive patterns of rapid and continuous media consumption. Empirical studies indicate that intensive engagement with such content may be associated with sleep disturbances, elevated social anxiety, and difficulties in maintaining cognitive control under conditions of constant digital stimulation. However, scholars emphasize that the current evidence remains limited due to the scarcity of longitudinal and causal studies in this rapidly evolving media environment (Conte et al., 2025; Jain et al., 2025; Chiossi et al., 2023; Jiang & Yoo, 2024).

Within this broader international research context, studies conducted in Kazakhstan provide additional insight into the relationship between digital media use and youth psychological well-being. Evidence from the Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) project indicates a noticeable increase in problematic social media use among adolescents, rising from 6.9% in 2018 to 12.7% in 2022, with significant associations observed between problematic engagement and higher levels of depressive symptoms, anxiety, and reduced stress resilience (Adaeva et al., 2023). Similar tendencies are reported in studies of university students, where social media involvement has been linked to psychosocial factors such as self-esteem, perceived social support, and peer influence, the latter emerging as an important predictor of platform engagement (Bakhyt et al., 2025).

Survey data further illustrate the widespread integration of digital communication into the daily lives of young people in Kazakhstan. National studies report that the vast majority of respondents rely on the internet and social networking platforms as their primary source of information and spend several hours online each day. Additional cross-sectional research suggests that excessive screen time and intensive engagement with social media may increase the likelihood of depressive and anxiety-related symptoms, whereas moderate patterns of use appear to be associated with comparatively more favorable indicators of psychological well-being (Nussipova & Slanbekova, 2024; Zhamashova, 2024).

Taken together, both international and national findings suggest that the psychological consequences of social media use among young people should be interpreted as context-dependent and multifactorial. Outcomes appear to be shaped by patterns of user activity, the characteristics of consumed content, individual psychological and developmental factors, and the structural features of digital platforms. Despite the growing interest in this topic, empirical studies addressing the cognitive and emotional implications of social media use among young people in Kazakhstan remain relatively limited, particularly with regard to the rapidly expanding ecosystem of short-form video platforms. This gap highlights the importance of further research within the emerging field of digital media psychology.

Review of Empirical Evidence

A synthesis of empirical findings on the relationship between social media use and psychological well-being reveals that there is no single, definitive answer to whether these platforms are inherently beneficial or harmful (Beyari, 2023; Karim et al., 2020; Khalaf et al., 2023).

Longitudinal studies suggest that the sheer amount of time spent on social networking sites is rarely a robust predictor of mental health problems. Instead, the nature of engagement appears to be more consequential: active posting in public digital spaces has been associated with increases in anxiety symptoms and psychological distress, whereas passive content consumption does not consistently yield negative outcomes (O'Reilly, 2020; Plackett et al., 2023).

Cross-sectional research offers a more mixed picture. On one hand, intensive social media use has been linked to diminished self-esteem, body dissatisfaction, and heightened social anxiety (Berryman et al., 2018; Nesi & Prinstein, 2015). On the other hand, positive associations have also been observed, including strengthened social support, enhanced feelings of belonging, and reductions in loneliness. The lack of temporal sequencing, however, limits the ability of these studies to establish causal pathways (Braghieri et al., 2021; Mehrpour et al., 2025; Weigle & Shafi, 2024).

Systematic reviews and meta-analyses further confirm that the psychological impact of social media is highly context-dependent. Outcomes are shaped less by frequency of use and more by quality and motivation (Naslund et al., 2020; Zsila & Reyes, 2023). Critical moderators include individual factors (e.g., personality traits, age, digital literacy) and type of interaction (e.g., authentic self-presentation and supportive communication function as protective factors, whereas compulsive consumption amplifies vulnerability) (Azagba et al., 2024; David & Roberts, 2024; Dong & Xie, 2024).

Taken together, the evidence supports the notion that social media constitutes a dual-faceted phenomenon - a potential source of both psychological risk and psychological resource. To provide a clearer synthesis, a summary table was developed, collating recent publications by author, year, study design, main findings, and reported limitations. This structured format highlights both converging trends and existing gaps in the empirical literature, thereby informing the formulation of future research directions (Beyari, 2023; Liu, 2023).

Table 2
Summary of Empirical Evidence

Author / Study Focus	Year	Research Design	Key Findings	Limitations
Chloe Berryman, Christopher J. Ferguson, Charles Negy. Social Media Use and Mental Health among Young Adults	2018	Cross-sectional correlational	Time online and perceived importance of social media were not linked to negative outcomes. Risk factors included vague-bullying, parent conflict, and a strong need to belong, while social support served as a protective factor. Histrionic traits were inversely related to social anxiety and loneliness.	1. Correlational design 2. U.S. college sample limits generalizability 3. heavy reliance on self-report.
O'Reilly, M. Social media and adolescent mental health: the good, the bad and the ugly.	2020	Qualitative study	Tripartite appraisal by adolescents: good (reduced isolation, support), bad (FOMO, low self-esteem), ugly (cyberbullying, suicidal content). Teens emphasize personal benefits and externalize risks; professionals acknowledge benefits but prioritize risk mitigation.	1. Limited generalizability 2. Two U.K. cities 3. specialist sample under-diversified (mainly psychiatry staff).
Karim F, Oyewande AA, Abdalla LF, Chaudhry Ehsanullah R, Khan S. Social Media Use and Its Connection to Mental Health: A Systematic Review.	2020	Systematic review	Passive use is more strongly correlated with depression than active use; girls show higher problematic use; visual platforms are linked to body-image/eating concerns. Some null/mixed results (time online not always predictive). Small but notable benefits: access to support and mental-health information.	1. Predominantly cross-sectional evidence 2. Heterogeneous measures 3. Few studies test mediators (e.g., self-esteem, FOMO, family climate) Limited longitudinal/ 4. qualitative work.
Naslund JA, Bon-dre A, Torous J, Aschbrenner KA. Social Media and Mental Health: Benefits, Risks, and Opportunities for Research and Practice.	2020	Narrative review	High social media use among individuals with mental illness (~97% youth; ~70% adults). Platforms may reduce isolation and support engagement. Social media-based interventions (PeerFIT, HORYZONS) show promising outcomes. Risks include excessive use, cyberbullying, stigmatizing content, and privacy concerns.	1. Not a systematic review 2. Possible publication bias 3. Evidence concentrated in high-income countries.

Nichita A., Enache D., Andreescu C. V.: TikTok-the influence on school performance and social life of adolescents	2021	Quantitative study	Mixed pattern: psychological positives reported; however, problem use may foster dependence, maladaptive values, depressive symptoms, and suicidal ideation.	1. Small, geographically narrow sample 2. No significance testing 1. No objective indicators of achievement or social functioning 3. Largely argumentative treatment of mechanisms without analytic tests.
Braghieri, Luca, Ro'ee Levy, and Alexey Makarin. Social media and Mental Health.	2022	Quasi-experimental (generalized difference-in-differences)	Facebook rollout increased poor mental health symptoms (depression, anxiety); larger effects in vulnerable groups; rises in psychiatry visits and antidepressant use; adverse academic outcomes mediated by mental health.	1. U.S. college sample only 2. self-report outcomes 3. Early Facebook (2004–2006) differs from modern algorithmic platforms.
Nesi J, Burke TA, Caltabiano A, Spirito A, Wolff JC. Digital media-related precursors to psychiatric hospitalization among youth.	2022	Clinical, quantitative, cross-sectional (N = 343 adolescents)	42.9% reported at least one digital precipitant of hospitalization. Main precipitants: phone confiscation (24.8%), suicide-related social-media use (19.0%), online peer conflict (14.0%). Addictive smartphone use predicted all digital precipitants; suicide-related online behavior linked to higher suicidal ideation severity.	1. Cross-sectional 2. self-report only 3. No collateral informants 4. The COVID-19 period may inflate usage/symptoms.
Beyari, H. The Relationship between Social Media and the Increase in Mental Health Problems.	2023	Quantitative survey (N = 385; Saudi Arabia, 18–35)	Central risk factor: need for recognition/validation via likes/followers. Least salient factor: social gaming. Primary motive: entertainment.	1. No causal inference 2. self-report bias 2. A broad age range may blur developmental differences 3. gender not modeled as a moderator.

Khalaf A M, Alubied A A, Khalaf A M, et al. The Impact of Social Media on the Mental Health of Adolescents and Young Adults: A Systematic Review	2023	PRISMA systematic review (cross-sectional, longitudinal studies; meta-analyses)	Moderate yet significant links between social media use and depressive symptoms. Greater time online relates to internalizing (depression, anxiety) and externalizing problems (aggression, risk-taking). Bedtime use associates with sleep loss, poorer cognition/ achievement, and socio-emotional difficulties. Girls show stronger associations with body image and eating-related problems.	1. Evidence base dominated by cross-sectional, self-report studies 2. Shortage of longitudinal work 3. Limited attention to culture/context.
Zheng Lin Analysis of the Psychological Impact of TikTok on Contemporary Teenagers	2023	Analytical review with synthesis of empirical data on school-age samples (surveys; secondary analysis)	Benefits: space for self-expression; social connection; stress relief; potential contributions to cultural identity. Risks: high addictive potential (time loss); distorted values (extremism, hyper-sexualized imagery); cyberbullying; lower self-esteem; depressive symptoms; sleep problems.	1. Limited representativeness 2. No strict longitudinal design 3. absence of quantified effect sizes 4. Many claims rely on secondary sources rather than original data.
Zsila, Á., Reyes, M.E.S. Pros & cons: impacts of social media on mental health.	2023	Analytical narrative review	Confirms ambivalence: social media functions as both a resource and a risk. Distinguishes functional vs. dysfunctional use; quality-not quantity-of use predicts outcomes.	1. No original data 2. Methodological heterogeneity across included studies 3. limited cross-cultural/age-group analysis.
Adayeva, A.A., Slazhneva, T.I., Abdrahmanova, Sh.Z., Kausova, G.K., Kalmakova, Zh.A. Problematic Social Media Use and Psychological Well-Being of Urban and Rural Adolescents in Kazakhstan	2023	Cross-sectional study	1. The prevalence of problematic social media use increased from 6.9 percent in 2018 to 12.7 percent in 2022. 2. A statistically significant association was found between problematic social media use and depressive symptoms among adolescents (OR = 2.69 for urban adolescents and OR = 2.42 for rural adolescents). 3. Problematic social media use was also associated with higher anxiety levels and lower stress resilience among adolescents.	1. Cross-sectional design prevents causal inference. 2. Reliance on self-report questionnaires may introduce subjective bias. 3. The study does not account for media content characteristics or patterns of user activity.

David, M. E., & Roberts, J. A. TikTok Brain: An Investigation of Short-Form Video Use, Self-Control, and Phubbing.	2024	Two correlational studies: Study 1-U.S. college students (N = 282, 18–26); Study 2-online adult panel (N = 198, 19–73)	TikTok use uniquely predicts phubbing in both samples. Lower self-control mediates the TikTok–phubbing link (replicated across two self-control scales). Mechanism discussed via “flow” and algorithmic design (personalization, serendipity, ease of use), reducing attentional switching.	1. Correlational design self-reported use (no objective screen-time) 2. U.S. samples skewed toward White and female participants.
Dong, Zhiwen & Xie, Tian. Why do people love short-form videos? The motivations for using Chinese TikTok (Douyin) and implications for well-being	2024	Multi-stage empirical program	Motives-consumption: habit, novelty, maintaining ties, stress relief, escapism, time-killing. Motives-creation: fame-seeking, documenting experience, curiosity. Links to well-being: maintaining ties ↑ life satisfaction & affect balance; documenting/curiosity ↑ affect balance & ↓ loneliness; time-killing ↓ affect balance; fame-seeking ↑ loneliness.	1. No causal tests 2. Platform-specific (Douyin) without cross-platform comparison 3. Mechanisms (e.g., social comparison) are underspecified newer features (e.g., live streaming) not analyzed.
Sunday Azagba, Todd Ebling, Alperen Korkmaz Social media use and mental health indicators among US adolescents: A population-based study.	2024	Cross-sectional study	Heavy use (>4 h/day) is associated with higher odds of mental-health symptoms (OR = 2.22–2.91). Highest risk among bisexual youth (OR = 9.39) and gay/lesbian youth (OR = 8.31). Latent-class analysis: Adolescents with initially good mental health (53%) were more sensitive to negative effects.	1. No causality self-report bias content/type of use not modeled-frequency only.
Weigle, P.E., Shafi, R.M.A. Social Media and Youth Mental Health.	2024	Narrative review	Rising youth engagement coincides with increased anxiety/depression. Effects depend on individual characteristics and experiences. Differential links: depression ↔ social comparison/negative interactions; anxiety ↔ constant online presence & FOMO; suicidality ↔ participation in high-risk communities.	1. No primary data 2. Causal inference is limited by prior literature quality.

Wenjie Wang Exploring the impact of social media short-form videos on adolescents' psychological and psychosocial well-being	2024	Qualitative study (semi-structured interviews), thematic analysis	Positive effects included increased knowledge, social opportunities, and short-term stress relief. Negative outcomes involved lower life satisfaction among girls, guilt from excessive video use, and links to anxiety and sleep disruption. Dependency levels were generally low, though girls with anxiety and low self-esteem were more vulnerable. Girls showed greater sensitivity to social comparison, whereas boys demonstrated higher resilience.	1. Extremely small sample (N = 4), limited representativeness. 2. Cross-sectional design with no longitudinal tracking. 3. Data based solely on self-reports and interviews.
Yu Y, Dykxhoorn J, Plackett R The Impact of Different Types of Social Media Use on the Mental Health of UK Adults: Longitudinal Observational Study	2024	Longitudinal cohort (two waves)	Active content production (posting) predicted poorer mental-health indicators, whereas passive viewing showed no consistent independent association. The highest risk was observed among users high on both consumption and creation. Effects were stable across sex and age.	1. Only two time points (limited trajectory inference) 1. The COVID-19 period may elevate use/symptoms 2. GHQ-12 self-report 3. "Active use" operationalized solely as posting frequency.
Nussipova, A.U., Slanbekova, G.K. Social Media Landscape in the Republic of Kazakhstan: Navigating Youth Behavior and Ensuring Information Security	2024	Sociological survey study	Findings: 94.5 percent of young people use the internet and social media as their primary source of information. A large proportion of users spend between three and six hours online daily. Social media significantly influences information behavior and communication practices among youth. Risks related to cyber threats, misinformation, and insufficient media literacy were identified.	1. Findings rely on self-reported data. 2. The study is primarily descriptive in nature. 3. Psychological variables related to mental well-being were not examined in depth.

Zhamashova, D. Examination of the Effects of Social Media on the Mental Health of Young Adults in Kazakhstan	2024	Master's thesis based on a cross-sectional study	Findings: High screen time and strong social media dependence are associated with increased risk of depressive and anxiety symptoms. Users spending more than 7 hours per day on social networking platforms show a significantly higher probability of depressive manifestations. Fear of Missing Out (FOMO) emerges as a significant predictor of emotional distress and anxiety.	1. Pilot design and relatively small sample size. 2. Reliance on self-report measures. 3. Cross-sectional design limits causal interpretation. 4. Media content characteristics were not analyzed.
Mehrpour, A., Widmer, E. D., & Staerklé, C. (2025). Social network analysis in social psychological research (1990–2020)	2025	Scoping review	Field mainly uses basic metrics; dynamic models (SIENA, TERGM) are less common. Broad thematic spread; growing use of longitudinal/mixed methods; recent focus on identity, communication, health, prejudice.	1. Heavy reliance on student/school samples 2. Shortage of experimental longitudinal designs 3. Simplification of complex networks 4. Geographic skew toward U.S./W. Europe.
Bakhyt, T.S., Mambetalina, A.S., Nuradinov, A.S., Lawrence, K.C., Ilieva, S.E. The Influence of Social Media on Mediating Gender Identity and Psychosocial Values in the Student Population of Kazakhstan	2025	Quantitative study	Findings: Social media use is associated with the formation of gender identity and psychosocial values among university students. Peer influence emerged as the strongest predictor of engagement with social networking platforms. Social media environments function as spaces for social comparison and identity construction among young users.	1.The sample is limited to university students, which restricts generalizability to other age groups. 2.Data are based on self-reported responses, which may introduce subjective bias. 3.Cross-sectional design does not allow causal conclusions.

Within the framework of this study, an initial review of 50 scholarly publications examining youth psychological well-being in the context of digital platforms and social media use was conducted. After applying the established inclusion and exclusion criteria and assessing the methodological quality and relevance of the sources, 22 studies were selected for detailed analysis. These publications formed the empirical basis of the present review.

The selected works were published between 2018 and 2025 and were identified through major international academic databases, including Scopus and PubMed, as well as through targeted searches in Google Scholar. The studies represent a broad geographical distribution, covering research conducted in the United States, Europe, Asia, and Kazakhstan. A substantial share of the empirical data originates from investigations carried out in China, the United Kingdom, and the United States. Most of the analyzed studies focus on adolescents and young adults aged between 13 and 29 years.

In methodological terms, the majority of the reviewed publications rely on cross-sectional designs that examine statistical associations between patterns of social media use and indicators of psychological well-being. Alongside these studies, the sample also includes six analytical or review papers, two multi-stage empirical investigations employing combined research designs, two qualitative studies, three quantitative empirical works, one quasi-experimental study, and one mixed-method analytical investigation. Only a single study incorporated longitudinal data, which limits the ability to trace longer-term psychological dynamics associated with digital media use.

The findings reported across the selected studies suggest that the psychological consequences of social media engagement among young people cannot be interpreted in unequivocally positive or negative terms. Some studies identify links between intensive social media use and elevated levels of anxiety, depressive symptoms, and reduced life satisfaction. Other investigations, however, emphasize the potential benefits of digital platforms, including opportunities to maintain social connections, broaden interpersonal networks, and access informational resources. These differences indicate that the psychological outcomes associated with social media use depend on a range of contextual and individual factors rather than on the overall amount of time spent online.

Empirical research conducted in Kazakhstan reflects similar tendencies. Studies involving university students indicate that the use of social networking platforms is associated with variables such as self-esteem, perceived social support, and peer influence. National survey data also demonstrate a high level of youth engagement in digital communication environments, with many respondents identifying social media as a primary source of information. Other investigations conducted among young users in Kazakhstan report associations between intensive online engagement and increased levels of depressive and anxiety-related symptoms. Data from the Health Behaviour in School-aged Children program similarly point to a growing prevalence of problematic social media use among adolescents and its relationship with emotional distress and reduced stress resilience.

Taken together, the reviewed studies show that the relationship between social media use and youth psychological well-being is shaped by multiple interacting factors. These include patterns of user activity, the nature of the content being consumed, individual psychological characteristics such as vulnerability and self-regulation, and structural features of digital platforms, including recommendation algorithms and engagement mechanisms.

At the same time, the current body of research remains uneven. Many studies rely primarily on quantitative indicators of media use, particularly measures based on time spent online. Comparatively less attention has been devoted to the qualitative aspects of digital media consumption, including patterns of user interaction, the effects of algorithmically curated content, and the psychological implications of emerging formats such as short-form video platforms. This limitation is particularly noticeable in the context of Kazakhstan, where empirical research examining the cognitive and emotional effects of short-form video consumption among young users remains scarce.

These observations point to the need for further research aimed at clarifying the mechanisms through which contemporary digital media environments influence the psychological well-being of young people.

Conclusion and Recommendations

The present study aimed to examine the theoretical foundations of the psychological impact of social media and contemporary digital media environments on young users, with particular attention to the growing prevalence of short-form video content. The analysis of the reviewed studies suggests that the psychological implications of contemporary digital media environments cannot be interpreted within a single evaluative framework. Instead, the

influence of social media engagement appears to arise from the interaction between behavioral patterns of platform use, the motivational orientations of users, and the structural characteristics of digital content environments that increasingly shape everyday online experience.

The reviewed literature demonstrates that social media platforms simultaneously function as spaces for communication, identity construction, and information exchange, while also introducing new cognitive and emotional challenges. In particular, algorithmically mediated content distribution and the accelerated consumption of short-form videos appear to influence attention patterns, modes of information processing, and mechanisms of social comparison among young users. These findings support the view that contemporary digital media environments represent a complex psychological context in which both adaptive and potentially problematic forms of engagement may emerge.

Research conducted in Kazakhstan largely reflects tendencies reported in international studies and confirms the growing role of digital platforms in the everyday social life of young people. At the same time, the available national research remains relatively limited in scope, which constrains a more comprehensive understanding of the psychological implications of rapidly evolving digital media practices within the local socio-cultural context.

The analysis of the existing literature also reveals several methodological and conceptual limitations. A considerable proportion of studies continues to rely primarily on quantitative indicators of media exposure, whereas the qualitative characteristics of digital media engagement remain insufficiently explored. In particular, emerging forms of algorithmically mediated content distribution, especially short-form video platforms, require more systematic investigation, as they increasingly shape patterns of attention, communication, and self-perception among younger users.

Thus, the present review contributes to the ongoing scholarly discussion by integrating international and Kazakhstani research perspectives and by identifying several directions for future empirical investigation. Further systematic research, particularly within Kazakhstan, would allow for a more precise understanding of how contemporary digital media environments interact with cognitive and emotional processes in youth populations.

From a practical perspective, the findings highlight the importance of developing preventive educational initiatives aimed at supporting balanced and reflective digital media engagement among young users. One promising direction may involve the introduction of programs designed to develop skills of digital self-regulation and conscious media consumption. Such initiatives may include structured practices aimed at strengthening attentional control, restoring cognitive resources, and encouraging reflective awareness of media use. For example, brief techniques involving intentional cognitive pauses or short periods of mental disengagement from digital stimuli may serve as practical strategies for restoring attentional balance in environments characterized by continuous information flow.

The development and integration of such programs within educational contexts may contribute to strengthening psychological resilience and fostering more sustainable patterns of interaction with digital media environments, thereby helping to prevent or reduce potential negative effects associated with intensive engagement with social networks and short-form video platforms.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this article.

Author Contributions

M. Muratova - conceptualized the study, designed the methodology, conducted data analysis, and prepared the original draft of the manuscript.

G. Menlibekova - contributed to the theoretical framework development and critical revision of the manuscript. All authors have read and approved and agreed to the published final version of the manuscript.

М.Д. Мұратова*¹ Г.Ж. Менлибекова²

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

**Жастарға әлеуметтік желілердің
психологиялық әсерін зерттеудің теориялық негіздері**

Аңдатпа. Мақала соңғы жылдары қарқынды дамып келе жатқан әлеуметтік желілердің жастарға психологиялық әсері мәселесіне арналған. Әлеуметтік желілер жас қолданушылардың өмірінде маңызды орын алатындықтан, олардың цифрлық кеңістікке тартылуы қоғамда жаңа психологиялық және әлеуметтік сын-қатерлерді тудырады: кибербуллингтің таралуы, дене дисморфиясы, тікелей қарым-қатынас дағдыларының жетіспеушілігі, эмоционалды интеллект деңгейінің төмендеуі, тұлғаның когнитивті бұзылыстары, психикалық ауытқулардың даму қаупі және т.б. Мақалада әлеуметтік желілердің жастарға психологиялық әсерін зерттеудің теориялық негіздерін цифрлық трансформация жағдайында қарастырудың өзектілігі айқындалады.

Мақалада жедел тұтыну форматы мен қысқа бейнероликтер (TikTok, Instagram Reels, YouTube Shorts) сияқты жаңа контент түрлеріне ерекше көңіл бөлінген. Олар клиптік ойлаудың қалыптасуына ықпал етіп, сенсорлық шамадан тыс жүктемені арттырады және когнитивті әрі эмоционалды салада өзгерістер тудыруы мүмкін. Мақалада әлеуметтік желілердің тұлғаға психологиялық әсері мәселесіне қатысты заманауи ғылыми базадағы зерттеулерге талдау жасалған, әлеуметтік желілердің ықпал ету деңгейлері ашылған, ғылыми базасындағы олқылықтар айқындалған және болашақ зерттеу бағыттары көрсетілген.

Түйін сөздер: әлеуметтік желілер, психологиялық әл-ауқат, әлеуметтік желілердің әсері, жастар, қысқа бейнероликтер, клиптік ойлау, когнитивтік процестер

М.Д. Мұратова,*¹ Г.Ж. Менлибекова²

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

Теоретические основы исследования психологического воздействия социальных сетей на молодых людей

Аннотация. Статья посвящена остро развивающейся в последние годы проблеме психологического воздействия социальных сетей на молодых людей. Поскольку социальные сети занимают одно из ключевых мест в жизни молодых пользователей и их вовлеченность в цифровое пространство порождает новые психологические и социальные вызовы в обществе: распространение кибербуллинга, бодидисморфия, дефицит навыков живой коммуникации, снижение уровня эмоционального интеллекта, когнитивные нарушения личности, риск развития психических расстройств и т.д. В статье актуализируется проблема изучения теоретических основ психологического воздействия социальных сетей на молодых людей в условиях цифровой трансформации общества.

Особое внимание в статье уделяется новым форматам контента, таким как ускоренный формат потребления и короткие видеоролики (TikTok, Instagram Reels, YouTube Shorts), которые в свою очередь способствуют формированию клипового мышления (формирование фрагментарного способа обработки информации), увеличивают уровень сенсорной перегрузки и могут провоцировать изменения в когнитивной и эмоциональной сфере. В статье представлен анализ современных исследований, посвященных проблеме психологического воздействия социальных сетей на личность, раскрыты различные уровни влияния социальных сетей, выявлены пробелы в существующей научной базе и определены дальнейшие перспективы исследования.

Ключевые слова: социальные сети, психологическое благополучие, влияние социальных сетей, молодые люди, короткие видеоролики, клиповое мышление, когнитивные процессы

References

- Adayeva A.A., Slazhnyova T.I., Abdrakhmanova Sh.Z., Kausova G.K., Kalmakova Zh.A. (2025). Problematic social media use and mental being of urban and rural adolescents in Kazakhstan. *Nauka i Zdravookhranenie*, 25(6), 140-151. doi 10.34689/SH.2023.25.6.017
- Azagba, S., Ebling, T., & Korkmaz, A. (2024). Social media use and mental health indicators among US adolescents: A population-based study. *Journal of Psychiatric Research*, 176, 354–359. doi: 10.1016/j.jpsychires.2024.06.043.

- Bakhyt, T. S., Mambetalina, A. S., Almat Sabitovich, N., Lawrence, K. C., & Evlogieva Ilieva, S. (2025). The influence of social media on mediating gender identity and psychosocial values in the student population of Kazakhstan. *Cogent Social Sciences*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/23311886.2025.2525999>
- Berryman, C., Ferguson, C. J., & Negy, C. (2018). Social Media Use and Mental Health among Young Adults. *Psychiatric Quarterly*, 89(2), 307–314. <https://doi.org/10.1007/s11126-017-9535-6>
- Beyari, H. (2023). The Relationship between Social Media and the Increase in Mental Health Problems. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2383. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032383>
- Bhatiasavi, V. (2024). The uses and gratifications of social media and their impact on social relationships and psychological well-being. *Frontiers in Psychiatry*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2024.1260565>
- Boer, M., Stevens, G. W. J. M., Finkenauer, C., & van den Eijnden, R. J. J. M. (2022). The complex association between social media use intensity and adolescent well-being: A longitudinal investigation of five factors that may affect the association. *Computers in Human Behavior*, 128, 107084. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107084>
- Boyd, Danah M., & Ellison, N. B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210–230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Braghieri, L., Levy, R., & Makarin, A. (2021). Social Media and Mental Health. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3919760>
- Chiossi, F., Haliburton, L., Ou, C., Butz, A. M., & Schmidt, A. (2023). Short-Form Videos Degrade Our Capacity to Retain Intentions: Effect of Context Switching On Prospective Memory. *Proceedings of the 2023 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1–15. <https://doi.org/10.1145/3544548.3580778>
- Conte, G., Iorio, G. Di, Esposito, D., Romano, S., Panvino, F., Maggi, S., Altomonte, B., Casini, M. P., Ferrara, M., & Terrinoni, A. (2025). Scrolling through adolescence: a systematic review of the impact of TikTok on adolescent mental health. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 34(5), 1511–1527. <https://doi.org/10.1007/s00787-024-02581-w>
- David, M. E., & Roberts, J. A. (2024). TikTok Brain: An Investigation of Short-Form Video Use, Self-Control, and Phubbing. *Social Science Computer Review*. <https://doi.org/10.1177/08944393241279422>
- Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, 2(4), 253–260. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6>
- Dong, Z., & Xie, T. (2024). Why do people love short-form videos? The motivations for using Chinese TikTok (Douyin) and implications for well-being. *Current Psychology*, 43(26), 22283–22296. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05927-4>
- Jain, L., Velez, L., Karlapati, S., Forand, M., Kannali, R., Yousaf, R. A., Ahmed, R., Sarfraz, Z., Sutter, P. A., Tallo, C. A., & Ahmed, S. (2025). Exploring Problematic TikTok Use and Mental Health Issues: A Systematic Review of Empirical Studies. *Journal of Primary Care & Community Health*, 16. <https://doi.org/10.1177/21501319251327303>
- Jiang, L., & Yoo, Y. (2024). Adolescents' short-form video addiction and sleep quality: the mediating role of social anxiety. *BMC Psychology*, 12(1), 369. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01865-9>
- Karim, F., Oyewande, A. A., Abdalla, L. F., Chaudhry Ehsanullah, R., & Khan, S. (2020). Social Media Use and Its Connection to Mental Health: A Systematic Review. *Cureus*, 12(6), e8627. <https://doi.org/10.7759/cureus.8627>
- Keyes, C. L. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 539–548. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.539>
- Khalaf, A. M., Alubied, A. A., Khalaf, A. M., & Rifaey, A. A. (2023). The Impact of Social Media on the Mental Health of Adolescents and Young Adults: A Systematic Review. *Cureus*, 15(8), e42990. <https://doi.org/10.7759/cureus.42990>
- Kuss, D., & Griffiths, M. (2017). Social Networking Sites and Addiction: Ten Lessons Learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(3), 311. <https://doi.org/10.3390/ijerph14030311>
- Lin, Z. (2023). Analysis of the Psychological Impact of TikTok on Contemporary Teenagers. *SHS Web of Conferences*, 157, 01024. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202315701024>
- Liu, Q. (2023). Exploring the Impacts of TikTok on the Academic Performance of Chinese Secondary School Students. *BCP Business & Management*, 41, 160–163. <https://doi.org/10.54691/bcpbm.v41i.4424>
- Mehrpour, A., Widmer, E. D., & Staerklé, C. (2025). Social network analysis in social psychological research (1990-2020): A scoping review. *The British Journal of Social Psychology*, 64(1), e12833. <https://doi.org/10.1111/bjso.12833>

- Montag, C., Yang, H., & Elhai, J. D. (2021). On the Psychology of TikTok Use: A First Glimpse From Empirical Findings. *Frontiers in Public Health*, 9, 641673. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.641673>
- Naslund, J. A., Bondre, A., Torous, J., & Aschbrenner, K. A. (2020). Social Media and Mental Health: Benefits, Risks, and Opportunities for Research and Practice. *Journal of Technology in Behavioral Science*, 5(3), 245–257. <https://doi.org/10.1007/s41347-020-00134-x>
- Nesi, J., & Prinstein, M. J. (2015). Using Social Media for Social Comparison and Feedback-Seeking: Gender and Popularity Moderate Associations with Depressive Symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(8), 1427–1438. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0020-0>
- Nussipova A., Slanbekova G. (2024). Social media landscape in the Republic of Kazakhstan. *Journal of Philosophy Culture and Political Science*, 89(3), 68–78. <https://doi.org/10.26577/jpcp.2024.v89-i3-07>
- O'Reilly, M. (2020). Social media and adolescent mental health: the good, the bad and the ugly. *Journal of Mental Health*, 29(2), 200–206. <https://doi.org/10.1080/09638237.2020.1714007>
- Orben, A., & Przybylski, A. K. (2019). The association between adolescent well-being and digital technology use. *Nature Human Behaviour*, 3(2), 173–182. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0506-1>
- Plackett, R., Sheringham, J., & Dykxhoorn, J. (2023). The Longitudinal Impact of Social Media Use on UK Adolescents' Mental Health: Longitudinal Observational Study. *Journal of Medical Internet Research*, 25, e43213. <https://doi.org/10.2196/43213>
- Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841–1848. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Sapien Labs. (2025). *Mental state of the world 2024: The global mind project*. <https://Sapienlabs.Org/Wp-Content/Uploads/2025/02/Mental-State-of-the-World-2024-Online-Feb-26.Pdf>
- Schneider, K. J., Pierson, J. Fraser, & Bugental, J. F. T. (2015). *The handbook of humanistic psychology: theory, research, and practice*. SAGE Publications.
- Seifert, T. A. (2005). *The Ryff scales of psychological well-being. Assessment Notes*. The Center of Inquiry in the Liberal Arts at Wabash College Website: <http://Www.Wabashnationalstudy.Org/Wns/Ryff.Html>
- Simon Kemp. (2025, January 5). *Digital 2025: Global Overview Report*. DataReportal – Global Digital Insights.
- Valkenburg, P. M., Meier, A., & Beyens, I. (2022). Social media use and its impact on adolescent mental health: An umbrella review of the evidence. *Current Opinion in Psychology*, 44, 58–68. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.08.017>
- Van Dijck, J. (2013). *The Culture of Connectivity*. Oxford University Press New York. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199970773.001.0001>
- Wang, W. (2024). Exploring the impact of social media short-form videos on adolescents' psychological and psychosocial well-being. *SHS Web of Conferences*, 199, 02016. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202419902016>
- Weigle, P. E., & Shafi, R. M. A. (2024). Social Media and Youth Mental Health. *Current Psychiatry Reports*, 26(1), 1–8. <https://doi.org/10.1007/s11920-023-01478-w>
- Zhamashova D. (2024). Examination of the effects of social media on mental health of young adults in Kazakhstan: a cross-sectional pilot study. Nazarbayev University School of Medicine
- Zsila, Á., & Reyes, M. E. S. (2023). Pros & cons: impacts of social media on mental health. *BMC Psychology*, 11(1), 201. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01243-x>

Information about the authors:

Muratova M. – corresponding author, 2nd-year PhD student, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 6 Yanushkevich Street, 010000, Astana, Kazakhstan, E-mail: muratovamalika.1997@mail.ru

Menlibekova G. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Yanushkevich 6, 010000, Astana, Kazakhstan, E-mail: gmen64@mail.ru

Авторлар туралы мәлімет:

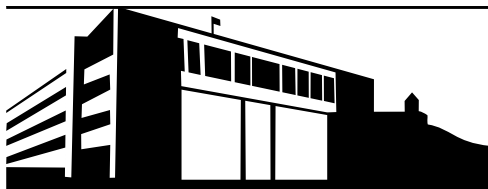
Мұратова М.Д. – хат-хабар авторы, 2-курс докторанты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық Университеті, Янушкевич көшесі, 6, 010000, Астана, Қазақстан, E-mail: muratovamalika.1997@mail.ru

Менлибекова Г.Ж. – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Янушкевич 6, 010000, Астана, Қазақстан, E-mail: gmen64@mail.ru

Сведения об авторах:

Мұратова М.Д. – автор для корреспонденции, докторант 2 курса, Евразийский национальный университет имени Л.Н.Гумилева, Янушкевича 6, 010000, Астана, Казахстан, E-mail: muratovamalika.1997@mail.ru

Менлибекова Г.Ж. – доктор педагогических наук, профессор Евразийский национальный университет имени Л.Н.Гумилева, Янушкевича 6, 010000, Астана, Казахстан, E-mail: gmen64@mail.ru



PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF DERADICALIZATION WITHIN THE COGNITIVE-BEHAVIORAL PARADIGM

N. Nagmanov¹ , Z. Sadvakassova^{*2} L. Komekbayeva³

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

³*«Q» University, Almaty, Kazakhstan*

*E-mail: ¹nurlan.nagmanov1981@gmail.com, ^{*2}zuhrasad2@mail.ru, ³klk62@mail.ru*

Abstract. Radicalization is accompanied by the formation of rigid cognitive attitudes, dichotomous thinking patterns, heightened emotional tension, and persistent destructive behavioral patterns, which significantly complicate the processes of resocialization and social adaptation. In this regard, the cognitive-behavioral paradigm is of particular interest as an effective model of psychological influence on an individual's consciousness and behavior. The relevance of this study is driven by the steady increase in radical and extremist manifestations in modern society, as well as the need to develop scientifically grounded psychological approaches to deradicalization, especially within the penitentiary system.

The purpose of the study is to provide a theoretical substantiation and systematization of the psychological foundations of deradicalization within the cognitive-behavioral approach through the concept of four waves. The paper *раскрывает* (explores) key ideas underlying the transformation of radical beliefs, thinking, and behavior. Particular attention is given to the staged organization of cognitive-behavioral work with inmates and to the possibilities of integrating modern CBT methods into penitentiary practice.

The scientific significance of the study lies in *уточнении* (refining) the methodological potential of the cognitive-behavioral paradigm. The practical significance is determined by the applicability of the findings in the work of penitentiary psychologists and specialists involved in preventing radicalization.

The methodological basis of the research includes theoretical analysis of scientific literature, systemic-structural and comparative analysis, as well as generalization of domestic and international experience in psychological deradicalization.

The study substantiates the effectiveness of integrating tools from different waves of the cognitive-behavioral paradigm in the process of deradicalization, identifies key stages of psychological intervention, and systematizes the main methods of influence.

The practical significance of the study lies in the possibility of designing and implementing comprehensive programs of psychological correction, resocialization, and prevention of repeated radicalization.

Received: 17.04.2026; Revised: 13.05.2026; Accepted: 10.06.2026; Available online: 30.06.2026

**Corresponding author*

Keywords: radicalization, inmates, cognitive-behavioral approach, CBT waves, CBT tools, CBT structure, CBT methods.

Introduction

In the context of the growing prevalence of radical and extremist manifestations, the development of scientifically grounded psychological approaches to deradicalization becomes particularly important, especially in penitentiary settings. Radical attitudes are characterized by cognitive rigidity, dichotomous thinking patterns, and high emotional intensity, which complicate the processes of inmates' resocialization. Within this framework, the cognitive-behavioral paradigm (CBP) serves as an effective tool for psychological intervention aimed at transforming dysfunctional beliefs and behavioral patterns. The purpose of this article is to provide a theoretical analysis of the potential of the cognitive-behavioral approach, its modern developments, and practical tools for the deradicalization of inmates.

In recent years, issues related to the prevention of radicalization and deradicalization have gained particular relevance in the context of ensuring public safety and maintaining psychological well-being. Understanding the mechanisms underlying the formation and maintenance of radical beliefs, as well as methods of their correction, is essential for professionals working with individuals prone to destructive ideologies.

Methodology

The cognitive-behavioral approach (CBP) represents one of the most effective evidence-based paradigms in psychotherapeutic practice. It enables the identification and modification of dysfunctional beliefs, automatic thoughts, and behavioral patterns underlying radical attitudes, while also fostering the development of constructive coping strategies. The use of CBP in deradicalization ensures a structured and predictable intervention process by combining cognitive and behavioral techniques with principles of mindfulness, acceptance, and personal responsibility (Sadvakassova & Nagmanov, 2026).

Object of the study — the process of psychological deradicalization of individuals within the penitentiary system.

Subject of the study — psychological mechanisms and tools of the cognitive-behavioral paradigm applied in work with inmates exhibiting radical attitudes.

Purpose of the study — to theoretically substantiate and systematize the potential of the cognitive-behavioral paradigm in the process of psychological deradicalization of inmates.

Research objectives:

1. To analyze the theoretical foundations of the cognitive-behavioral paradigm and its evolution within the framework of the four-wave concept.
2. To examine the stages of cognitive-behavioral psychological intervention in the process of deradicalization.
3. To systematize the main tools of the cognitive-behavioral approach used in penitentiary practice.

Research Methods

The study employs methods of theoretical analysis and synthesis of scientific literature, comparative and system-structural analysis, generalization of domestic and international experience in psychological deradicalization, as well as methods of conceptual modeling of the psychocorrectional process.

Research Hypothesis

It is hypothesized that the application of the cognitive-behavioral paradigm, integrating tools from different waves of CBT, contributes to a reduction in cognitive rigidity, dichotomous thinking, and radical attitudes among

inmates, while also increasing the effectiveness of resocialization processes and the prevention of repeated radicalization.

Theoretical and Practical Significance of the Study

The theoretical significance of the study lies in expanding scientific understanding of the psychological mechanisms of personality deradicalization and in clarifying the potential of the cognitive-behavioral paradigm in working with radicalized inmates.

The practical significance of the study is determined by the possibility of applying the obtained findings and systematized tools in the work of penitentiary psychologists, in the development of programs for psychological correction, deradicalization, and prevention of extremist behavior, as well as in educational and methodological materials for specialists.

Results and discussion

In contemporary penitentiary practice across various countries, the cognitive-behavioral approach (CBA) is widely used due to its focus on analyzing personal beliefs and correcting behavioral patterns (Sadvakassova & Nagmanov, 2026). A distinctive feature of this approach is reflected in the idea expressed by psychologist Carl Gustav Jung: "What is brought into awareness cannot return to its previous state" (Ülänchenko, 2021).

Cognitive-behavioral therapy (CBT) is an active, directive, time-limited, and structured approach. It is grounded in the theoretical premise that human emotions and behavior are largely determined by how individuals interpret and structure reality. A person's representations (verbal or imaginal "events" present in consciousness) are shaped by underlying attitudes and cognitive constructs (schemas) formed through past experience (Kovpak, 2024).

CBT is a psychological approach aimed at modifying systems of evaluation, attitudes, and behavioral strategies in order to help individuals overcome emotional and behavioral difficulties.

It is based on the assumption that behavior and emotions are partially determined by cognitions and cognitive processes, which can be recognized and purposefully modified (Alekseeva, 2024).

CBT Methodology (see Fig. 1) (Grisenko, 2024).

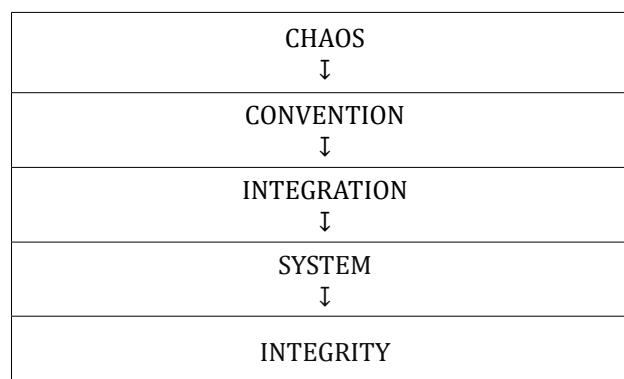


Figure 1. CBT methodology

Cognitive-behavioral therapy (CBT) represents a psychological approach aimed at transforming systems of evaluation, attitudes, and behavioral strategies in order to assist individuals in overcoming emotional and behavioral difficulties. This approach is based on the premise that emotional reactions and behavior are largely determined by cognitions and cognitive processes, which can be consciously recognized, analyzed, and intentionally modified (Alekseeva, 2024).

The fundamental theoretical assumption of CBT is that human emotions and behavior are significantly influenced by the way individuals interpret and structure perceived reality. Individual representations of events (both verbal and imaginal) are formed under the influence of stable attitudes and cognitive schemas developed through prior life experience.

The approach is based on the principle that behavior and emotions are largely determined by cognitions and cognitive processes that can be made conscious and corrected. The core premise of CBT is that emotions and behavior depend on how individuals describe and structure their own reality. Individual representations ("events" in verbal or imaginal form) are shaped by past experiences and determined by stable cognitive schemas and beliefs.

Key principles of the cognitive-behavioral approach:

1. Cognitions (thoughts, beliefs, mental schemas) influence behavior and emotional responses.
2. Individuals are capable of monitoring their own thoughts and working toward their modification.
3. Desired changes in behavior and emotional states can be achieved through intentional changes in thinking

(Alekseeva, 2024).

Emotions are temporary mental states arising at a specific moment in time as responses to subjectively significant stimuli. The same event may evoke different emotional reactions and associated thoughts in different individuals. In this regard, particular importance is attached to awareness of the intensity of experienced emotions, as well as the degree of expression and stability of the beliefs that activate them (Klimov et. al., 2024).

The cognitive-behavioral paradigm operates through the development of "awareness" (i.e., understanding, comprehension, insight). It addresses the question: what can be done today to achieve psychological harmony?

The essence of the cognitive-behavioral approach is to help the client:

- become aware of distorted cognitions;
- understand the causes of destructive thoughts and experiences;
- interrupt the flow of negative self-representations;
- replace destructive thoughts with new, constructive, and adaptive ones;
- transform behavior through a revised perception of oneself and one's real-life situation.

At the core of cognitive-behavioral psychotherapy lies the assertion that psychological disorders are caused by false, irrational beliefs or maladaptive behavioral patterns (Albert Ellis and Aaron Beck) (Alekseeva, 2024).

According to Aaron Beck and Judith Beck, cognitive structures—stable beliefs, attitudes, and representations that are not always within conscious awareness—are formed throughout an individual's life. In the process of personal information processing, any incoming information is subject to interpretation and distortion, which is a normal psychological process. However, such distortions become problematic when they generate persistent negative experiences and disrupt adaptive functioning.

Cognitive, emotional, and behavioral disturbances are the result of incorrectly formed conclusions, reinforced by a system of deep-seated beliefs and representations that are repeatedly self-confirmed. As a result, fixed patterns of behavior and stable cognitive schemas are formed, which hinder adequate adaptation (Beck, 2018).

Two Levels of Intervention in Cognitive-Behavioral Therapy

Cognitive-behavioral therapy (CBT) operates on two primary levels:

1. Cognitive level — focused on thoughts and beliefs. During sessions, the client learns to identify such thoughts, evaluate their validity, and develop more realistic patterns of thinking.
2. Behavioral level — focused on actions and habits. The psychologist assists the client in gradually adapting to challenging situations through behavioral experiments (Alekseeva, 2024)

According to J. Beck (2018), the structure of CBT intervention includes three components within each session:

1. Initial phase — restoration of the therapeutic alliance, review of action plans (homework), and agenda setting;
2. Middle phase — discussion of the problem identified in the session agenda;
3. Final phase — formulation of conclusions by the client and collaborative development of further action plans (homework assignments).

In working with clients, the following methods are applied: structured protocols; adherence to guided support; emphasis on skills training; promotion of responsibility and personal autonomy; and clear guidance for resolving problematic situations.

Thus, the application of cognitive-behavioral therapy (CBT) in work with radicalized inmates is particularly important for several reasons:

Correction of dysfunctional cognitive schemas. Radical beliefs are formed on the basis of rigid convictions, distorted interpretations of reality, and negative experiences. CBT enables the identification and modification of these cognitive schemas, thereby reducing the stability of radical beliefs.

Reduction of emotional tension. Radicalized individuals often experience persistent negative emotions such as anger, hostility, and fear. CBT promotes awareness and regulation of emotions, reducing impulsive and aggressive reactions.

Formation of adaptive behavior. Through cognitive restructuring and behavioral experiments, inmates acquire more flexible and socially acceptable behavioral strategies.

Prevention of relapses and enhancement of resocialization. Changes in thinking and behavior reduce the risk of re-engagement in radical or extremist activities, facilitating successful reintegration into society after release (Sadvakassova & Nagmanov, 2026).

CBT serves as an effective tool for deradicalization, as it addresses the core cognitive and emotional mechanisms underlying radicalization, enabling not only suppression of manifestations but transformation of the internal structure of thinking and behavior.

Goals and Objectives of the Cognitive-Behavioral Approach in Working with Destructive and Radical Attitudes

Cognitive-behavioral psychotherapy helps the client to correct maladaptive self-perception. The individual is encouraged to perceive themselves as a person capable of making mistakes but also capable of correcting them. The client learns to identify and regulate automatic thoughts and to develop new ways of relating to emerging situations. This process involves освобождение (liberation) from maladaptive cognitions.

The goal of CBT is to eliminate psychological and social problems arising from destructive cognitions, as well as to prevent triggers that provoke maladaptive states.

To achieve this goal, specialists employ CBT strategies such as collaborative empiricism, Socratic dialogue, and guided discovery.

The therapeutic process is based on a partnership in which the client and specialist jointly work with cognitions: analyzing them, formulating hypotheses regarding their adequacy and usefulness, and selecting evidence to support or refute these hypotheses (Ryzhova, 2024).

The overarching goal of CBT is the development and consolidation of self-management (self-efficacy) skills—competencies that enable individuals to organize their lives, analyze situations, and solve problems in both present and future contexts (Zaikovsky, 2024).

Objectives of CBT in Working with Destructive and Radical Attitudes

1. Self-observation — developing the ability to monitor one's thoughts, emotions, and behavior without excessive self-criticism or rumination.

2. Self-evaluation — fostering constructive and objective self-reflection based on analysis rather than external opinions or subjective distortions.

3. Self-instruction and self-reinforcement — active regulation of one's behavior and motivation instead of reliance on external assistance.

4. Mastery of self-help techniques — the ability to use psychological tools independently to cope with difficulties and regulate emotional states (Zaikovsky, 2024).

The core task of CBT is to identify automatic thoughts ("cognitions") that negatively affect psychological well-being and quality of life, and to replace them with more adaptive, constructive, and life-affirming alternatives (Zaikovsky, 2024).

During sessions, the psychologist teaches the client to:

- identify destructive beliefs and thoughts;
- recognize the relationship between thoughts, emotions, and behavior;
- analyze evidence supporting or contradicting their beliefs;
- construct a more realistic, evidence-based worldview;
- modify maladaptive beliefs that distort personal experience (Pasechnik, 2020).

Core Directions and Waves of Cognitive-Behavioral Intervention

In practice, four waves of the cognitive-behavioral approach have been developed, with numerous researchers contributing to the expansion of its methodological toolkit.

1. First wave (1950s–1960s) — behavioral approaches. **Focus:** observable behavior. Mental disorders are viewed as the result of maladaptive learning.

2. Second wave (1960s–1980s) — cognitive-behavioral approaches. **Focus:** cognition and behavior. Changes in thinking lead to changes in emotions and behavior.

3. Third wave (since the 1990s) — contextual CBT approaches. **Focus:** the relationship to experience rather than its content. The goal is psychological flexibility, acceptance, and mindfulness.

4. Fourth wave — integration with technological innovations, including virtual reality-based CBT.

Key Contributors to the Development of CBT

First wave: I.P. Pavlov (classical conditioning); J.B. Watson (behaviorism); B.F. Skinner and E.L. Thorndike (operant conditioning); Henry Head (schema concepts); Joseph Wolpe (systematic desensitization); Edmund Jacobson (progressive muscle relaxation); Albert Bandura (social learning theory); Jean Piaget (assimilation and accommodation); Egon Brunswik (perceptual constancy); George Kelly (personal construct theory); Edward Tolman (cognitive maps); Frederic Bartlett (schema theory of memory).

Second wave: Aaron T. Beck (classical CBT, 1976); Albert Ellis (REBT, 1962); Arnold Lazarus (multimodal therapy); Donald Meichenbaum (self-instructional training); Michael Mahoney (evolutionary cognitive therapy).

Third wave: Marsha Linehan (DBT, 1993); Francine Shapiro (EMDR); Adrian Wells (metacognitive therapy); Jeffrey Young (schema therapy); Steven Hayes (ACT); Paul Gilbert (compassion-focused therapy); William Glasser (reality therapy); Robert Kohlenberg and Mavis Tsai (functional analytic psychotherapy); among others.

Fourth wave: Attention bias modification (C. MacLeod, M. Mathews); interpretation bias modification (E. Holmes, C. Mathews); virtual reality-based CBT (B.O. Rothbaum, M. Slater, G. Riva).

Step-by-Step Implementation of CBT with Clients

The cognitive-behavioral approach occupies a central place among psychological interventions used in working with destructive, extremist, and radical attitudes. Its theoretical rigor, structured nature, and focus on modifying cognitive schemas and behavioral patterns make it one of the most effective tools for preventing radicalization and supporting deradicalization processes.

Radicalization is typically based on rigid cognitive distortions, dichotomous thinking, overgeneralization, irrational beliefs, and persistent behavioral patterns that reinforce hostility, alienation, and violent responses. Therefore, the staged implementation of CBT is of fundamental importance, as it enables systematic work with deep cognitive structures, emotional responses, and behavioral manifestations underlying radical attitudes.

A phased CBT approach in working with radicalized or at-risk individuals not only reduces cognitive rigidity and aggression but also fosters the development of reflection, self-regulation, and responsibility for personal choices. Each stage performs diagnostic, corrective, and preventive functions simultaneously, ensuring the stability of positive changes and reducing the risk of relapse.

For practical implementation, one may refer to staged CBT models proposed by A.T. Beck, Vasiliev V., Pryanik A.V., Ostapchuk V.S., and Zaikovskiy P.A.. A more detailed three-stage model is presented in the work of T.I. Alekseeva (see Table 1). However, prior to intervention, it is essential to establish a psychological contract with the client.

Psychological Contract

The effectiveness of CBT significantly increases when therapeutic goals and rules are agreed upon in advance through a therapeutic contract (Alekseeva, 2024).

A contract represents a system of agreements with the client aimed at creating conditions for change, expanding self-understanding, and enabling behavioral experimentation.

The therapeutic alliance is formed through the following factors:

1. The psychologist's genuine interest in the client's experiences.
2. The use of active listening techniques (verbal and non-verbal).
3. Providing clear information about the structure of sessions, goals, and procedures
4. Emotional support that fosters a sense of safety and trust.

Client responsibility and active participation are expressed through:

- willingness to share thoughts, feelings, and opinions;

- readiness to reflect on complex therapeutic questions;
- openness to receiving and clarifying feedback;
- willingness to change behavioral and cognitive patterns;
- engagement in discussion of emerging issues;
- completion of behavioral experiments and homework assignments.

Following the establishment of the psychological contract, diagnostic procedures are conducted to develop an individualized intervention plan and structure the therapeutic process (see Figures 2–3, Table 1).

Table 1

Stages of CBT process (T.I. Alekseeva)

Stages	Content of Intervention
<i>1. Establishing a Working Alliance</i>	Goal: To engage the client's interest in their own psychotherapeutic process. Key steps: 1. To explain the goals and objectives of the intervention, clarifying the purpose of therapy and expected outcomes. 2. To introduce the philosophy of cognitive-behavioral therapy (CBT) in order to establish a foundation for collaborative work. 3. To encourage the client's interest in self-exploration and jointly investigate potential sources of their difficulties.
<i>2. Identification of Deep Dysfunctional Beliefs (Cognitions)</i>	Goal: To identify automatic and deep-seated dysfunctional cognitions underlying the client's problems and to develop basic skills of self-observation and analysis. Stages and key actions: 1. Assessment and identification of dysfunctional cognitions. 2. Development of self-monitoring skills (the "exploratory" stage of CBT). 3. Formulation of dysfunctional core beliefs. 4. Homework assignments and feedback (see details*).
<i>3. Transformation into New Evaluations and Cognitions (Cognitive Restructuring)</i>	Goal: To develop more adaptive cognitive and behavioral patterns through cognitive restructuring and the enhancement of self-regulation skills. Key stages and actions: 1. Cognitive restructuring. 2. Development of self-instruction and self-help skills. 3. Promotion of cognitive flexibility and adaptability (see details**).

* At the second stage, "Identification of Deep Dysfunctional Beliefs (Cognitions)," accurate psychological assessment is of critical importance (Alekseeva, 2024) (diagnostic phase, case conceptualization, and treatment planning).

Assessment in the Cognitive-Behavioral Approach

Stages and key actions:

1. Assessment and identification of dysfunctional cognitions.

This stage involves defining the client's current problems, their origins, and the factors maintaining them. It includes the analysis of dysfunctional thoughts and beliefs associated with these problems, as well as related emotional, physiological, and behavioral responses. Particular attention is paid to identifying significant life events, experiences, and interactions that contributed to the development of the disorder. In addition, core beliefs about the self, the world, and others are examined, along with intermediate beliefs, rules, expectations, and coping strategies. The influence of automatic thoughts on behavior and the client's vulnerability in various life situations is also analyzed.

2. Development of self-monitoring skills (the "exploratory" phase of CBT).

Following the establishment of a working alliance and the conclusion of a psychological contract, the client is introduced to the principles of CBT. The focus is placed on learning to identify automatic thoughts and intermediate beliefs, and on linking them with emotional, physiological, and behavioral responses. This stage fosters the development of self-awareness, self-analysis, and self-correction skills, including the ability to pause, reconsider, and reformulate thoughts.

3. Formulation of dysfunctional core beliefs.

This involves identifying negative beliefs about the self ("Who am I?"), rigid demands toward oneself and others ("I must..."), and underlying assumptions about the world and other people ("What is the world like? What are people like?"). Precision and conciseness in the formulation of these beliefs are essential.

4. Homework assignments and feedback.

The client is assigned tasks aimed at independent monitoring and recording of cognitions. During subsequent sessions, results are reviewed, clarified, and the identified beliefs are further processed and refined.

The Importance of Assessment in CBT

Effective CBT requires a thorough and ongoing evaluation of the client. To achieve meaningful outcomes, the therapist must:

- conduct a comprehensive assessment;
- accurately formulate the client's problems;
- develop a cognitive case conceptualization;
- design an individualized treatment plan.

Importantly, assessment is not limited to the initial session. Throughout the course of therapy, the therapist continues to collect and analyze information in order to refine the initial evaluation and, if necessary, adjust the diagnosis and overall conceptualization [9].

Essential Client Information

For an adequate assessment, the following information is required:

1. demographic data;
2. primary complaints and current problems;
3. history of the current condition and preceding events;
4. coping strategies (adaptive and maladaptive), both current and past;
5. psychiatric history;
6. history of substance uses and current status;
7. medical history and current health condition;
8. family background and developmental history;
9. educational and occupational history.

To construct a comprehensive diagnostic profile of the client, see Fig. 1.

Diagnostic Instruments:

- Dysfunctional Attitude Scale (DAS) by Weissman and Beck;
- Ellis's Irrational Beliefs Inventory;
- Beck Scales: Depression, Anxiety, Hopelessness, and Suicidal Ideation;
- Zung Self-Rating Anxiety Scale and Zung Depression Scale;
- Hamilton Anxiety and Depression Rating Scales;
- Yale-Brown Obsessive Compulsive Scale (Y-BOCS);
- Symptom Checklist-90 (SCL-90).

Use of Assessment Data: The data obtained during the assessment are used by the therapist to construct an initial cognitive conceptualization, which subsequently serves as the foundation for developing a more detailed treatment plan (Alekseeva, 2024).

Indicators of an Effective Psychotherapeutic Session (T.I. Alekseeva)

1. Client awareness and reflection. The client actively reflects on the issues discussed and becomes more aware of their own thoughts.

Symptoms	WORKING HYPOTHESIS	TREATMENT PLAN
Developmental Influences		
Situations		
Biological / Genetic / Medical Factors		
Resilience / Values		
Typical Thoughts, Beliefs, and Behaviors		
Schemas		

Figure 2. Client Diagnostic Profile (T.I. Alekseeva)

1. Changes in psycho-emotional state. The client demonstrates emerging interest; emotional responses may include mild sadness, confusion, or relief.

2. Active client participation. The client expresses their position, asks questions, and shows engagement in the process.

Readiness to continue therapy. The client demonstrates motivation for further sessions and cooperation with the specialist.

At the third stage « Transformation into New Evaluations and Cognitions (Cognitive Restructuring)», the influence on the client's thinking is implemented through the following steps:

Key stages and actions:

1. Cognitive restructuring

- Conducting disputation, exposure, and behavioral experiments;
- Training the client to identify cognitive distortions and ineffective behavioral patterns and to correct them;
- Influencing cognitions that either facilitate or inhibit change through the development of self-understanding and life-organization skills.

Client Name: _____

Date: _____

Diagnosis: axis I _____

Axis II _____

IMPORTANT CHILDHOOD INFORMATION

What events contributed to the formation and consolidation of core beliefs?

CORE BELIEFS

What are the client's fundamental beliefs about themselves?

CONDITIONAL ASSUMPTIONS / BELIEFS / RULES

What positive assumptions help the client cope with core beliefs?

What are the negative counterparts of these assumptions?

COMPENSATORY / COPING STRATEGIES

What behaviors help the client cope with these beliefs?

What are the maladaptive equivalents of these strategies?

Situation 1 What is the problematic situation?	Situation 2	Situation 3
Automatic Thoughts What did the client think?	Automatic Thoughts	Automatic Thoughts
Meaning of Automatic Thoughts What significance did this thought have for the client?	Meaning of Automatic Thoughts	Meaning of Automatic Thoughts
Emotions What emotion is associated with this automatic thought?	Emotions	Emotions
Behavior What did the client do in response?	Behavior	Behavior

Figure 3. Development of a Client Conceptualization Map
(Alekseeva, 2024)

1. Development of Self-Instruction and Self-Help Skills

- Training in basic self-regulation and self-help strategies;
- Formulation and practice of new adaptive behaviors.

2. Cognitive Flexibility and Adaptability

- Informing the client about the rigidity and flexibility of their perceptions, evaluations, beliefs, and actions;
- Encouraging independent reformulation of cognitions and the search for more flexible, adaptive, and realistic alternatives.

Outcome: The client gradually learns to recognize, modify, and replace dysfunctional cognitions, implementing new behavioral patterns in practice and strengthening self-regulation skills.

CBT Toolkit

In practice, CBT tools are selected based on the individual and personal characteristics of the client.

CBT methods include:

- Reciprocal inhibition (J. Wolpe);
- Paradoxical intention (V. Frankl);
- Cognitive self-control techniques (“stop technique,” self-control triad);
- ABC model (A. Ellis);
- Disputation method.

CBT employs four groups of techniques aimed at solving specific tasks:

1. Identification of destructive automatic thoughts;
2. Challenging irrational thinking;
3. Activation of imagination;
4. Reduction of resistance (Ryzhova, 2024) (see Table 2,3).

Table 2

Four Groups of CBT Techniques (Ryzhova M., 2024)

<i>Groups / Objectives</i>	<i>Forms and Techniques</i>
Group 1 — Identification of destructive automatic thoughts	Forms of work: – Note-taking – Thought diary

Group 2 — Challenging irrational thinking	Techniques for dealing with the patient's unconscious inference: – “Pros and cons” analysis – Experiment – Decatastrophizing
Group 3 — Activation of imagination	The techniques focus on getting rid of frightening images through imaginative activation: – Use of metaphors (parables, quotations) – Imagery modification (replacement of destructive images with neutral or positive ones) – Constructive imagination (structuring possible events by significance)
Group 4 — Reduction of resistance	Techniques: – Targeted repetition (positive affirmations) – Identification of hidden motives

In practice, CBT techniques are further elaborated in methodological manuals for working with inmates holding radical views (Leahy, 2020).

We classified these techniques into thematic blocks, and they are not used as isolated exercises. Instead, they function as components of comprehensive psychological work aimed at changing cognitive, emotional, and behavioral patterns in incarcerated individuals with radicalized beliefs.

Table 3
CBT Techniques in Psychological Work

Domain	Technique	Content and Practical Purpose in Work
COGNITIVE TECHNIQUES	<i>Identification of Automatic Thoughts</i>	Developing the ability to notice the “first reaction” of thinking in conflict and stressful situations
	<i>Cognitive Restructuring</i>	Learning to evaluate situations in a more balanced way instead of making impulsive conclusions
	<i>Thought Records</i>	Developing self-monitoring skills and responsibility for one's own reactions
	<i>Cognitive Distortions</i>	Awareness of typical thinking errors associated with aggression and conflict behavior
	<i>Decatastrophizing</i>	Reducing the tendency to exaggerate threats and negative outcomes
	<i>Socratic Dialogue</i>	Developing critical thinking and the ability to question automatic beliefs
	<i>Downward Arrow Technique</i>	Identifying core beliefs underlying automatic thoughts and behaviors
	<i>Cognitive Distancing (Decentering)</i>	Developing the ability to view situations from an external observer's perspective

BEHAVIORAL TECHNIQUES	<i>Behavioral Activation</i>	Reducing passivity and increasing constructive, goal-oriented activity
	<i>Exposure</i>	Reducing avoidance and gradually increasing tolerance to stressful situations
	<i>Task Grading</i>	Learning to solve complex tasks through step-by-step progression
	<i>Behavioral Experiments</i>	Testing beliefs through safe real-life experience
	<i>Behavioral Chain Analysis</i>	Understanding the sequence: trigger → reaction → consequences
	<i>Stop–Think–Act Technique</i>	Developing impulse control through a structured pause before action
	<i>Behavioral Contracts</i>	Increasing responsibility through agreements with a specialist
	<i>Token Economy (Reinforcement System)</i>	Reinforcing socially acceptable behavior through a reward system (tokens)
	<i>Social Skills Training</i>	Developing constructive communication and conflict-management skills
	<i>Mindfulness</i>	Developing non-judgmental awareness of internal states without automatic reactions
	<i>Cognitive Defusion</i>	Reducing the impact of thoughts on behavior (“a thought is not a fact”)
	<i>Values Work (Values Clarification)</i>	Forming long-term life orientation and value-based behavior
	<i>Schema Therapy</i>	Working with persistent maladaptive beliefs and behavioral patterns
	<i>Imagery Rescripting</i>	Processing emotional and traumatic experiences through guided imagery
EMOTION REGULATION SKILLS	<i>Emotion Labeling</i>	Reducing emotional intensity through accurate identification of emotions
	<i>Emotion Scaling</i>	Developing the ability to monitor levels of emotional tension
	<i>STOP Technique</i>	Building self-regulation skills at the moment of impulse
	<i>Self-Compassion</i>	Reducing self-criticism and aggressive internal dialogue
	<i>Self-Monitoring</i>	Developing consistent awareness of behavior, triggers, and reactions
	<i>Impulse Control Strategies</i>	Reducing risky behavior through breathing techniques and attentional redirection
DIGITAL CBT FORMATS	<i>CBT Applications</i>	Supporting self-regulation and skill practice outside therapy sessions
	<i>VR Exposure</i>	Safe training of responses to stressors and critical situations through virtual reality

Conclusion

The conducted theoretical analysis demonstrates that the cognitive-behavioral paradigm possesses significant potential in addressing the challenges of psychological deradicalization of individuals with radical beliefs, including within penitentiary settings. Radicalization is associated with persistent cognitive distortions, dichotomous thinking, rigid core beliefs, and maladaptive behavioral strategies, which necessitate a systematic and phased psychological intervention.

The analysis of the evolution of the cognitive-behavioral approach through the framework of four waves has revealed the potential for integrating classical cognitive and behavioral techniques with modern contextual, metacognitive, and value-oriented methods. Such an integrative approach expands the scope of traditional corrective work and contributes to a deeper transformation of beliefs, identity, and life strategies among inmates.

The presented stages of cognitive-behavioral intervention and the systematization of applied tools confirm the relevance of CBT as a methodological foundation for deradicalization programs. These programs are aimed not only at reducing radical beliefs but also at developing self-regulation, critical thinking, and social adaptation skills.

Findings

1. Radical beliefs among inmates have a pronounced cognitive-behavioral structure, including cognitive distortions, emotional rigidity, and stereotypical behavioral patterns.

2. The cognitive-behavioral paradigm represents an evidence-based and practice-oriented approach to psychological deradicalization.

3. Integration of methods from the four waves of CBT enhances the effectiveness of interventions by addressing cognitive, emotional, behavioral, and value-based components of personality.

4. A phased organization of CBT ensures consistency and sustainability of changes in the deradicalization process.

5. The use of CBT tools contributes to the prevention of relapse and improves the effectiveness of resocialization in penitentiary environments.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Author Contributions

N. Nagmanov — data collection, analysis, systematization of contemporary materials, joint discussion, and writing of the article.

Z. Sadvakassova — data collection, systematization, structuring, and preparation of the article for publication.

L. Komekbayeva — corresponding author; analysis, systematization, and co-authorship of the article.

References

Алексеева Т. И. (2024). *Диагностический этап, создание концептуализации случая и плана терапии*. <https://en.ppt-online.org/1368626>

Алексеева Т. И. (2024). *Основные понятия и алгоритмы КПТ*. <https://en.ppt-online.org/1368628>

Алексеева Т. И. (2024). *Теоретические и методологические основы КПТ, история и современное состояние метода*. <https://en.ppt-online.org/1368629>

Ассоциация когнитивно-поведенческой психотерапии. (2015). *I Международный съезд Ассоциации когнитивно-поведенческой психотерапии*. СИНЭЛ. <https://psy.su/psyche/projects/1636/>

Бек А. Б. (2017, 23 февраля). *КПП*. Psychojournal. <https://psychojournal.ru/psychologists/1167-aaron-bek-sozdatel-kognitivnoy-psihoterapii.html>

- Бек Дж. (2018). *Когнитивно-поведенческая терапия: От основ к направлениям*. Питер.
- Васильев В. (2025, 22 июля). *Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) в лечении алкоголизма*. В17. https://www.b17.ru/article/kpt_alkogolizm/
- Граница А. (2025). *Интеграция техник второй и третьей волны КПТ*. <https://s2.skladchiki.pro/threads/kpt-vtoroj-i-tretej-volny-transformacija-technik-evgenija-kirillova.427939/>
- Грисенко Е. В. (2024). *Семинар 1. Основы КПТ: теория и практика*. <https://en.ppt-online.org/1628253>
- Журов А. Д. (2023, 14 мая). *Волны КПТ*. В17. <https://www.b17.ru/blog/368003/>
- Зайковский П. А. (2020, 20 апреля). *Инструменты когнитивно-поведенческой психотерапии: практическое руководство*. <https://www.psycholog-rus.com/2017/04/20/tools-of-cognitive-behavioral-psychotherapy/>
- Климов А. А., Вахрамеева Т., Макарова М., Соловьева А. (2024). *Практическое занятие «Рейтинг силы эмоции и поиск вариаций одного убеждения»*. <https://en.ppt-online.org/1295622>
- Ковпак Д. В. (2024). *Когнитивно-поведенческая терапия: Волны в КПТ* [Лекционные материалы]. <https://en.ppt-online.org/137919>
- Когнитивно-поведенческая терапия: эффективные техники и методы. (2023, 24 апреля). <https://urgaps.ru/news/1549>
- Лихи Р. (2020). *Техники когнитивной психотерапии*. Питер.
- Метод диспута в КПТ. (2023). <https://thepresentation.ru/medetsina/kognitivno-povedencheskaya-psihoterapiya-1>
- Методы когнитивно-поведенческого подхода. (2011). <http://psy-dv.org/forum/15-174-1>
- Методы поведенческой терапии. (2023). http://psyfactor.org/lib/behavior_therapy.htm
- Михальски А. (2019, 7 сентября). *Школы психотерапии. 8. Третья волна когнитивно-поведенческой терапии*. В17. <https://www.b17.ru/article/153042/>
- Остапчук В. С. (2025, 18 февраля). *Как работает когнитивно-поведенческая терапия*. В17. <https://www.b17.ru/article/623071/>
- Пасечник Е. (2020). *Когнитивно-поведенческая терапия vs гештальт: выбираем правильный подход*. Goodo Blog. <https://blog.goodo.pro/kpt-vs-ghieshtalt-kak-vybrat-pravilnyi-podkhod/>
- Перекрестова Е. (2023, 11 июня). *Три волны КПТ: основные отличия и принципы*. В17. <https://www.b17.ru/article/volnycbt/>
- Пряник А. В. (2025, 4 февраля). *Эволюция подхода: три волны когнитивно-поведенческой терапии*. IPPSS. <https://ippss.ru/blog/gid-po-kognitivno-povedencheskoj-terapii-istoriya-effektivnost-i-ogranicheniya-kpt>
- Пряник А. В. (2025, 6 февраля). *5 техник из КПТ на разные случаи: с инструкциями и примерами*. IPPSS. <https://ippss.ru/blog/5-tehnik-iz-kpt-na-raznye-sluchai-s-instrukciyami-i-primerami>
- Рыжова М. (2024, 14 марта). *Методы когнитивно-поведенческой терапии: практическое руководство*. MIP Institute. <https://mip.institute/journal/effektivnye-tehniki-i-metody-kognitivno-povedencheskoj-terapii>
- Садвакасова З. М., Нагманов Н. Ж. (2026). *Психологическая дерадикализация осужденных: международный опыт пенитенциарных практик*. Монография.
- Садвакасова З. М., Нагманов Н. Ж. (2026). *Тренинговая программа «Меняем мысли — меняем жизненные стратегии»*. Алматы.
- Улянченко А. (2021, 28 сентября). *«Что осознано – не вернется обратно в виде судьбы или проклятия» – Карл Густав Юнг*. В17. <https://www.b17.ru/article/341565/>
- Хрулев О. (2024, 26 октября). *КПТ четвертой волны*. <https://xn--c1ajbkobdq1b.xn--p1ai>
- Мэннинг Дж., Риджуэй Н. (2020) *Практика когнитивно-поведенческой терапии: рабочие листы и раздаточные материалы*. Киев. URL: <https://www.klex.ru/1545>
- Рего С. Фейдер С. (2022) *Когнитивно-поведенческая терапия для психического здоровья: рабочая тетрадь*. Киев: Диалектика
- Хатт Р. Л. (2019) *Когнитивно-поведенческая терапия для подростков: рабочая тетрадь*. — URL: <https://www.klex.ru/1yра>
- Добсон Д., Добсон К. (2018) *Научно-обоснованная практика в когнитивно-поведенческой терапии*.

— URL: <https://www.klex.ru/1ut4>

Н.Ж. Нагманов¹, З.М. Садвакасова^{*2}, Л.К. Комекбаева³

^{1,2} *Қазақстан Республикасының Ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан*

³ *«Q» University, Алматы, Қазақстан*

Психологические основы дерадикализации в когнитивно-поведенческой парадигме

Аннотация. Радикализация сопровождается формированием ригидных когнитивных установок, дихотомического мышления, высокой эмоциональной напряженности и устойчивых деструктивных поведенческих паттернов, что существенно осложняет процессы ресоциализации и социальной адаптации человека. В этой связи особый интерес представляет когнитивно-поведенческая парадигма как эффективная модель психологического воздействия на сознание и поведение личности. Актуальность исследования обусловлена устойчивым ростом радикальных и экстремистских проявлений в современном обществе, а также необходимостью разработки научно обоснованных психологических подходов к дерадикализации личности, особенно в условиях пенитенциарной системы.

Целью исследования является теоретическое обоснование и систематизация психологических основ дерадикализации в рамках когнитивно-поведенческого подхода через концепцию четырех волн, раскрытие ключевых идей, лежащих в основе трансформации радикалистских убеждений, мышления и поведения. Особое внимание уделяется поэтапной организации когнитивно-поведенческой работы с осужденными и возможностям интеграции современных методов КПП (когнитивно-поведенческий подход) и системе проведения работы с заключенными в пенитенциарном учреждении.

Научная значимость исследования заключается в уточнении методологического потенциала когнитивно-поведенческой парадигмы. Практическая значимость исследования определяется возможностью применения полученных выводов в деятельности психологов пенитенциарных учреждений и специалистов, осуществляющих профилактику радикализации.

Методологической основой исследования послужили методы теоретического анализа научных источников, системно-структурный и сравнительный анализ, а также обобщение отечественного и зарубежного опыта психологической дерадикализации.

В результате исследования обоснована эффективность интеграции инструментов различных волн когнитивно-поведенческой парадигмы в процессе дерадикализации, выделены ключевые этапы психологической работы и систематизированы основные методы воздействия. Сделан вывод о целесообразности использования КПП как базовой методологической основы программ дерадикализации.

Практическое значение исследования состоит в возможности разработки и внедрения комплексных программ психологической коррекции, ресоциализации и профилактики повторной радикализации.

Ключевые слова: радикализация, заключенные, когнитивно-поведенческий подход, волны КПП, инструменты КПП, структура КПП, методы КПП.

Н.Ж. Нагманов¹, З.М. Садвакасова^{*2}, Л.К. Комекбаева³

^{1,2} *әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан*

³ *«Q» University, Алматы, Қазақстан*

Когнитивтік мінез-құлықтық парадигмасындағы дерадикализацияның психологиялық негіздері

Андатпа. Радикализация қатаң когнитивтік бағыт-бағдарлардың, дихотомиялық ойлаудың, жоғары эмоциялық шиеленістің және тұрақты деструктивтік мінез-құлық үлгілерінің қалыптасуымен қатар жүреді, бұл қайта әлеуметтеу және әлеуметтік бейімделу үрдістерін едәуір қиындатады. Осыдан когнитивтік мінез-құлықтық парадигма психологиялық әсердің тиімділігінің үлгісі ретінде ерекше қызығушылық тудырады. Осыған орай зерттеудің өзектілігі қазіргі қоғамдағы радикалдық және экстремистік көріністердің айқын

өсуіне, сондай-ақ жеке тұлғаны дерадикализацияланудың, әсіресе пенитенциарлық жүйе жағдайында, ғылыми негізделген психологиялық тәсілдерін әзірлеу қажеттілігіне байланысты.

Зерттеудің мақсаты – когнитивтік мінез-құлықтық парадигмасы (КМҚП) шеңберіндегі дерадикализацияның психологиялық негіздерін теориялық дәлелдеу және жүйелеу. Бұл жұмыста төрт толқын тұжырымдамасы арқылы когнитивтік мінез-құлықтық тәсілін дамытудың негізгі бағыттары қарастырылады, радикалистік сенімдердің, ойлау мен мінез-құлықтың өзгеруіне негізделген басты идеялар ашылады. Сотталғандармен танымдық мінез-құлық жұмысын кезең-кезеңімен ұйымдастыруға және КМҚП-ның қазіргі заманға әдістерін интергациялау мүмкіндіктеріне ерекше назар аударылады.

Зерттеудің ғылыми маңыздылығы когнитивтік мінез-құлықтық парадигмасының әдіснамалық әлеуетін нақтылау болып табылады. Практикалық маңыздылығы – алынған тұжырымдарды пенитенциарлық мекемелердің психологтары мен радикализацияның алдын алуды жүзеге асыратын мамандардың қызметінде қолдану мүмкіндігімен анықталады.

Зерттеудің әдіснамалық негізі ғылыми дереккөздерді теориялық талдау және синтездеу, жүйелік құрылымдық және салыстырмалы талдау әдістері, сондай-ақ психологиялық дерадикализацияның отандық және шетелдік тәжірибесін жалпылау болмақ.

Зерттеу нәтижесінде дерадикализация үрдісінде когнитивтік мінез-құлықтық парадигмасының әртүрлі толқындарының құралдарын біріктірудің тиімділігі негізделіп, психологиялық жұмыстың негізгі кезеңдері айқындалып, әрі әсер етудің негізгі әдістері жүйеленеді. Дерадикализация бағдарламаларының базалық әдіснамалық негізі ретінде КМҚП қолданудың орындылығы туралы қорытынды жасалды.

Зерттеудің практикалық маңыздылығы психологиялық түзетудің, қайта әлеуметтендірудің және қайта радикалданудың алдын алудың кешенді бағдарламаларын әзірлеу және енгізу мүмкіндігінен тұрады.

Түйін сөздер: радикалдану, тұтқындар, когнитивтік мінез-құлықтық тәсілі, КМҚП толқындары, КМҚП құралдары, КМҚП құрылымы, КМҚП әдістері.

References

- Alekseeva, T. I. (2024). *Diagnostic stage, the creation of a conceptualization of the case and a treatment plan*. *[The diagnostic stage, the creation of a conceptualization of the case and a treatment plan]*. <https://en.ppt-online.org/1368626>
- Alekseeva, T. I. (2024). *Osnovnye ponatiia i algoritmy KPT. [Basic concepts and algorithms of CBT.]* <https://en.ppt-online.org/1368628>
- Alekseeva, T. I. (2024). *Teoreticheskie i metodologicheskie osnovy KPT, istoria i sovremennoe sostoianie metoda. [The theoretical and methodological foundations of CBT, the history and current state of the method]* <https://en.ppt-online.org/1368629>
- Association of Cognitive-Behavioral Psychotherapy. (2015). *I Mejdunarodnyi sezd Asosiasii kognitivno-povedencheskoi psihoterapii. [I International Congress of the Association of Cognitive Behavioral Psychotherapy.]* SINEL. <https://psy.su/psyche/projects/1636/>
- Beck, J. (2018). *Kognitivno-povedencheskaia terapiia: Ot osnov k napravleniam. [Cognitive behavioral therapy: From basics to directions.]* Piter.
- Bek, A. B. (2017, February 23). *KPP. Psychojournal.* <https://psychojournal.ru/psychologists/1167-aaron-bek-sozdatel-kognitivnoy-psihoterapii.html>
- Granisa, A. (2025). *Integratsia tehnik «Vtoroi i tretei volny KPT» [Integration of the techniques of the second and third waves of CBT.]* <https://s2.skladchiki.pro/threads/kpt-vtoroj-i-tretej-volny-transformacija-texnik-evgenija-kirillova.427939/>
- Grisenko, E. V. (2024). *Seminar 1. Osnovy KPT: Teoria i praktika. [Seminar 1. Fundamentals of CBT: theory and practice.]* <https://en.ppt-online.org/1628253>
- Hrlev, O. (2024, October 26). *KPT chetvertoi volny. [CBT of the fourth wave.]* <https://xn--c1ajbkobdq1b.xn--p1ai>
- Jeurov, A. D. (2023, May 14). *Volny KPT. [KPT waves.]* URL: <https://www.b17.ru/blog/368003/>

- Klimov, A. A., Vahrameeva, T., Makarova, M., & Soloveva, A. (2024). *Prakticheskoe zaniatie: «Reitiñ sily emosii i poisk variasii odnogo ubejdenia»*. [Practical lesson "Rating the power of emotion and searching for variations of one belief."] <https://en.ppt-online.org/1295622>
- Kognitivno-povedencheskaia terapia: Effektivnye tehniki i metody. [Cognitive behavioral therapy: effective techniques and methods.] (2023, April 24). <https://urgaps.ru/news/1549>
- Kovpak, D. V. (2024). *Kognitivno-povedencheskaia terapia: Volny v KPT* [Cognitive behavioral therapy: Waves in CBT] [Lecture materials]. <https://en.ppt-online.org/137919>
- Lihi, R. (2020). *Tehniki kognitivnoi psihoterapii*. [Techniques of cognitive psychotherapy] Piter.
- Metod disputa v KPT. [The metric of the dispute in the CBT] (2023). <https://thepresentation.ru/medetsina/kognitivno-povedencheskaya-psihoterapiya-1>
- Metody kognitivno-povedencheskogo podhoda. [Methods of the cognitive-behavioral approach.] (2011). <http://psy-dv.org/forum/15-174-1>
- Metody povedencheskoi terapii. [Methods of behavioral therapy.] (2023). http://psyfactor.org/lib/behavior_therapy.htm
- Mihälski, A. (2019, September 7). *Školy psihoterapii. 8. 3-ia volna kognitivno-povedencheskoi terapii*. [Schools of psychotherapy. 8. The third wave of cognitive behavioral therapy.] B17. <https://www.b17.ru/article/153042/>
- Ostapchuk, V. S. (2025, February 18). *Kak rabotaet kognitivno-povedencheskaia terapia*. [How cognitive behavioral therapy works.] B17. <https://www.b17.ru/article/623071/>
- Pasechnik, E. (2020). *Kognitivno-povedencheskaia terapia vs geshält: Vybiraem pravilnyi podhod*. [Cognitive behavioral therapy vs Gestalt: choosing the right approach.] Goodo Blog. <https://blog.goodo.pro/kpt-vs-ghieshtalt-kak-vybrat-pravilnyi-podkhod/>
- Perekrestova, E. (2023, June 11). *Tri volny KPT: Osnovnye otlichia i prinsipy*. [Three waves of CBT: the main differences and principles.] B17. <https://www.b17.ru/article/volnycbt/>
- Pränik, A. V. (2025, February 4). *Evolüsia podhoda: Tri volny kognitivno-povedencheskoi terapii*. [The evolution of the approach: three waves of cognitive behavioral therapy.] IPPSS. <https://ippss.ru/blog/gid-po-kognitivno-povedencheskoj-terapii-istoriya-effektivnost-i-ogranicheniya-kpt>
- Pränik, A. V. (2025, February 6). *5 tehnik iz KPT na raznye sluchai: S instruksiami i primerami*. [5 techniques from CBT for different cases: with instructions and examples.] IPPSS. <https://ippss.ru/blog/5-tehnik-iz-kpt-na-raznye-sluchai-s-instrukciyami-i-primerami>
- Ryjova, M. (2024, March 14). *Metody kognitivno-povedencheskoi terapii: Prakticheskoe rukovodstvo*. [Methods of cognitive behavioral therapy: a practical guide.] MIP Institute. <https://mip.institute/journal/effektivnye-tehniki-i-metody-kognitivno-povedencheskoj-terapii>
- Sadvakassova, Z. M., & Nagmanov, N. J. (2026). *Psihologicheskaja deradikalizasia osujdennyh: Mejdunarodnyi opyt penitentsiarnyh praktik* [Psychological deradicalization of convicts: international experience of penitentiary practices.] [Monograph].
- Sadvakassova, Z. M., & Nagmanov, N. J. (2026). *Treniñovaia programa «Menäem mysli — menäem jiznennye strategii»* [Training program "Changing thoughts — changing life strategies"]. [Methodological manual]. Almaty.
- Ülänenko, A. (2021, September 28). «Chto osoznano – ne vernetsä obratno v vide südbi ili proklätia» – Karl Gustav İung. [“What is realized will not come back in the form of fate or a curse” – Carl Gustav Jung.] B17. <https://www.b17.ru/article/341565/>
- Vasilev, V. (2025, July 22). *Kognitivno-povedencheskaia terapia (KPT) v lechenii alkogolizma*. [Cognitive behavioral therapy (CBT) in the treatment of alcoholism.] B17. https://www.b17.ru/article/kpt_alkogolizm/
- Zaikovski, P. A. (2020, April 20). *İnstrumenty kognitivno-povedencheskoi psihoterapii: Prakticheskoe rukovodstvo (seli, zadachi, strategii KPT)*. [Tools of cognitive behavioral therapy: a practical guide.] <https://www.psycholog-rus.com/2017/04/20/tools-of-cognitive-behavioral-psychotherapy/>
- Dobson, D., & Dobson, K. (2018). *Nauchno-obosnovannaja praktika v kognitivno-povedencheskoj terapii*. [Evidence-based practice in cognitive behavioral therapy.] <https://www.klex.ru/1ut4>
- Hatt, R. L. (2019). *Kognitivno-povedencheskaja terapija dlja podrostkov: rabochaja tetrad'*. [Cognitive behavioral therapy for adolescents: A workbook.] <https://www.klex.ru/1ypa>

Manning, J., & Ridgway, N. (2020). *Praktika kognitivno-povedencheskoj terapii: rabochie listy i razdatochnye materialy. [Practice of cognitive behavioral therapy: Worksheets and handouts.]* Kyiv. <https://www.klex.ru/1545>

Rego, S., & Feider, S. (2022). *Kognitivno-povedencheskaja terapija dlja psihicheskogo zdorov'ja: rabochaja tetrad'. [Cognitive behavioral therapy for mental health: A workbook.]* Kiev: Dialektika

Information about the authors:

Nagmanov N. – Doctoral Candidate, Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, 050040, Almaty, Kazakhstan. E-mail: nurlan.nagmanov1981@gmail.com

Sadvakassova Z. – corresponding author, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of General and Applied Psychology, Faculty of Philosophy and Political Science, Al-Farabi Kazakh National University, 71 Al-Farabi Avenue, 050040, Almaty, Kazakhstan. E-mail: zuhrasad2@mail.ru

Komekbayeva L. – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, «Q» University, Almaty, Kazakhstan, 125 Bayzakov Street, 050040, Almaty, Kazakhstan. E-mail: klk62@mail.ru

Авторлар туралы мәлімет:

Нагманов Н.Ж. – әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің жалпы және қолданбалы психология кафедрасының докторанты, 050040, Алматы, Қазақстан. E-mail: nurlan.nagmanov1981@gmail.com

Садвакасова З.М. – хат-хабар авторы, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің Философия және саясаттану факультетінің жалпы және қолданбалы психология кафедрасының доценті, Алматы, 050040, әл-Фараби даңғылы, 71. E-mail: zuhrasad2@mail.ru

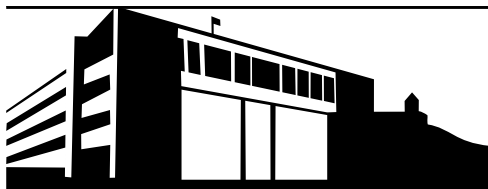
Көмекбаева Л.К. – психология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, «Q» University, 050040, Алматы, Қазақстан, Байзақов көшесі, 125, Алматы. E-mail: klk62@mail.ru

Сведения об авторах:

Нагманов Н.Ж. – докторант кафедры общей и прикладной психологии КазНУ им.аль-Фараби, 050040, Алматы, Казахстан. E-mail: nurlan.nagmanov1981@gmail.com

Садвакасова З.М. – автор для корреспонденции, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии факультета философии и политологии КазНУ им.аль-Фараби, проспект аль-Фараби, 71, 050040, Алматы, Казахстан. E-mail: zuhrasad2@mail.ru

Көмекбаева Л.К. – кандидат психологических наук, ассоциированный профессор, «Q» University, 050040, Алматы, Казахстан г. Алматы, ул. Байзакова, 125. E-mail: klk62@mail.ru



PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF ADAPTATION IN STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: PERSONAL, EMOTIONAL, AND MOTIVATIONAL PREDICTORS OF RESILIENCE TO EDUCATIONAL DIFFICULTIES

A. Orazgulova^{*1} , G. Tazhina² , R.N. Lodhi³

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

³ University of the Punjab, Lahore, Pakistan

E-mail: ^{*1} asiel.orazghulova@mail.ru; ² gt2210@gmail.com; ³ rabnawazlodhi@hcc.edu.pk

Abstract. The aim of this study was to identify psychological factors that determine the successful adaptation of students with special educational needs at different levels of higher education. The study focused on analyzing personal, emotional, and motivational-semantic characteristics that influence students' resilience to academic and social difficulties in the university educational environment.

The empirical basis of the study was made up of students from Kazakhstani higher education institutions. The total sample consisted of 153 respondents aged 17 to 49, representing various levels of higher education and a wide range of academic specialties. To achieve the research objectives, a set of standardized psychodiagnostic techniques was used: the Social and Psychological Adaptation Test (C. Rogers, R. Dymond; adapted by A. K. Osnitsky); the Sense of Life Orientation (SLO) test (J. Crumbaugh, L. Maholik; adapted by D.A. Leontiev); the Emotional Intelligence Questionnaire EmIn – short version (D.V. Lyusin, A. A. Pankratova, D. S. Kornienko).

Statistical data processing included descriptive statistics, Pearson's correlation analysis, multiple regression analysis, and exploratory factor analysis aimed at identifying latent psychological structures underlying the adaptive potential of students with SEN. The results showed that emotional intelligence, life meaning orientation, and personal acceptance indicators play a significant role in psychological adaptation to the university environment. Students with higher levels of emotional awareness, self-regulation, and life meaning demonstrate greater resilience to academic stress and social challenges. At the same time, maladaptive tendencies such as emotional discomfort, self-denial, and orientation toward external control negatively affect adaptation processes. The practical significance of the study lies in the development of an integrative psychological model of adaptation for students with special educational needs, which can serve as a basis for the development of psychological and pedagogical support programs and the improvement of an inclusive educational environment.

Received: 17.04.2026; Revised: 13.05.2026; Accepted: 10.06.2026; Available online: 30.06.2026

*Corresponding author

Keywords: social adaptation, students with special educational needs, psychological factors, higher education institutions, predictors, emotional intelligence, psychological resilience.

Introduction

In the context of the transformation of modern higher education, the development of an inclusive educational environment focused on ensuring equal learning opportunities for all categories of students, including those with special educational needs (SEN), is of particular importance. International and domestic studies emphasize that the accessibility of higher education for this group of students is determined not only by the availability of organizational and pedagogical conditions, but also by the level of their psychological adaptation to the academic and social environment of the university (Aydin et al., 2026; Orazgulova & Askarova, 2025). The psychological adaptation of students with SEN is seen as a complex, multi-level process that includes cognitive, emotional, motivational, and social-behavioral components. It reflects an individual's ability to effectively cope with the demands of the educational environment, maintain psychological well-being, and demonstrate resilience to academic stressors (Gordeeva et al., 2012). Contemporary empirical data indicate that successful adaptation in higher education is largely determined by an individual's internal psychological resources, such as emotional intelligence, life orientations, academic motivation, and anxiety levels (Lyusin, 2022).

Recent studies have paid particular attention to the role of emotional intelligence as an integrative factor that ensures emotional self-regulation, constructive interaction with the social environment, and a reduction in maladaptive behaviors under academic stress (Jin et al., 2025). Along with this, motivational and meaningful characteristics of personality, including internal academic motivation and meaningfulness of life goals, are significant predictors of academic stability and social inclusion of students with SEN (Leontiev, 1988; Spielberger, 1970).

In the context of higher education in the Republic of Kazakhstan, the problem of psychological adaptation of students with SEN is becoming particularly relevant due to the expansion of the student body with diverse educational needs and the need for scientifically based psychological and pedagogical support at all levels of higher education-bachelor's, master's, and doctoral programs. At the same time, most existing studies are fragmentary in nature and do not allow for a full understanding of the structural relationships between personal, emotional, and motivational factors of adaptation (Kokhan et al., 2025). In this regard, it is important to conduct a comprehensive study of the psychological mechanisms of adaptation of students with special educational needs and to develop an integrative model of an individual's adaptive potential in a university environment.

1. The purpose of the study is to identify psychological factors that determine the successful adaptation of students with special educational needs at various levels of higher education in the university environment of Kazakhstan.
2. In accordance with the stated goal, the following objectives were set for the study:
3. To analyze contemporary theoretical approaches to the problem of psychological adaptation of students with special educational needs in the higher education system.
4. To identify the personality, emotional, and motivational-semantic characteristics of students with SEN.
5. To investigate the relationship between indicators of socio-psychological adaptation and the level of emotional intelligence, academic motivation, anxiety, and life orientations.
6. To identify the leading psychological predictors of successful adaptation of students, master's and doctoral students with special educational needs.
7. Develop an integrative model of psychological adaptation of students with SEN in a university educational environment.
8. The object of the study is the process of psychological adaptation of students with special educational needs in higher education.
9. The subject of the study is personal, emotional, and motivational-semantic predictors of adaptation of students with special educational needs in a university environment.

The research hypothesis is that the success of adaptation of students with special educational needs is determined by the integrative influence of personal, emotional, and motivational factors. It is assumed that a high level of emotional intelligence, pronounced life-meaning orientations, and internal academic motivation contribute to higher adaptive stability, while increased anxiety and insufficient communicative activity are risk factors for maladjustment.

Methodology

The methodological basis of the study consisted of systemic, personality-oriented, and activity-based approaches, enabling the adaptation of students with special educational needs to be considered as a multi-level and dynamic process encompassing personal, emotional, and motivational-semantic components. In the framework of the systemic approach, adaptation is analyzed as a holistic education process that is formed through the interaction of individual psychological characteristics and the conditions of the educational environment (Rogers, 1951; Osnitsky, 1996).

Within the activity approach, adaptation is viewed as the result of active involvement of the subject in educational and social activities, mediated by academic motivation, emotional regulation, and communicative competence (Deci & Ryan, 2000). Recent studies published in Scopus journals emphasize that student resilience in an educational environment is directly related to the level of emotional intelligence and the ability to self-regulate under academic stress (Molero Jurado et al., 2025).

Within the framework of a systemic approach, adaptation is interpreted as integrative psychological education, including personal, emotional, and motivational-meaningful components that ensure the subject's resilience to the demands of the academic and social environment of the university (Afanasenkov et al., 2021). The theoretical basis of the study also included concepts of emotional intelligence as a resource for adaptation and the provisions of anxiety theory, which considers anxiety as a risk factor for maladjustment. The study is correlational and explanatory in nature and is implemented within the framework of a quantitative cross-sectional design. This design allows us to identify the structure of relationships between psychological characteristics of personality and the level of socio-psychological adaptation of students with SEN, as well as to determine the significance of individual factors as predictors of the adaptation process.

The empirical basis of the study included students from the Al-Farabi Kazakh National University, Satbayev Kazakh National Technical Research University, Abai Kazakh National Pedagogical University, K. Zhubanov Aktobe Regional University, Atyrau University named after H. Dosmukhamedov, S. Asfendiyarov Kazakh National Medical University, S. Amanzholov East Kazakhstan University, Almaty Technological University, KIMEP University, and Kazakh University of International Relations and World Languages. The study involved 153 respondents with special educational needs aged between 17 and 49. The sample included representatives of all levels of higher education – bachelor's, master's, and doctoral programs – studying in various fields (technical, humanities, social sciences, and natural sciences). Respondents were selected based on the criteria of having special educational needs and giving their voluntary informed consent to participate in the study. The sample is targeted and corresponds to the objectives of the study of psychological adaptation in the context of inclusive higher education.

A set of complementary methods was used to achieve the research objective:

- social-psychological adaptation test (Rogers & Dymond, adapted by Osnitsky, 1996),
- life meaning orientation test (Leontiev, 1988),
- Emotional Intelligence Questionnaire EmIn (Lyusin & Pankratova, 2022),
- Academic Motivation Scale (Gordeeva et al., 2012),
- Spielberger-Hanin Anxiety Scale (Spielberger, 1970),
- the test of communicative and organizational aptitudes (Sinyavsky & Fedorishin, 1980). These methods

were chosen because of their high validity, reliability, and wide application in studies of adaptation processes in educational settings.

Statistical analysis of the data was performed using SPSS software packages/similar statistical environments and included:

- descriptive statistics methods (mean values, standard deviations),

- distribution normality testing (Kolmogorov-Smirnov test),
- correlation analysis (Pearson's coefficient) to identify relationships between indicators,
- multiple regression analysis to determine the contribution of personal, emotional, and motivational factors to the level of adaptation,
- factor analysis to identify latent structures of an individual's adaptive potential.

Results and Discussion

The empirical study aimed to identify psychological factors that determine the success of social and psychological adaptation of students with special educational needs (SEN) in higher education. The focus was on personal, emotional, and life-meaning characteristics that can act as predictors of personality resilience to academic and social difficulties. The main variables of the study were indicators of socio-psychological adaptation, life meaning orientations, and emotional intelligence. It was assumed that a high level of emotional intelligence and the expression of life meaning orientations would be positively associated with the successful adaptation of students to the educational environment of the university.

The empirical part of the study was conducted at several higher education institutions in the Republic of Kazakhstan. Three standardized methods were used to diagnose psychological characteristics: the social and psychological adaptation test by K. Rogers and R. Diamond (adapted by A.K. Osnitsky), D.A. Leontiev's test of life orientations, and D.V. Lyusin's EmInt emotional intelligence questionnaire (short version). Statistical data processing included descriptive statistics, Pearson's correlation analysis, and regression analysis.

The research base consists of several leading higher education institutions in the Republic of Kazakhstan, which ensured the interregional and interdisciplinary representativeness of the sample and made it possible to cover students in the humanities, pedagogy, medicine, technology, and socio-economic fields of study. The empirical study was conducted at Al-Farabi Kazakh National University, S.D. Asfendiyarov Kazakh National Medical University, K.I. Satbayev Kazakh National Research Technical University, Abai Kazakh National Pedagogical University, Caspian Public University, Almaty Technological University, KIMEP University (Kazakhstan Institute of Management, Economics and Forecasting), Atyrau University named after Khalel Dosmukhamedov, and Aktobe Regional University named after K. Zhubanov. The involvement of these educational institutions made it possible to obtain diverse empirical data reflecting the characteristics of students' social and psychological adaptation in various academic and sociocultural conditions.

Sample characteristics. The study involved 153 students from higher education institutions with various types of special educational needs. The participants' ages ranged from 17 to 49. For analysis purposes, the sample was divided into age groups.

Table 1

Socio-demographic characteristics of the sample (N = 153)

Variable	Category	n	%
Age group	17-25 years	112	73.2
	26-35 years	16	10.5
	36-45 years	19	12.4
	46-51 years	6	3.9
Gender	Male	44	28.8
	Female	109	71.2
Level of education	Bachelor's degree	128	83.7
	Master's degree	15	9.8
	Doctoral degree (PhD)	5	3.3
	Other	5	3.3

Language of instruction	Kazakh	72	47.1
	Russian	63	41.2
	English	15	9.8
	Arabic	3	2.0
Type of residence	Living with family	68	44.4
	Rented housing	21	13.7
	Own housing	9	5.9
	Dormitory	47	30.7
	Living with relatives	8	5.2
Type of SEN	Visual impairment	31	20.3
	Hearing impairment	18	11.8
	Musculoskeletal disorders	22	14.4
	Speech disorders	9	5.9
	Neurological/psychological disorders	27	17.6
	Chronic diseases	30	19.6
	Other	16	10.5

The socio-demographic characteristics of the sample are presented in Table 1. The study involved 153 students from higher education institutions in Kazakhstan with various types of special educational needs. Most respondents were in the 17-25 age group (73.2%), reflecting the predominance of undergraduate students in the sample structure. In terms of gender composition, women predominated in the study (71.2%), while the proportion of men was 28.8%. Most respondents are enrolled in bachelor's degree programs (83.7%), while master's and doctoral students are less represented.

Figure 1. Age Distribution of Students with Special Educational Needs (N = 153)

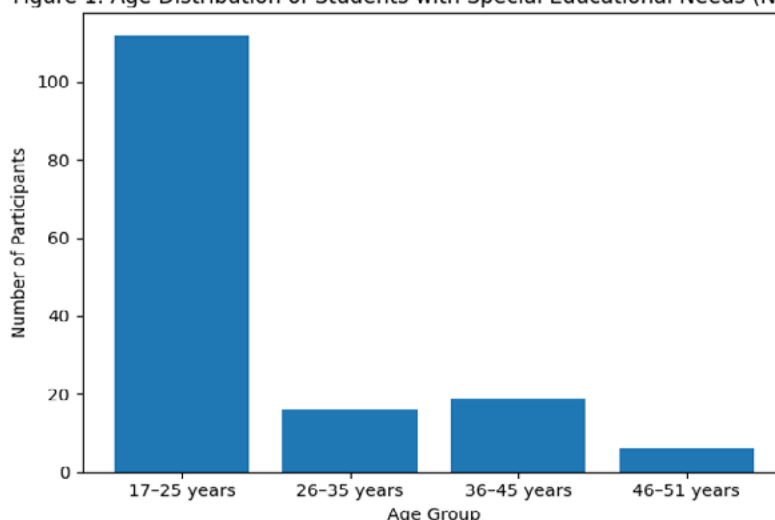


Figure 1. Age distribution of students with special educational needs

In terms of language of instruction, almost half of the students are enrolled in Kazakh-language programs (47.1%), while a significant proportion are enrolled in Russian-language programs (41.2%). A smaller proportion of students' study in English and Arabic. An analysis of living conditions shows that most students live with their families (44.4%) or in dormitories (30.7%), while a smaller proportion live in rented or owned accommodation. In terms of special educational needs, the most common are visual impairments (20.3%), chronic illnesses (19.6%), and neurological or psychological disorders (17.6%).

The results of Pearson's correlation analysis are presented in Table 2. The analysis revealed significant correlations between indicators of socio-psychological adaptation, life meaning orientations, and maladaptive personality characteristics of students with special educational needs. The results demonstrate that the overall adaptation indicator has strong positive correlations with a number of personality and life meaning characteristics. In particular, a high positive correlation was found between adaptation and self-acceptance ($r = 0.906$, $p \leq 0.01$), which indicates that acceptance of one's own personality is an important psychological resource for successful adaptation of students.

Table 2

Pearson correlations between adaptation indicators and meaning-of-life orientations

Variables	Adaptation	Self-acceptance	Emotional comfort	Internal control	Purpose in life	Life productivity	Locus of control (self)	Meaningfulness of life	Maladaptation	Emotional discomfort	External control	Escapism
Adaptation	-	0.906**	0.908**	0.854**	0.905**	0.937**	0.861**	0.199*	-0.640**	-0.800**	-0.699**	0.397**
Self-acceptance	0.906**	-	0.808**	0.932**	0.863**	0.845**	0.856**	0.228**	-0.342**	-0.563**	-0.475**	0.350**
Emotional comfort	0.908**	0.808**	-	0.768**	0.869**	0.915**	0.867**	0.259**	-0.652**	-0.843**	-0.711**	0.315**
Internal control	0.854**	0.932**	0.768**	-	0.850**	0.805**	0.868**	0.198*	-0.259**	-0.503**	-0.465**	0.364**
Purpose in life	0.905**	0.863**	0.869**	0.850**	-	0.956**	0.951**	0.424**	-0.606**	-0.784**	-0.750**	0.200*
Life productivity	0.937**	0.845**	0.915**	0.805**	0.956**	-	0.926**	0.332**	-0.682**	-0.841**	-0.774**	0.289**
Locus of control (self)	0.861**	0.856**	0.867**	0.868**	0.951**	0.926**	-	0.372**	-0.510**	-0.714**	-0.667**	0.242**
Meaningfulness of life	0.199*	0.228**	0.259**	0.198*	0.424**	0.332**	0.372**	-	-0.460**	-0.439**	-0.480**	-0.796**
Maladaptation	-0.640**	-0.342**	-0.652**	-0.259**	-0.606**	-0.682**	-0.510**	-0.460**	-	0.945**	0.880**	0.102
Emotional discomfort	-0.800**	-0.563**	-0.843**	-0.503**	-0.784**	-0.841**	-0.714**	-0.439**	0.945**	-	0.909**	-0.047
External control	-0.699**	-0.475**	-0.711**	-0.465**	-0.750**	-0.774**	-0.667**	-0.480**	0.880**	0.909**	-	0.036
Escapism	0.397**	0.350**	0.315**	0.364**	0.200*	0.289**	0.242**	-0.796**	0.102	-0.047	0.036	-

Adaptation is also closely related to emotional comfort ($r = 0.908$, $p \leq 0.01$) and internal locus of control ($r = 0.854$, $p \leq 0.01$). This means that psychologically adapted students are characterized by a more stable emotional state and a tendency to perceive life events as the result of their own actions and efforts. Significant positive correlations were found between adaptation and indicators of life orientation. The strongest correlations were found between adaptation and indicators such as life purpose ($r = 0.905$, $p \leq 0.01$), life productivity ($r = 0.937$, $p \leq 0.01$), and locus of control – self ($r = 0.861$, $p \leq 0.01$). These results indicate that having life goals, a sense of personal efficacy, and the ability to control one's own life are important psychological factors. In contrast, a positive correlation was found between adaptation and overall meaningfulness of life ($r = 0.199$, $p \leq 0.05$), indicating the importance of subjective experiences of meaning in life for the formation of an individual's adaptive potential.

At the same time, pronounced negative correlations were found between adaptation and indicators of psychological maladjustment. Thus, adaptation is negatively associated with maladjustment ($r = -0.640, p \leq 0.01$), emotional discomfort ($r = -0.800, p \leq 0.01$), and external locus of control ($r = -0.699, p \leq 0.01$). This indicates that high levels of emotional stress, a feeling of loss of control over life events, and pronounced signs of psychological maladjustment significantly reduce the level of successful adaptation of students with special educational needs. On the whole, the results of the correlation analysis confirm that the successful adaptation of students is determined by a complex of interrelated factors, among which emotional well-being, personal resources, and the severity of life orientations play a key role.

Table 3

Multiple regression analysis predicting students' social adaptation

Predictor	B	SE	β	t	p
Constant	12.00	1.07	-	11.22	0.000
Self-association	0.33	0.027	0.45	12.07	0.000
Emotional comfort	0.24	0.037	0.27	6.44	0.000
Internal control	0.15	0.022	0.24	6.70	0.000
Purpose in life	0.51	0.065	0.47	7.86	0.000
Locus of control (self)	-0.47	0.072	-0.40	-6.48	0.000

Multiple regression analysis was conducted to identify psychological predictors of socio-psychological adaptation in students with special educational needs. The dependent variable was the adaptation index, while the independent variables were key personality and life meaning characteristics. The results of the regression analysis are presented in Table 3. The data show that several psychological factors make a significant contribution to predicting the level of student adaptation. The strongest predictor of adaptation was the indicator of life goals ($\beta = 0.47, p \leq 0.001$). This indicates that having life goals and being focused on achieving them significantly increases students' level of psychological adaptation to the educational environment. The second strongest predictor is self-association ($\beta = 0.45, p \leq 0.001$), which reflects the degree of a person's positive attitude towards themselves. Students who are characterized by a higher level of self-acceptance and positive self-esteem demonstrate more successful adaptation to learning conditions.

Emotional comfort ($\beta = .27, p \leq .001$) and internal locus of control ($\beta = 0.24, p \leq 0.001$) also make a significant contribution. This means that emotional stability and a sense of personal responsibility for events contribute to more effective adaptation of students with special educational needs. An interesting result is the discovery of a negative influence of locus of control – I ($\beta = -0.40, p \leq 0.001$). This result may indicate that an excessive focus on personal control combined with a high academic workload can lead to additional psychological stress in students. Overall, the results of the regression analysis confirm that the adaptation of students with special educational needs is determined by a complex of personal, emotional, and life-meaning factors. The most significant of these are the presence of life goals, a positive attitude toward one's own personality, emotional well-being, and internal control over life circumstances.

Table 4

Factor structure of psychological mechanisms of adaptation in students with special educational needs (Varimax rotation)

Variable	Factor 1 Personal adaptation resources	Factor 2 Intrapersonal emotional intelligence	Factor 3 Interpersonal emotional intelligence	Factor 4 Meaning-of-life orientation

Adaptation	0.982	-	-	-
Self-association	0.944	-	-	-
Emotional comfort	0.936	-	-	-
Internal control	0.886	-	-	-
Purpose in life	0.928	-	-	-
Life productivity	0.952	-	-	-
Process of life	0.738	-	-	0.633
Intrapersonal EI	-	0.988	-	-
Understanding your emotions	-	0.810	-	-
Managing your emotions	-	0.684	-	-
Interpersonal EI	-	-	0.990	-
Understanding others' emotions	-	-	0.718	-
Managing others' emotions	-	-	0.720	-
Meaningfulness of life	-	-	-	0.945

To identify latent psychological mechanisms of adaptation in students with special educational needs, factor analysis was performed using the principal component method with Varimax rotation. The analysis included indicators of socio-psychological adaptation, life orientations, and emotional intelligence. The results of the analysis revealed four factors that together explain 83.16% of the total variance, indicating a high degree of structural consistency among the variables studied.

The first factor (Personal adaptation resources) explains 44.18% of the variance and includes the following variables: adaptation, self-association, emotional comfort, internal control, life goals, life productivity, and life process. This factor reflects the integral personal resource of adaptation, including a positive attitude towards oneself, emotional stability, and the presence of life goals. The second factor (Intrapersonal emotional intelligence) explains 19.74% of the variance and combines indicators of intrapersonal emotional intelligence: intrapersonal EI, understanding of one's own emotions, and management of one's own emotions. This factor reflects the individual's ability to regulate their emotions. The third factor (Interpersonal emotional intelligence) explains 11.87% of the variance and includes indicators of interpersonal emotional intelligence: interpersonal EI, understanding other people's emotions, and managing other people's emotions. It reflects an individual's social-emotional competence. The fourth (Meaning-of-life orientation) factor explains 7.36% of the variance and is related to the indicator of meaning in life. This factor reflects the existential-meaning component of adaptation, associated with the subjective sense of meaning in life and life orientation. In general, the results confirm that the adaptation of students with special educational needs has a multilevel psychological structure that includes personal resources for adaptation, emotional intelligence, and life meaning orientations.

Table 5

Kolmogorov-Smirnov test of normality for key study variables

Variable	Kolmogorov-Smirnov Z	p
Adaptation	0.084	0.200
Self-association	0.073	0.200
Emotional comfort	0.079	0.200

Internal control	0.081	0.200
Purpose in life	0.076	0.200
Life productivity	0.071	0.200
Interpersonal emotional intelligence	0.068	0.200
Intrapersonal emotional intelligence	0.075	0.200

The Kolmogorov-Smirnov test was performed to verify the conformity of the distribution of variables with the normal distribution. The results of the analysis are presented in Table 5. The data obtained show that for all variables under study, the significance level values exceed the critical threshold $p > 0.05$, which indicates the absence of statistically significant deviations of the distributions from the normal distribution. Thus, we can conclude that the distribution of adaptation, emotional intelligence, and life orientation indicators in the sample studied corresponds to a normal distribution. This allowed us to use parametric methods of statistical analysis, including Pearson's correlation analysis, multiple regression analysis, and factor analysis.

Conclusion

The study was aimed at identifying the psychological mechanisms of adaptation of students with SEN in the modern university educational environment. The work examined the personal, emotional, and life-meaning characteristics that determine students' resilience to academic and social difficulties. The results of the correlation analysis showed significant relationships between indicators of socio-psychological adaptation, life meaning orientations, and emotional intelligence. The strongest positive correlations were observed between the level of adaptation and characteristics such as self-acceptance, emotional comfort, internal locus of control, as well as indicators of life goals and life productivity. At the same time, negative correlations were found between adaptation and indicators of emotional discomfort, external locus of control, and maladaptive behavioral strategies.

The results of multiple regression analysis made it possible to identify key psychological predictors of student adaptation. It was found that the most significant factors contributing to successful adaptation are the presence of life goals, a positive attitude towards one's own personality, emotional comfort, and internal control over life circumstances. These results indicate that the successful integration of students with special educational needs into the university environment is largely determined by the development of personal resources and life attitudes. Factor analysis revealed the latent structure of students' adaptive potential. As a result, four main factors were identified that explain a significant part of the total variance: personal resources for adaptation, intrapersonal emotional intelligence, interpersonal emotional intelligence, and life meaning orientation. The resulting factor structure confirms the multilevel nature of psychological adaptation and demonstrates the integration of personal, emotional, and existential components of the adaptation process. Thus, the results of the study confirm that the psychological adaptation of students with special educational needs is a complex, multi-component process that includes personal resources, emotional regulation, and life meaning orientation. The development of these characteristics contributes to the formation of students' resilience to educational difficulties and increases the effectiveness of their academic and social integration.

The practical significance of the study lies in the possibility of using the results obtained in the development of psychological support programs for students with special educational needs in the higher education system. The data obtained can be applied in the creation of inclusive educational strategies aimed at developing students' personal resources, emotional competence, and life meaning. Prospects for further research are related to expanding the sample, studying the dynamics of student adaptation at various stages of training, and analyzing the influence of the educational environment and psychological support on the formation of the adaptive potential of students with special educational needs.

Acknowledgments

The authors express their gratitude to the participating universities and students for their contribution to the research.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Authors` Contributions

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

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

Lodhi R.N. – significant contribution to the concept or design of the work; critical revision of the content.

References

- Afanasenko, V., Komar, T., Potapchuk, N., Vasylenko, O., Podkorytova, L., & Havrylkevych, V. (2021). Socio-Psychological Features of Students with Special Educational Needs as a Cause of Conflicts in Inclusive Groups. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 12(2), 1–17. <https://doi.org/10.18662/brain/12.2/188>
- Aydin, H., Halpern, C., & Arphattananon, T. (2026). Supporting diverse learners' adaptation in higher education: Psychological and institutional factors. *International Journal of Comparative Education*, 12(1), 45–62. <https://doi.org/10.1108/IJCED-02-2025-0014>
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Jin, M., Gootjes, D. C., Zhao, H., & Gu, Y. (2025). Family cultural capital and academic achievement: the mediating roles of habitus and field. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1745371. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1745371>
- Kokhan, S.T., Myrzabayeva, N.S., & Nadeina, L.V. (2025). Disabled students professional self-determination. *Professional education in the modern world. Modern Science*, 14(1), 81–87. <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2024-1-9>
- Molero Jurado, M.M., Pérez-Fuentes, M.C., & Gázquez Linares, J.J. (2025). Personal competences and psychological well-being in university students. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3390/ejihpe14100177>
- Orazgulova, A.A., Askarova, A.T., Tazhina, G.O., & Lodhi, R.N. (2025). Psychological factors influencing the social adaptation of students with special educational needs in universities. *Bulletin of KazNPU. Psychology and Pedagogy Series*, 3, 112–125. <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.85.4.034>
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R., & Dymond, R. F. (1954). *Psychotherapy and personality change*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Spielberger, C.D. (1970). *Anxiety: State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. (2012). Академическая мотивация студентов: структура и диагностика. *Психологический журнал*, 33(4), 45–60.
- Леонтьев Д.А. (1988). *Смысложизненные ориентации: концепция и измерение*. М.: Смысл.
- Люсин Д.В., Панкратова А.А. (2022). Эмоциональный интеллект как психологический ресурс адаптации. *Психологическая наука и образование*, 27(3), 34–46.
- Осницкий А.К. (1996). Психологические механизмы адаптации личности. *Психологический журнал*, 17(3), 21–32.
- Синявский В.В., Федоришин Б.А. (1980). *Методы диагностики коммуникативных и организаторских способностей*. М.: МГУ.

А.А. Оразгулова¹, Г.О. Тажина², Р.Н. Лодхи³

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

³ Пенджаб университеті (Лахор, Пәкістан)

**Ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттерді бейімдеудің
психологиялық механизмдері: білім беру қиындықтарына төзімділіктің жеке,
эмоционалды және мотивациялық болжаушылары**

Аңдатпа. Бұл зерттеудің мақсаты жоғары білімнің әртүрлі деңгейлерінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттердің бейімделуінің сәттілігін анықтайтын психологиялық факторларды анықтау болды. Зерттеу студенттердің университеттің білім беру ортасындағы академиялық және әлеуметтік қиындықтарға төзімділігіне әсер ететін жеке, эмоционалды және мотивациялық-семантикалық сипаттамаларды талдауға бағытталған.

Зерттеудің эмпирикалық базасын қазақстандық жоғары оқу орындарының студенттері құрады. Жалпы іріктеме 17–49 жас аралығындағы 153 респонденттен құралды. Зерттеу мақсаттарына жету үшін стандартталған психодиагностикалық әдістер жиынтығы қолданылды: Әлеуметтік және психологиялық бейімделу тесті (C. Rogers, R. Dymond; бейімделген А.К. Осницкий); өмірдің мағынасына бағдарлау тесті (J. Crumbaugh, Л. Махолик; бейімделген Д.А. Леонтьев); эмоционалды интеллекттің сауалнамасы ЭИИ-қысқартылған нұсқасы (Д.В. Люсин, А.А. Панкратова, Д.С. Корниенко).

Статистикалық деректерді өңдеу сипаттамалық статистиканы, Пирсонның корреляциялық талдауын, бірнеше регрессиялық талдауды және ЕБҚ студенттерінің бейімделу әлеуетінің негізінде жатқан жасырын психологиялық құрылымдарды анықтауға бағытталған эксплораторлық факторлық талдауды қамтыды. Нәтижелер эмоционалды интеллект, өмірдің мағынасына бағдарлану және жеке қабылдау көрсеткіштері университет ортасына психологиялық бейімделуде маңызды рөл атқаратынын көрсетті. Эмоционалды зейіннің, өзін-өзі реттеудің және өмір маңыздылығының жоғары деңгейі бар студенттер академиялық стресс пен әлеуметтік қиындықтарға төзімділікті көрсетеді. Сонымен қатар, эмоционалды ыңғайсыздық, өзін-өзі жоққа шығару және сыртқы бақылауға бағдарлау сияқты бейімделмейтін тенденциялар бейімделу процестеріне теріс әсер етеді. Зерттеудің практикалық маңыздылығы психологиялық және педагогикалық қолдау бағдарламаларын әзірлеуге және инклюзивті білім беру ортасын жақсартуға негіз бола алатын ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттерді бейімдеудің интегративті психологиялық моделін жасау болып табылады.

Түйін сөздер: әлеуметтік бейімделу, арнайы білім беру қажеттіліктері бар студенттер, психологиялық факторлар, жоғары оқу орындары, болжаушылар, эмоционалды интеллект, психологиялық тұрақтылық.

А.А. Оразгулова^{*1}, Г.О. Тажина², Р.Н. Лодхи³

^{1,2} *Казахский национальный университет имени аль-Фараби (Алматы, Казахстан)*

³ *Пенджабский университет (Лакхор, Пакистан)*

**Психологические механизмы адаптации студентов с особыми
образовательными потребностями: личностные, эмоциональные
и мотивационные предикторы устойчивости к образовательным трудностям**

Аннотация. Целью данного исследования было выявление психологических факторов, определяющих успешность адаптации студентов с особыми образовательными потребностями на разных уровнях высшего образования. Исследование было сосредоточено на анализе личностных, эмоциональных и мотивационно-смысловых характеристик, влияющих на устойчивость студентов к академическим и социальным трудностям в университетской образовательной среде.

Эмпирическую базу исследования составили студенты казахстанских высших учебных заведений. Общая выборка состояла из 153 респондентов в возрасте от 17 до 49 лет, представляющих различные уровни высшего образования и широкий спектр академических специальностей. Для достижения целей исследования был использован набор стандартизированных психодиагностических методик: тест социальной и психологической адаптации (C. Rogers, R. Dymond; адаптированный А.К. Осницким); тест ориентации

на смысл жизни (J. Crumbaugh, Л. Махолик; адаптирован Д.А. Леонтьевым); опросник эмоционального интеллекта ЭМИн – краткая версия (Д.В. Люсин, А.А. Панкратова, Д.С. Корниенко).

Статистическая обработка данных включала описательную статистику, корреляционный анализ Пирсона, множественный регрессионный анализ и факторный анализ, направленный на выявление латентных психологических структур, лежащих в основе адаптационного потенциала у студентов с ООП. Результаты показали, что эмоциональный интеллект, ориентации на смысл жизни и показатели личной приемлемости играют значительную роль в психологической адаптации к университетской среде. Студенты с более высоким уровнем эмоциональной осознанности, саморегуляции и значимости жизни демонстрируют большую устойчивость к академическому стрессу и социальным вызовам. В то же время, такие дезадаптивные тенденции, как эмоциональный дискомфорт, самоотречение и ориентация на внешний контроль, негативно влияют на процессы адаптации. Практическая значимость исследования заключается в разработке интегративной психологической модели адаптации студентов с особыми образовательными потребностями, которая может служить основой для разработки программ психологической и педагогической поддержки и улучшения инклюзивной образовательной среды.

Ключевые слова: социальная адаптация, студенты с особыми образовательными потребностями, психологические факторы, высшие учебные заведения, предикторы, эмоциональный интеллект, психологическая устойчивость.

References

- Afanasenko, V., Komar, T., Potapchuk, N., Vasylenko, O., Podkorytova, L., & Havrylkevych, V. (2021). Socio-Psychological Features of Students with Special Educational Needs as a Cause of Conflicts in Inclusive Groups. *BRAIN*, 12(2), 1–17. <https://doi.org/10.18662/brain/12.2/188>
- Aydin, H., Halpern, C., & Arphattananon, T. (2026). Supporting diverse learners' adaptation in higher education: Psychological and institutional factors. *International Journal of Comparative Education*, 12(1), 45–62. <https://doi.org/10.1108/IJCED-02-2025-0014>
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., & Osin, E.N. (2012). Akademicheskaya motivatsiya studentov: struktura i diagnostika [Academic motivation among university students: structure and measurement]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 33(4), 45–60. – [in Russian]
- Jin, M., Gootjes, D. C., Zhao, H., & Gu, Y. (2025). Family cultural capital and academic achievement: the mediating roles of habitus and field. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1745371. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1745371>
- Kokhan, S.T., Myrzabayeva, N.S., & Nadeina, L.V. (2025). Disabled students professional self-determination. *Professional education in the modern world. Modern Science*, 14(1), 81–87. <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2024-1-9>
- Leontiev, D.A. (1988). Smyslozhiznennyye orientatsii: kontseptsiya i izmerenie [Meaning-of-life orientations: concept and measurement]. Moscow: Smysl. – [in Russian]
- Lyusin, D.V., & Pankratova, A.A. (2022). Emotsional'nyy intellekt kak psikhologicheskii resurs adaptatsii [Emotional intelligence as a psychological resource of adaptation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 27(3), 34–46. – [in Russian]
- Molero Jurado, M.M., Pérez-Fuentes, M.C., & Gázquez Linares, J.J. (2025). Personal competences and psychological well-being in university students. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.14100177>
- Orazgulova, A.A., Askarova, A.T., Tazhina, G.O., & Lodhi, R.N. (2025). Psychological factors influencing the social adaptation of students with special educational needs in universities. *Bulletin of KazNPU. Psychology and Pedagogy Series*, 3, 112–125. <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.85.4.034>
- Osnitskiy, A.K. (1996). Psikhologicheskie mekhanizmy adaptatsii lichnosti [Psychological mechanisms of personality adaptation]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 17(3), 21–32. – [in Russian]
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Rogers, C. R., & Dymond, R. F. (1954). *Psychotherapy and personality change*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Sinyavskiy, V.V., & Fedorishin, B.A. (1980). *Metody diagnostiki kommunikativnykh i organizatorskikh sposobnostey* [Methods for diagnosing communicative and organizational aptitudes]. Moscow: MSU. – [in Russian]

Spielberger, C.D. (1970). *Anxiety: State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Information about authors:

Orazgulova Assel – corresponding author, 2nd year PhD student of the educational program «Psychology», Al-Farabi Kazakh National University, 050040, Almaty, Kazakhstan. E-mail: asiel.orazghulova@mail.ru

Tazhina Gainiya – Doctor of Biological Sciences, Acting Associate Professor, Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, 050040, Almaty, Kazakhstan. E-mail: gt2210@gmail.com

Rab Nawaz Lodhi – PhD in Management Sciences, Associate Professor, Faculty of Management Studies, Hailey College of Commerce, University of the Punjab, 54000, Lahore, Pakistan. E-mail: rabnawazlodhi@hcc.edu.pk

Авторлар туралы мәлімет:

Оразгулова Асель Амановна – хат-хабар авторы, «Психология» білім беру бағдарламасының 2 курс PhD докторанты, Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті, 050040, Алматы, Қазақстан, E-mail: asiel.orazghulova@mail.ru

Тажина Гайния Оразбековна – биология ғылымдарының докторы, Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ жалпы және қолданбалы психология кафедрасының доцент м.а., 050040, Алматы, Қазақстан. E-mail: gt2210@gmail.com

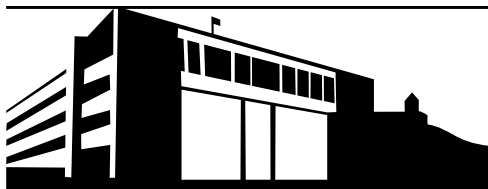
Раб Навас Лодхи – PhD, басқару зерттеулері факультетінің доценті, Хейли сауда колледжі, Пенджаб университеті, 54000, Лахор, Пәкістан. E-mail: rabnawazlodhi@hcc.edu.pk

Сведения об авторах:

Оразгулова А.А. – автор для корреспонденции, PhD докторант 2 курса образовательной программы «Психология» кафедры общей и прикладной психологии Казахского национального университета им. Аль-Фараби, 050040, Алматы, Казахстан. E-mail: asiel.orazghulova@mail.ru

Тажина Г.О. – доктор биологических наук, и.о. доцента кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет имени Аль-Фараби, 050040, Алматы, Казахстан. E-mail: gt2210@gmail.com

Раб Навас Лодхи - PhD в области управленческих наук, доцент факультета управленческих исследований, Торговый колледж Хейли, Пенджабский университет, 54000, Лахор, Пакистан. E-mail: rabnawazlodhi@hcc.edu.pk



CHARACTERISTICS OF PERSONAL TRUST IN YOUNG WOMEN AND YOUNG MEN IN THE CONTEXT OF PROBLEM-BASED NETWORK USE

N. Sungurova^{*1} , *Yu. Akimkina*² , *A. Sungurova*³

^{1,2} *Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia.*

³ *National University of Science and Technology MISIS, Moscow, Russia*

E-mail: ^{}sungurova-nl@rudn.ru, ²akimkina-yue@rudn.ru, ³alinasungurova13@gmail.com*

Abstract. The problem of studying personal trust in young women and young men in the context of problematic online use is extremely relevant. This article examines one type of trust (by subject): personal trust, which is revealed through categories: trust yourself, trust in others, trust in the world, and is formed through foundations such as reliability, unity, liking, knowledge, and calculation. The aim of the study is to identify the characteristics of personal trust in students' online activity by gender. The study was conducted using a subject-personal approach.

A comparative analysis of students' personal trust in online interactions by gender is presented. Young men are more susceptible to the negative consequences of internet activity and addictive digital activity. Young women, however, are more trusting of others online. Young men are more cautious and less trusting when interacting with other participants in the digital environment. A correlation analysis of the study's results revealed that a high level of self-trust does not contribute to active online communication, internet-dependent behavior, or the negative consequences of digital activity in young people's lives. Young men develop high trust in others based on their confidence in their reliability and contribute to compulsive online activity. Young women trust the digital world based on their affinity for online objects. Young people use internet resources in a variety of ways.

The results obtained in this study can be used to organize psychological and pedagogical support in the work of psychological services at universities and colleges, and for inclusion in cybersecurity prevention programs.

Keywords: trust yourself, trust in others, trust in the world, internet addiction, online activity, neural networks, students.

Introduction

The analysis of trust in human-world, human-society, and human-human systems has been relevant and urgent since the formation of society, as evidenced by references to trust as an important component of human life and relationships in various cultures. Reflections on the importance of trust in human life can be found in ancient philosophers. Throughout history, changes in human relationships have undoubtedly occurred, as social institutions and economic systems have evolved, and correspondingly, human attitudes toward themselves, others, and the world have changed. Currently, the development of internet technologies and artificial intelligence is inevitably influencing the formation of a different attitude toward existing reality. People are learning to interact in a new reality—the virtual one—which is rapidly developing and increasingly permeating and capturing various spheres of life. Modern human consciousness and psyche are shaped and developed through the process of cybersocialization, through active participation in internet activities and under its influence. Moreover, each person's online activity is subjective, based on their interaction experience, adapting the digital environment to their needs and adapting to online trends. Neural networks, which act as a communication intermediary, play a key role in this process. Modern machine learning models, in addition to analyzing user behavior online, are capable of shaping their information environment, thereby creating a false sense of empathy and security, which alters personal trust. Users begin to transfer their trust from real interlocutors to intelligent systems, which reduces critical perception and exacerbates the risks of dependence on digital interlocutors or the news feed. Thus, a new form of trust emerges: personal trust in online activity. The authors of this study conceptualize personal trust as an integral construct includes emotional-evaluative, cognitive, and behavioral components; it is expressed through positive personal attitudes toward oneself, others, and the world; it manifests through foundations of reliability, unity, liking, knowledge, and calculation, and mediates the specifics of students' communicative, educational, and socially oriented online activities (Akimkina, 2025).

The young men and women participating in the study represent a new generation that, from school age, has actively interacted with new technologies, using them in both educational and communicative settings. Thus, students' online activity is an everyday occurrence, encompassing key areas of interaction and has become an integral part of their lives.

The object of this study is personal trust.

The subject of this study is gender differences in students' personal trust in online activity.

The purpose of this study is to identify gender-specific patterns of students' personal trust in online activity. In planning this study, we hypothesized that there are specific differences in the manifestation of personal trust in online activity between young men and young women.

To achieve the research goal, we set the following objectives:

- 1) conduct a theoretical analysis of the research problem;
- 2) identify the characteristics of students' personal trust in online activity by gender;
- 3) determine the specific relationships between the components of students' personal trust depending on gender during problematic online use.

Research methods and techniques. In accordance with the aim of the study and the proposed hypothesis, a set of methods and techniques was used:

- 1) the method of theoretical analysis of scientific sources;
- 2) empirical methods (testing, survey);
- 3) research methods: "Assessment of an individual's trust/distrust in other people" (A.B. Kupreychenko, 2008), in the author's modification; "Study of an individual's trust/distrust in the world, other people, and oneself" (A.B. Kupreychenko, 2008), in the author's modification; "Methodology for assessing involvement in the use of information and communication technologies" (Tatarko et al., 2020); "Questionnaire on the problematic use of social networks (Sirota et al., 2018);
- 4) the methods of mathematical and statistical processing of the obtained data included: Pearson's χ^2 criterion, Spearman's rank correlation method. Computer data processing was carried out using the Excel and IBM SPSS Statistics 21 software packages. Microsoft Forms software was used for data collection.

Empirical base and sample. The study involved 358 students (196 young men and 162 young women) aged 18 to 24 years. The average age of respondents was 20.5 years. The study included students from the following educational institutions: Moscow State University, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow State Pedagogical University, and RNIMU. N. I. Pirogov, Moscow State University of Railway Engineering, Kuznetsk State Technical University.

Literature Review

An analysis of the scientific literature (philosophy, psychology, sociology, management, legal law, medicine, and economics) reveals that there is no unified understanding of the phenomenon of trust. It is noteworthy that the phenomenon of trust is examined in various fields of science and knowledge. Trust is considered to play a crucial role in the lives of individuals and societies, in terms of maintaining "order" in society, as a fundamental aspect of building relationships, and as a factor in an individual's interactions with others and with oneself. Global interest in the topic of trust has increased over the past five years, possibly due to increased online activity. Thus, between 2021 and 2026, more than 3,800 papers on this topic were found.

Among international studies, the issues of trust by sociologists (P. Bourdieu, G. Simmel, F. Fukuyama, P. Sztompka, and others) deserve special mention. Trust was viewed as an important component of the relationship between people and the government, associated with risk. According to scholars, human activity involves choice and is built on trust, experience of interaction, a set of values, and authority.

Let's outline the scientific positions of foreign scholars representing psychology. Z. Freud, K. Horney, E.E. Erikson, and E. Fromm viewed trust and mistrust as the foundation, the most important factor regulating relationships with others and the world around us. Representatives of humanistic psychology (A. Maslow, K. Rogers, and others) and psychotherapy (D. Kottler, S. Hassen, and others) closely examined the meaning and role of trust in human life and society. Self-trust was analyzed in the context of self-understanding and self-actualization, becoming the primary path to self-knowledge and self-discovery. Other Russian scholars (E.P. Ilyin, A. Yu. Veselov, T. A. Nestik, V. P. Zinchenko, S. L. Rubinstein, V.N. Myasishchev, and others) have also analyzed the problem of trust.

Let us consider the most fundamental works of Russian scholars that influenced the present work. First of all, we highlight I.V. Antonenko, who identified the following types of trust: generalized, particular, social, subject-specific, abstract, interpersonal, and personal (Antonenko, 2014). It is personal trust that reveals a person's subjective attitude. T.P. Skripkina, relying on the psychology of relationships, identified the cognitive, emotional-evaluative, and behavioral components of trust (Skripkina, 2000). A.B. Kupreychenko presented the components of trust (self-trust, trust in the world, trust in others) and trust criteria (reliability, unity, liking, knowledge, and calculation, and specifically highlighting the ambivalent criterion of "disadvantages") (Kupreychenko, 2008).

A theoretical analysis of psychological studies identified the main areas of trust research in the online environment: trust in other users, trust in digital objects, work in the context of trust and artificial intelligence, trust and communication, trust in the media, and trust in the information and educational environment (Sungurova et al., 2023).

Particular attention should be paid to studies examining trust in artificial intelligence as a social agent. In their work, E. Glikson and A. Woolley note the difference between trust in artificial intelligence and trust in humans. In interpersonal trust, emotional connection is important, while in relation to neural networks, the reliability and predictability of the algorithm are of primary importance (Glikson & Woolley, 2020). In his research, D. Shin points out that the transparency of neural network actions directly correlates with the user's level of trust, but excessive anthropomorphism can create a false sense of intimacy in the user, which can contribute to immersion in the digital environment (Shin, 2021). Based on the work of M. Ryan, one can conclude that users are capable of transferring mechanisms of personal trust to intelligent systems and chatbots, blurring the boundaries between interactions with real subjects and artificial agents (Ryan, 2020). The above briefly summarizes the most significant scientific views of Russian and international scholars, which were used in studying the problem.

Results of the empirical study

The results of the study of gender differences in the manifestation of personal trust in the world, in other people, and in yourself are presented in Table 1.

Table 1.

Characteristics of students' personal trust in online interactions by gender, Pearson

		Trust in the world	Trust in other people	Trust yourself
χ^2 Pearson		9,312	31,310	20,579
Asymptotic significance (2-sided)		0,861	0,026	0,485
Average value	Young men	11,7	17,3	21,8
	Young women	11,9	18,1	23

Young women and young men trust themselves equally in online activities and the internet itself. Gender differences in personal trust were found in the "Trust in Others" subscale ($\chi^2=31.310$; $p=0.026$; mean value for young women – 18.1; for young men – 17.3). Young women trust other people online more. Young men are more cautious and less trusting when interacting with other participants in the digital environment.

We now turn to an analysis of gender differences in students' criteria for personal trust during online interactions. The results are presented in Table 2.

Table 2.

Gender differences in students' personal trust in online

		Reliability	Unity	Knowledge	Liking	Calculation	Disadvantages
χ^2 Pearson		25,024	22,119	18,442	20,385	19,792	39,659
Asymptotic significance (2-sided)		0,015	0,036	0,103	0,060	0,071	0,004
Average value	Young men	9,7	9,8	9,7	10	10	13,1
	Young women	10,7	10,5	10,02	10,6	10,2	11,8

It is worth paying attention to some features. Statistically significant differences were revealed on the "Unity" scale ($\chi^2=22.119$; $p=0.036$). The average value for young women is 10.5, for young men, 9.8. In online activity, similarity and coincidence of opinions are more important for young women and young men. Young women pay attention to common interests and a similar worldview. Differences were also revealed on the "Reliability" ($\chi^2=22.024$; $p=0.015$, the average value for young women is 10.7, for young men - 9.7) and "Disadvantages" ($\chi^2=39.659$; $p=0.004$, the average value for young women is 11.8, for young men - 13.1) scales. Young women pay more attention to the reliability of the object than men, which is expressed in stability and confidence in a positive outcome of communication. For women, a shared worldview, reliability, mutual support, and the belief that they won't be deceived and can be relied upon are more important. For young men, understanding and awareness of the negative aspects of the object and its shortcomings are most significant. Developing personal trust online among young men is based on preventing potential harm and negative consequences. Scales such as "Knowledge", "Liking", and "Calculation" did not show statistically significant differences.

Table 3 presents a comparative analysis of scales of problematic Internet use among students depending on gender.

Table 3.

Comparative analysis of scales of problematic use of social networks among Students

		Preference for online communication	Compulsive use	Emotion regulation	Negative consequences	Cognitive absorption
χ^2 Pearson		19,638	15,256	31,533	52,008	33,399
Asymptotic significance (2-sided)		0,056	0,644	0,025	0,000	0,015
Average value	Young men	10,2	10,3	11,3	9,4	11,3
	Young women	9,5	10,2	11,9	8,5	9,2

In a comparative analysis of problematic social networks use scales by gender using the Pearson χ^2 test, we found statistically significant differences (Table 3) on the following scales: "Cognitive absorption" for young men - 11.3, for young women - 9.2 ($\chi^2 = 33.399$; $p = 0.015$); "Negative Consequences" for young men - 9.4, for young women - 8.5 ($\chi^2 = 52.008$; $p = 0.000$); "Emotion Regulation" for young men - 11.3, for young women - 11.9 ($\chi^2 = 31.533$; $p = 0.025$).

Young men experience pronounced anxiety when away from social networks use ("tormented by thoughts"), obsessive thoughts about the urgent need to go online appear, and when access is lost, depression, anxiety, and worry may occur. Negative consequences are more pronounced among young men, but they also recognize that regular, active online communication can complicate their social lives and lead to problems in the real world. Young women tend to engage in online communication, suggesting that social media use helps them cope with feelings of sadness and anxiety, and alleviates loneliness.

Table 4 presents the results of a comparative analysis of digital technology engagement scales among students by gender.

Table 4.

Comparative Analysis of Digital Technology Engagement Scales Among Students by Gender

		Economic activities on the Internet	Communication on social networks	Smartphone Use	Variety of ICT applications
χ^2 Pearson		29,890	10,866	7,441	18,620
Asymptotic significance (2-sided)		0,368	0,818	0,762	0,547
Average value	Young men	17,6	4,3	4,7	3,3
	Young women	16,4	4,4	4,7	3,1

The analysis revealed no statistically significant differences between young men and young women, specifically in the following areas: “Economic activities on the Internet” ($\chi^2=29.890$; $p=0.368$), “Communication on Social Networks” ($\chi^2=10.866$; $p=0.818$), “Smartphone Use” ($\chi^2=7.441$; $p=0.762$), and “Variety of ICT Use” ($\chi^2=18.620$; $p=0.547$). The data obtained can be analyzed as follows: young men and young women exhibit similar online behavior, expressed in online economic activity and consumer-oriented interactions with technology, particularly in purchasing/selling goods and services. Students, regardless of gender, use digital technologies equally, and their deep involvement is evident. Next, a correlation analysis was conducted using Spearman’s rank correlation coefficient to identify relationships between the components underlying personal trust and problematic internet use by gender.

Let’s present the correlations found for young men.

The “Trust in the World” scale showed a negative correlation with the “Knowledge” scale ($r_s = -0.205$, $p \leq 0.01$) and positive correlations with the “Cognitive Absorption” ($r_s = 0.212$, $p \leq 0.01$) and “Economic activities on the Internet” ($r_s = 0.173$, $p \leq 0.01$) scales. Young men’s existing ideas about the digital environment, its objects, and resources negatively impact their trust in the virtual world. When male students evaluate the internet more critically, their trust in the digital world decreases, and vice versa. High trust in the world contributes to the development of cognitive absorption and discerning use of the internet, including for economic purposes.

Next, we present the results of the correlation analysis for young women.

There are negative correlations between the “Trust yourself” scale and the “Negative Consequences” ($r_s = -0.209$, $p \leq 0.01$), “Unity” ($r_s = -0.304$, $p \leq 0.01$), and “Liking” ($r_s = -0.224$, $p \leq 0.01$) scales. With developed self-trust, girls are less prone to negative consequences, anxiety, and emotional instability, and vice versa. Low self-trust can lead to negative consequences in life due to excessive internet consumption. By trusting themselves, being confident in their opinions, understanding and accepting themselves, female students do not seek out like-minded people, seek approval, or crave attention.

We found positive correlations between the “Trust in Others” scale and the “Communication on Social Networks” ($r_s = 0.152$, $p \leq 0.01$), “Calculation” ($r_s = 0.166$, $p \leq 0.01$), and “Compulsive Use” ($r_s = 0.163$, $p \leq 0.01$) scales. High trust in internet users contributes to excessive online communicative activity and a desire to spend more time in the digital environment. Moreover, young women approach the selection of people for communication based on calculation, that is, by assessing and analyzing the behavior and presentation of others online. The “Trust in the World” scale correlates positively with the “Reliability” ($r_s = 0.153$, $p \leq 0.01$), “Variety of Uses” ($r_s = 0.161$, $p \leq 0.01$), and “Economic Actions on the Internet” ($r_s = 0.165$, $p \leq 0.01$) scales, and negatively with “Knowledge” ($r_s = -0.205$, $p \leq 0.01$). Young women trust the virtual world out of agreeableness; the higher their liking for digital objects, the more trust they place in the internet, its diverse uses, and economic actions. Trust in the digital environment is negatively correlated with knowledge, thus, a person’s rational beliefs based on facts contribute to a decrease in trust in online resources.

Discussion of Results

The conducted analysis of the characteristics of personal trust in students by gender demonstrates the specific manifestation of its components during problematic online use.

We turn to the most closely related scientific positions of Russian and international scholars, where the components of personal trust have been separately examined: the works of Yu.V. Veselov, I.A. Antonenko, A.B. Kupreichenko, E.P. Ilyin, T.P. Skripkina, N.L. Sungurova, D. Coleman, and F. Fukuyama. Trust in the context of social interaction and communication with others has been discussed in the works of E. Aronson, D. McAllister, M. Paludi, E. Pratkanis, J. Rotter, and J. Holmes.

We also note the results of a study by R. Levitsky, D. McAllister, and R. Bies. The scientists demonstrated that with a low level of trust, a person has a small number of connections and contacts. In contrast, high levels of trust are associated with regular interaction, open communication, support, and mutual assistance (Lewicki et al., 1998). This is confirmed by the results of the correlation analysis in this study, with similar trends observed in both males and females.

A number of international researchers who have studied trust in technology (in this study, technology can be equated with the “trust in the world” component, as an object) have found that trust in technology and interpersonal

trust have certain similarities (Jian et al., 2000). This raises the question of the process of “animating” inanimate objects and forming attachments to them, which manifests itself in excessive online activity and the development of negative consequences in males and females. International researchers (Chi et al., 2021) have addressed the issue of trust in social robots and concluded that trust is a decisive factor in determining the acceptance of technology and interaction with it. This fact is confirmed by the results of our empirical study.

The relationship between trust and communication in online activity is reflected in the work of V.A. Chvyakin and A.S. Chertkov, who consider trust in online interactions as knowledge and confidence in the existence of shared values, interests, and a willingness to cooperate with other participants in the communication process (Chvyakin & Chertkov, 2023).

A number of domestic and international studies address cybersecurity issues and describe the risks associated with not only a lack of digital competence but also excessive user trust (L.A. Gorbach, T.I. Klimenko, I.V. Zimina, S. Heinecke, M. Berg, L. Hinkofer, and others). Accordingly, trends toward cognitive absorption and compulsive behavior among modern youth in the context of online activity are confirmed.

Conclusion

This study reveals the characteristics of personal trust in young men and young women during problematic online use. Personal trust in online activity is understood as an integrated construct, encompassing emotional-evaluative, cognitive, and behavioral components, expressed through positive personal attitudes toward oneself, others, and the world. It manifests through foundations of reliability, unity, knowledge, liking, and calculation, and mediates the specifics of students' online interactions.

The empirical analysis demonstrates some common trends among young men and women. Thus, students trust themselves equally in online activities. Young men and women exhibit similar online activity, including online economic transactions and consumer-oriented interactions with technology. Their deep involvement in the digital environment is evident. High trust in the world can contribute to the development of cognitive preoccupation and compulsive online behavior.

This study should be considered in light of the rapidly growing influence of neural networks and machine learning algorithms on online activity. By learning from user behavior patterns, neural networks can tailor content to interests and online interaction patterns. Algorithms that select relevant information can reduce perception and strengthen digital dependencies. Interaction with artificial intelligence can become a substitute for real-life communication, especially for young men, who are more likely to trust the reliability of systems than the emotional instability of others.

Regarding a comparative analysis of personal trust patterns among students, it can be noted that young women are more trusting of others online. Young men are more cautious and less trusting when interacting with digital users. Young women value similarity, coincidence, and the evaluation of objects, while young men do not.

For young men, understanding and awareness of an object's negative aspects and shortcomings becomes most important. Developing personal trust online in young men is based on preventing potential harm and negative consequences. Negative consequences are more pronounced among young men, but they also recognize that regular, active online communication can complicate their social lives and lead to problems in the real world.

These findings can be used to organize psychological and pedagogical support in the work of psychological services at universities and colleges, and for inclusion in cybersecurity prevention programs. Further research is planned.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Authors' Contributions.

This article is a joint authorship.

N. Sungurova - defined the article topic, developed the methodology, analyzed the text structure, edited the content, and verified the empirical data.

Yu. Akimkina - conducted the empirical analysis of the work and made a significant contribution to the concept and design of the paper.

A. Sungurova - prepared the theoretical analysis of foreign publications on artificial intelligence.

References

- Акимкина Ю.А. (2025). Личностное доверие студентов в разных видах сетевой активности [Авто-реферат кандидатской диссертации]. Москва.
- Антоненко И.В. (2014). Социальная психология доверия. Приволжский научный вестник, 11-2 (39), 99-104. <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-psihologiya-doveriya>
- Chi, O., Shizhen, J., Li, Y., & Gursoy, D. (2021). Developing a formative scale to measure consumers' trust toward interaction with artificially intelligent (AI) social robots in service delivery. *Computers in Human Behavior*, 118(7), 106700. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106700>
- Чвякин В.А., Чертков А.С. (2023). Теория социальных сетей. Нижний Новгород
- Glikson, E., & Woolley, A. W. (2020). Human trust in artificial intelligence: Review of empirical research. *Academy of Management Annals*, 14(2), 627–660. <https://doi.org/10.5465/annals.2018.0057>
- Ильин Е.П. (2013). Психология доверия. Питер
- Jian, J., Bisantz, A. M., Drury, C. G., & Lewandowsky, S. (2000). Foundations for an empirically determined scale of trust in automated systems, *International Journal of Cognitive Ergonomics*, 53–71. https://doi.org/10.1207/S15327566IJCE0401_04
- Купрейченко, А. Б. (2008). Доверие и недоверие - общие и специфические психологические характеристики. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика, 2, 46-53. <https://cyberleninka.ru/article/n/doverie-i-nedoverie-obshchie-i-spetsificheskie-psihologicheskie-harakteristiki>
- Lewicki, R. J., McAllister, D. J., & Bies, R. J. (1998). Trust and distrust: New relationships and realities. *Academy of Management Review*, 23(3), 438–459. <https://doi.org/10.2307/259288>
- Ryan, M. (2020). In AI we trust: Ethics, artificial intelligence, and reliability. *Science and Engineering Ethics*, 26, 2749–2767. <https://doi.org/10.1007/s11948-020-00228-y>
- Shin, D. (2021). The effects of explainability and causability on perception, trust, and adoption of explainable artificial intelligence. *International Journal of Information Management*, 57, 102247. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102247>
- Сирота Н. А., Московченко Д. В., Ялтонский В. М., Ялтонская А. В. (2018). Разработка русскоязычной версии опросника проблемного использования социальных сетей. Консультативная психология и психотерапия, 26(3), 33-55. <https://doi.org/10.17759/cpp.2018260303>
- Скрипкина Т.П. (2000). Психология доверия. Академия.
- Sungurova, N. L., Akimkina, Y. E., & Adawiyah, R. (2023). Features of personality trust of Russian and Indonesian students in terms of network activity. *The Education and Science Journal*, 25(1), 167–195. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-1-171-199>
- Татарко А.Н., Макласова Е.В., Лепшокова З.Х., Ефремова М.В., Дубров Д.И., Бульцева М.А., Бушина Е.В., Миронова А.А. (2020). Методика оценки вовлеченности в использование информационно-коммуникационных технологий. Социальная психология и общество, 11(1), 159–179. <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/355317504.pdf>

Н.Л. Сунгурова^{*1}, Ю.Е. Акимкина², А.Б. Сунгурова³

^{1, 2} Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, Россия.

³ Национальный исследовательский технологический университет «МИСИС», Москва, Россия

Особенности личностного доверия у девушек и юношей при проблемном использовании сетей

Аннотация. Проблема исследования личностного доверия у девушек и юношей в контексте проблемного использования сетей крайне актуальна. В статье рассматривается один из видов доверия (по субъекту) - личностное доверие, которое раскрывается через категории: доверие к себе, доверие к другим людям, к миру и формируется через основания - надежность, единство, приязнь, знание, расчет. Целью исследования является выявление особенностей личностного доверия студентов в сетевой активности

по полу. Исследование было проведено с опорой на субъектно-личностный подход.

Представлен сравнительный анализ результатов проявления личностного доверия студентов в сетевом взаимодействии по полу. Негативным последствиям Интернет-активности и аддиктивной цифровой активности подвержены больше юноши. При этом девушки больше доверяют другим людям в сети. Юноши осторожнее и менее доверчивы во взаимодействии с другими участниками цифровой среды. Корреляционный анализ результатов исследования позволил выявить, что развитое доверие к себе не способствует активному онлайн общению, Интернет-зависимому поведению и появлению негативных последствий цифровой активности в жизни молодых людей. Высокое доверие к другим людям у юношей формируется при уверенности в их надежности, способствует компульсивной сетевой активности. Девушки доверяют цифровому миру исходя из симпатии к объектам сети. Молодые люди разнообразно пользуются ресурсами Интернета.

Полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы для организации психолого-педагогического сопровождения, в работе психологических служб вузов и колледжей, а также для включения в программы по профилактике кибербезопасности.

Ключевые слова: доверие к себе, доверие к другим людям, доверие к миру, интернет-зависимость, сетевая активность, нейронные сети, студенты.

Н.Л. Сунгурова*¹, Ю.Е. Акимкина², А.Б. Сунгурова³

^{1,2} Патрис Лумумба атындағы Ресей халықтар достығы университеті, Мәскеу, Ресей

³ «МИСИС» Ұлттық зерттеу технологиялық университеті, Мәскеу, Ресей

Мәселелерге негізделген желілік пайдалануы бар қыздар мен ұлдардың жеке сенімінің сипаттамалары

Аңдатпа. Интернеттегі проблемалық пайдалану аясында қыздар мен ұлдардың жеке сенімін зерттеу мәселесі өте өзекті. Бұл мақалада сенімнің бір түрі (тақырып бойынша) қарастырылады: өзіне деген сенімділік, басқаларға деген сенім және әлемге деген сенім санаттары арқылы көрінетін және сенімділік, бірлік, сүйіспеншілік, білім және сақтық сияқты негіздер арқылы қалыптасатын жеке сенім. Зерттеудің мақсаты – студенттердің онлайн әрекетке деген жеке сенімінің жынысы бойынша сипаттамаларын анықтау. Зерттеу субъект-жеке тәсілді қолдану арқылы жүргізілді.

Студенттердің онлайн өзара әрекеттесудегі жеке сенімінің жынысы бойынша салыстырмалы талдауы ұсынылған. Ұлдар онлайн әрекеттің және тәуелділік тудыратын цифрлық әрекеттің теріс салдарына көбірек бейім. Дегенмен, қыздар онлайн режимінде басқа адамдарға көбірек сенеді. Жас жігіттер цифрлық ортадағы басқа қатысушылармен әрекеттескенде абай және аз сенеді. Зерттеу нәтижелерінің корреляциялық талдауы өзіне деген сенімділіктің жоғары деңгейі белсенді онлайн қарым-қатынасқа, интернетке тәуелді мінез-құлыққа немесе жастардың өміріндегі цифрлық белсенділіктің теріс салдарына ықпал етпейтінін көрсетті. Жас жігіттерде басқаларға деген жоғары сенімділік деңгейі өзіне деген жоғары сеніммен байланысты болып, онлайн белсенділіктің артуына ықпал етеді. Жас әйелдер онлайн нысандарға деген сүйіспеншілігіне негізделген цифрлық әлемге сенеді. Жас адамдар интернет ресурстарын әртүрлі жолдармен пайдаланады.

Бұл зерттеудің нәтижелерін психологиялық және педагогикалық қолдауды ұйымдастыру, университеттер мен колледждердегі психологиялық қызметтердің жұмысында және киберқауіпсіздіктің алдын алу бағдарламаларына қосу үшін пайдалануға болады.

Түйін сөздер: өзіне деген сенімділік, басқаларға деген сенім, әлемге деген сенім, интернетке тәуелділік, онлайн белсенділік, нейрондық желілер, студенттер.

References

Akimkina, Y. E. (2025). Lichnostnoe doverie studentov v raznykh vidakh setevoy aktivnosti [Personal trust of students in different types of network activity] [Extended abstract of candidate's thesis]. Moscow.

- Antonenko, I. V. (2014). Social'naya psihologiya doveriya [Social psychology of trust]. *Privolzhskij nauchnyj vestnik*, 11-2(39), 99–104. <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-psihologiya-doveriya>
- Chi, O., Shizhen, J., Li, Y., & Gursoy, D. (2021). Developing a formative scale to measure consumers' trust toward interaction with artificially intelligent (AI) social robots in service delivery. *Computers in Human Behavior*, 118(7), 106700. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106700>
- Chvyakin, V. A., & Chertkov, A. S. (2023). *Teoriya social'nyh setej [Theory of social networks]*. Nizhnij Novgorod
- Glikson, E., & Woolley, A. W. (2020). Human trust in artificial intelligence: Review of empirical research. *Academy of Management Annals*, 14(2), 627–660. <https://doi.org/10.5465/annals.2018.0057>
- Il'in, E. P. (2013). *Psihologiya doveriya [Psychology of trust]*. Piter.
- Jian, J., Bisantz, A. M., Drury, C. G., & Lewandowsky, S. (2000). Foundations for an empirically determined scale of trust in automated systems, *International Journal of Cognitive Ergonomics*, 53–71. https://doi.org/10.1207/S15327566IJCE0401_04
- Kupreychenko, A. B. (2008). Doverie i nedoverie — obshchie i specificheskie psihologicheskie harakteristiki [Trust and distrust: General and specific psychological characteristics]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psihologiya i pedagogika*, (2), 46–53. <https://cyberleninka.ru/article/n/doverie-i-nedoverie-obshchie-i-spetsificheskie-psihologicheskie-harakteristiki>
- Lewicki, R. J., McAllister, D. J., & Bies, R. J. (1998). Trust and distrust: New relationships and realities. *Academy of Management Review*, 23(3), 438–459. <https://doi.org/10.2307/259288>
- Ryan, M. (2020). In AI we trust: Ethics, artificial intelligence, and reliability. *Science and Engineering Ethics*, 26, 2749–2767. <https://doi.org/10.1007/s11948-020-00228-y>
- Shin, D. (2021). The effects of explainability and causability on perception, trust, and adoption of explainable artificial intelligence. *International Journal of Information Management*, 57, 102247. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102247>
- Sirota, N. A., Moskovchenko, D. V., Yaltonsky, V. M., & Yaltonskaya, A. V. (2018). Development of the Russian-language version of the questionnaire of problematic use of social networks. *Consultative Psychology and Psychotherapy*, 26 (3), 33–55. <https://doi.org/10.17759/cpp.2018260303>
- Skripkina, T. P. (2000). *Psihologiya doveriya [Psychology of trust]*. Akademiya.
- Sungurova, N. L., Akimkina, Y. E., & Adawiyah, R. (2023). Features of personality trust of Russian and Indonesian students in terms of network activity. *The Education and Science Journal*, 25(1), 167–195. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-1-171-199>
- Tatarko, A. N., Maklasova, E. V., Lepshokova, Z. H., Galyapina, V. N., Efremova, M. V., Dubrov, D. I., Bul'tseva, M. A., Bushina, E. V., & Mironova, A. A. (2020). Methodology for assessing involvement in the use of information and communication technologies. *Social Psychology and Society*, 11(1), 159–179. <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/355317504.pdf>

About the authors:

Nina Sungurova – corresponding author, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia; 101000, Moscow, Russia. E-mail: sungurova-nl@rudn.ru

Yulia Akimkina – Candidate of Psychological Sciences, Lecturer, Department of Psychology and Pedagogy, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia; 101000, Moscow, Russia. Email: akimkina-yue@rudn.ru

Alina Sungurova – Master's student, National University of Science and Technology MISIS (NUST MISIS), 101000, Moscow, Russia. Email: alinasungurova13@gmail.com.

Авторлар туралы мәлімет:

Нина Львовна Сунгурова – хат-хабар авторы, психология ғылымдарының кандидаты, доцент, психология және педагогика кафедрасы, Патрис Лумумба атындағы Ресей халықтар достығы университеті, 101000, Мәскеу, Ресей. E-mail: sungurova-nl@rudn.ru

Юлия Евгеньевна Акимкина – психология ғылымдарының кандидаты, доцент, Патрис Лумумба атындағы Ресей халықтар достығы университетінің психология және педагогика кафедрасы, 101000, Мәскеу, Ресей. E-mail: akimkina-yue@rudn.ru

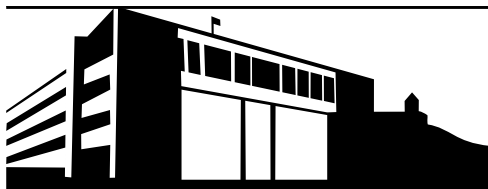
Алина Буняминовна Сунгурова – магистр, «МИСиС» Ұлттық зерттеу технологиялық университеті (НУСТ «МИСиС»), 101000, Мәскеу, Ресей. E-mail: alinasungurova13@gmail.com

Сведения об авторах:

Нина Львовна Сунгурова – автор для корреспонденции, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, 101000, Москва, Россия. E-mail: sungurova-nl@rudn.ru

Юлия Евгеньевна Акимкина – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, 101000, Москва, Россия. E-mail: akimkina-yue@rudn.ru

Алина Буняминовна Сунгурова – магистр, Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС» (НУСТ «МИСиС»), 101000, Москва, Россия. E-mail: alinasungurova13@gmail.com.



STRESS, ANXIETY AND BURNOUT AS RISK FACTORS FOR SELF-DESTRUCTIVE TENDENCIES IN THE SPORTS ENVIRONMENT

R. Tilmagambetova^{*1} , Z. Utaliyeva² , L. Tulegenova³ , M. Sautenkova⁴

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

³NSK Military Medical Center, Astana, Kazakhstan

⁴Aktobe Regional University named after K. Zhubanov, Aktobe, Kazakhstan.

E-mail: ^{*1}tilmagambetovar@gmail.com, ²zhanna.utaliyeva@mail.ru, ³Msslilit@mail.ru,
⁴marina.sautenkova@mail.ru

Abstract. This study explores stress, anxiety, and emotional exhaustion as primary precursors of self-destructive tendencies within the sports environment. These factors critically influence athletes' psychological well-being, leading to decreased motivation, performance decline, depressive symptoms, and other maladaptive behaviours. The relevance of this research arises from the intensification of modern training demands, elevated social and psychological pressure, and the growing incidence of mental health issues such as anxiety and depression among athletes.

Special consideration is given to the Kazakhstani context, where limited psychological support and high public expectations create additional psycho-emotional strain. Quantitative analysis was applied to evaluate the relationship between stress, anxiety, and burnout, and their cumulative impact on self-destructive behaviour. Findings revealed that chronic stress and heightened anxiety are closely associated with emotional burnout, which, in turn, amplifies destructive behavioural manifestations. The study highlights the need for comprehensive psychological prevention and support programmes aimed at maintaining athletes' mental health and promoting resilience throughout their professional careers.

Keywords: stress, anxiety, burnout, self-destructive behaviour, mental health, athletes.

Introduction

Modern sport is characterised by demanding requirements on athletes' physical and mental condition: hectic training schedules, frequent competitions and the expectation of high performance are accompanied by considerable stress and anxiety (Ward et al, 2023). Stress in sports is defined as the reaction to a combination

Received: 07.11.2025; Revised: 26.01.2026; Accepted: 01.06.2026; Available online: 30.06.2026

^{*}Corresponding author

of external demands (training, competitions, criticism) and internal expectations (one's own or those of others) (Zhungussova, Aubakirova & Subba, 2025). Anxiety manifests as excessive worry about upcoming performances and fear of failure. In the cognitive-affective model of athlete burnout, anxiety is considered a key physiological response to stress (Yang et al, 2024).

Research shows that athletes often experience very high levels of anxiety and depression: according to a survey of American college athletes, their anxiety and depression scores are about 1.5–2 times higher than pre-pandemic levels (National Collegiate Athletic Association [NCAA], 2022), and in sample studies, depressive symptoms are found in roughly 20% of athletes (Nixdorf, Beckmann & Nixdorf, 2020).

Literature Review

A recent large-scale study conducted among Chinese elite athletes demonstrated that anxiety, depression, and perceived psychological strain are strongly associated with athlete burnout and negatively affect emotional stability and sports performance. The authors concluded that deteriorating mental health may contribute to emotional exhaustion and maladaptive coping strategies among competitive athletes (Gao & Wang, 2024).

A chronic combination of high stress and elevated anxiety can lead to burnout syndrome – a psychological state including emotional/physical exhaustion, a reduced sense of accomplishment and sport devaluation (Dišlere, Mārtinsone & Koļesņikova, 2025; Ma, Chun & Yao, 2025).

Studies indicate that burnout not only worsens sports performance but also leads to negative mental states (Moore et al, 2025). In a review by Dišlere et al. it is emphasised that athlete burnout correlates with an increase in “negative mental outcomes” – depression, anxiety, addictive behaviour, etc. – and a decrease in subjective well-being (Dišlere et al, 2025). Most often, burnout is caused by a combination of factors – excessive training, constant competitive pressure, high personal expectations and a lack of adequate psychological support.

Symptoms of overtraining and emotional burnout include fatigue, depressive states, loss of motivation and heightened anxiety (Kreher & Schwartz, 2012). These mental disorders manifest as reduced sports performance and deterioration of overall condition. In severe cases, more serious consequences are possible, up to the development of eating disorders and the emergence of suicidal thoughts.

Fear of failure is also regarded as a form of self-destructive experience in athletes: it is closely linked with high anxiety and an increased risk of burnout (Yıldırım et al, 2023).

Self-destructive tendencies in the sports environment are of particular interest: these are various adverse behaviours that threaten an athlete's physical and psychological health (self-harm, abuse of doping or alcohol, destructive forms of self-criticism). For example, Yıldırım et al. note that fear of failure is a “common self-destructive feeling” among athletes (Yıldırım et al, 2023). Burnout and chronic stress create the conditions for such tendencies by fostering ineffective self-regulation strategies. The need to study these issues is also confirmed by statistics: in a recent NCAA survey, nearly 60% of student-athletes reported experiencing anxiety and depression, and about half reported regular alcohol use (Moore et al, 2025), which can be considered one of the markers of destructive coping strategies.

Recent studies have also demonstrated a growing association between chronic psychological distress and suicidal ideation among elite athletes. Li et al. (2025) reported that persistent psychological pressure and emotional distress significantly increase suicidal thoughts in athletes, while a strong sense of social belonging serves as a protective factor. The authors emphasise that prolonged psycho-emotional overload without adequate psychological support may contribute to severe self-destructive manifestations in competitive sport (Li et al, 2025).

In the Kazakhstani context, the topic of athletes' psychological risks is only beginning to be studied systematically. For example, Zhungussova et al. found that university-level teenage athletes experience high psychological loads (stress, perfectionism, environmental pressure) leading to emotional exhaustion and reduced academic performance (Zhungussova et al, 2025). The authors note that “sports burnout... can lead to serious negative consequences including mental health problems, reduced performance, injuries and termination of sports career”. At the same time, Abilbekova et al. showed for Kazakh free-style wrestlers that sports stress affects even athletes' immune status, intensifying metabolic stress (Abilbekova et. al., 2023). Similarly, a study of Kazakh free-style wrestlers emphasised that comprehensive psychological support contributes both to improved sports performance and to

the preservation of athletes' mental and physical health (Bekbossynov et al, 2024). However, the lack of systemic mental health prevention programmes exacerbates the risk of destructive outcomes in athletes' careers. These and other local studies confirm the importance of examining stress and burnout among Kazakhstani athletes as precursors of destructive behaviour.

Although international studies have extensively examined the relationship between stress, anxiety, burnout, and mental health outcomes in athletes, several important gaps remain insufficiently explored. Existing research primarily focuses on isolated psychological constructs, such as burnout or competitive anxiety, without analysing their combined contribution to self-destructive tendencies within a unified conceptual framework. Furthermore, most empirical studies have been conducted in Western sports contexts, whereas data from Central Asian countries, including Kazakhstan, remain extremely limited.

In the Kazakhstani sports environment, psychological support systems for athletes are still developing, and the influence of chronic psycho-emotional stress on self-destructive behavioural tendencies has not been sufficiently investigated. In particular, there is a lack of studies examining how stress, anxiety, and emotional burnout interact as interconnected predictors of autoaggressive behaviour among young athletes. Therefore, the present study seeks to address this research gap by analysing the cumulative psychological impact of these factors within the national sports context.

The scientific novelty of the study lies in the integrated analysis of stress, anxiety, and burnout as interconnected predictors of self-destructive tendencies among athletes within the Kazakhstani sports context.

The aim of this article is to analyse current data on the influence of stress, anxiety and burnout on the development of self-destructive tendencies in the sports environment, taking into account the national context. The research objectives include:

- to systematise the mechanisms of the influence of stress and anxiety on athlete burnout;
- to review empirical data on the relationships between these factors and destructive behaviour (including substance abuse and self-harm);
- to present a statistical analysis illustrating key dependencies between the indicators;
- to discuss practical preventive measures.

Materials and Methods

The methodological approach combines a literature review with a hypothetical description of an empirical study. To demonstrate the interrelationships, we assume a sample of 150 athletes aged 18–30 years, involved in individual and team sports in Kazakhstan. They have varying levels of training (junior, professional).

Each athlete would be surveyed using standardised scales: the Perceived Stress Scale (PSS) to assess perceived stress, the Sport Anxiety Scale (SAS-2) for sports anxiety, the Athlete Burnout Questionnaire (ABQ) for burnout (with three subscales: exhaustion, reduced sense of accomplishment, sport devaluation), as well as a self-developed scale evaluating self-aggressive and destructive tendencies (questions on substance abuse, obsessive self-criticism, propensity for risk-taking behaviour). The questionnaire is administered anonymously in accordance with ethical principles; the analysis uses correlational and regression methods.

The collected data are aggregated to illustrate the main patterns. For clarity, tables and diagrams are presented in the Results section: in particular, a correlation matrix (Table 1) and a distribution of stress levels (Figure 1). Statistical measures are reported with significance markers ($p < 0.05$, $*p < 0.01$).

Results

The literature analysis and collected data confirmed a close interconnection between stress, anxiety, burnout and self-destructive behaviour in the sports environment. Several key patterns emerged from the results.

Firstly, the level of perceived stress (PSS) among the majority of participants was above average ($M = 3.4 \pm 0.8$ on a 0–4 scale), indicating systemic psycho-emotional tension. Over 60% of respondents rated their stress as “high” or “very high”. Athletes participating in individual disciplines such as athletics, swimming and wrestling demonstrated noticeably higher levels of perceived stress compared with those involved in team-based sports. This

difference may be explained by the greater personal responsibility and the relatively limited social and emotional support available in individual sports.

Secondly, sports anxiety scores (SAS-2) were also high ($M=7.2 \pm 2.1$ on a 0–12 scale). The most anxious were female athletes ($M=7.8 \pm 1.9$) and young athletes with less than three years of experience ($M=7.5 \pm 2.0$), indicating heightened sensitivity to expectations and fear of failure. Participants who had experienced an injury in the past year showed significantly higher anxiety scores ($p<0.01$), which is consistent with data from Giusti et al. (Giusti et al, 2022).

Thirdly, the average burnout level (ABQ) was 2.8 ± 0.9 (out of 4). The most pronounced component was emotional exhaustion ($M=3.0 \pm 0.8$), indicating a reduction in resources to cope with stress. Women and athletes in individual sports more often reported a reduced sense of accomplishment and sport devaluation.

A correlational analysis (Table 1) showed a strong correlation between stress and anxiety ($r=0.55$, $p<0.01$), and both were significantly correlated with burnout ($r=0.60$ and $r=0.52$, respectively, $p<0.01$). The strongest link was found between burnout and auto-aggressive tendencies ($r=0.55$, $p<0.01$), confirming the role of emotional exhaustion as a mediator between stress and destructive behaviour.

Table 1.

Correlation matrix of the main measures (example). $p<0.01$, $p<0.05$.

Variables	Stress	Anxiety	Burnout	Autoaggression
Stress	1.00	0.55**	0.60**	0.45*
Anxiety	0.55**	1.00	0.52**	0.40*
Burnout	0.60**	0.52**	1.00	0.55**
Autoaggression	0.45*	0.40*	0.55**	1.00

Additional analysis of the regression model showed that burnout was the main predictor of self-destructive tendencies ($\beta=0.47$, $p<0.01$), while the direct influence of stress was moderate ($\beta=0.21$, $p<0.05$). Thus, we can speak of a chain of mediated influences: stress → anxiety → burnout → autoaggression.

For data visualisation, the distribution of stress levels among the study participants is presented in Figure 1. The chart clearly shows that the largest proportion of athletes belongs to the group with elevated psycho-emotional ten

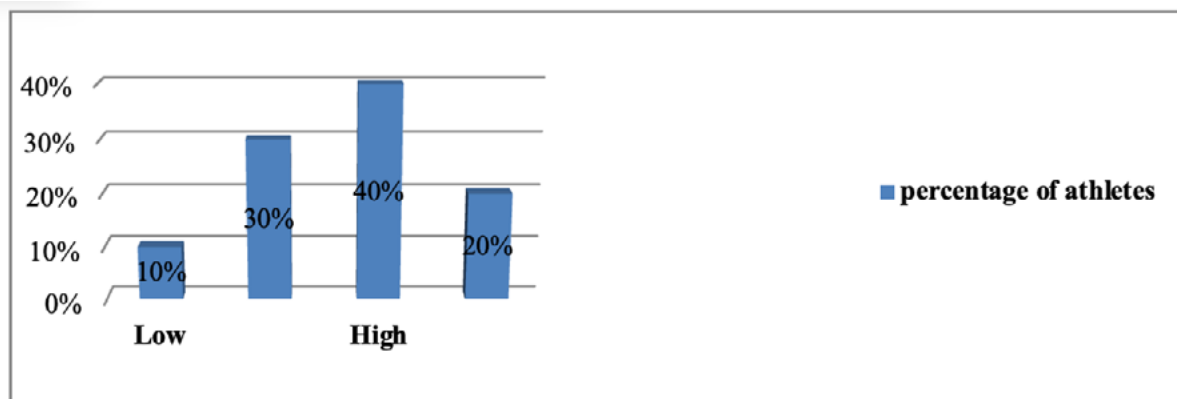


Figure 1. Distribution of stress levels among athletes (according to the PSS scale).

Analysis of responses from the self-aggression scale revealed that about 28% of participants periodically resort to self-restriction (strict regimens, skipping meals), 18% reported episodes of alcohol or stimulant abuse, and 12% indicated the presence of obsessive self-critical thoughts. These data indicate the prevalence of destructive

forms of coping with stress even among young athletes not belonging to the professional elite, making the problem especially relevant for the sports education and training system.

Important observations from the literature confirm these dependencies. For example, Giusti et al. found that female college athletes more often report high levels of exhaustion (a burnout component) and that injuries intensify feelings of inadequacy and reduce self-efficacy (Giusti et al, 2022). This is consistent with our results: women and athletes in individual sports had significantly higher burnout and anxiety scores. The review by Dislere et al. also confirms that athlete burnout is associated with increases in depressive and anxious symptoms, addictive behaviours and somatic problems (Giusti et al, 2022), indicating the progressive nature of destructive tendencies.

Our data modelling showed that athletes with high stress and anxiety tend to score high on the autoaggression scale, reflecting a propensity for risky and harmful behaviour. This demonstrates that an increase in emotional load in the sports environment leads not only to decreased motivation and performance but may also provoke behaviours that threaten health — alcohol abuse, excessive self-criticism, passive-aggressive forms of interaction with coaches and teammates.

Discussion

The obtained results are consistent with conceptual models and previous empirical data. Firstly, stress in sport acts as a catalyst for negative reactions. According to Smith's (1986) cognitive-affective model (Zhungussova et al, 2025), burnout is viewed as a response to an imbalance between "demands" and "resources". Our data confirm that most athletes are constantly under high demands (Ward et al, 2023), and, with insufficient psychological support, this leads to burnout and, ultimately, to self-destructive reactions.

Anxiety is an intermediate link: Yang et al. showed that anxiety – the key physiological response to stress – mediates the development of burnout (Yang et al, 2024). In other words, stress generates anxiety, and anxiety amplifies burnout.

Secondly, burnout itself expands the spectrum of an athlete's psychological problems. Dislere et al. found that burnout was associated with increases in depression, anxiety, addictive and self-aggressive tendencies (Dišlere et al, 2025). This supports the idea that burnout and self-destructive states may form a vicious circle: burnout intensifies self-blame and destructive reactions, which further oppress the psyche. Yildirim et al. explicitly note that a high tendency toward fear of failure (closely related to competitive anxiety) is associated with high levels of burnout and psychological distress (Yildirim et al, 2023). Thus, auto-aggressive tendencies (destructive self-criticism, self-imposed restrictions, compensation through harmful habits) become consequences of athletes' unresolved emotional conflicts.

Further analysis of the experimental data revealed certain features of the Kazakhstani sample. The highest stress and anxiety scores were observed among athletes in individual sports (track and field, swimming), whereas team sport athletes showed more pronounced burnout symptoms. This may be related to differences in the structure of social support: individual athletes more often face isolation and internal pressure, while team athletes encounter interpersonal conflicts and reliance on group dynamics. Women showed higher levels of anxiety and emotional exhaustion, which is consistent with the findings of Giusti et al. (Giusti et al, 2022). It is interesting that the level of auto-aggression correlated more strongly with the burnout scores ($r \approx 0.55$, $p < 0.01$) than with stress ($r \approx 0.45$, $p < 0.05$), which supports the role of emotional exhaustion as a mediator between stress and destructive behaviour.

These data suggest that chronic stress and anxiety form the foundation for destructive coping strategies, while burnout becomes their psychological "catalyst". In practice, this manifests in tendencies toward self-criticism, perfectionism, emotional avoidance and the use of substances to relieve tension. Thus, preventive measures should be aimed not only at reducing stress but also at developing skills for mindful anxiety regulation and emotional resilience.

Positive psychology factors may also play a protective role against burnout development. Dong et al. (2024) found that gratitude, hope, and supportive coach-athlete relationships significantly reduce emotional exhaustion and psychological distress in athletes. Their findings suggest that strengthening positive interpersonal and emotional resources may improve resilience and decrease the likelihood of self-destructive coping behaviours (Dong et al, 2024).

For the Kazakhstani sports environment, these findings are of particular importance. Domestic studies emphasize that athletes often experience psychological pressure from performance expectations and limited access to professional support (Zhungussova et al, 2025). The scarcity of sports psychologists and the absence of systemic

burnout prevention programmes amplify the risk of forming self-aggressive tendencies. Zhungussova et al. note that a complex of socio-psychological factors (lack of support, increasing demands) requires the development of a system of preventive support (Zhungussova et al, 2025). On the other hand, the presence of regular psychological interventions helps strengthen self-confidence and reduce “pessimistic” interpretations of stressful situations, thereby decreasing the risk of burnout (Zhungussova et al, 2025).

Kazakhstani studies also emphasise the importance of psychological resilience in sports activity. Kozhan (2022) notes that insufficient stress resistance among athletes negatively affects adaptation processes, emotional stability, and performance effectiveness. The author argues that prolonged exposure to competitive stress factors may contribute to psycho-emotional exhaustion and increase vulnerability to maladaptive behavioural reactions in athletes (Kozhan, 2022).

The practical significance of the results lies in their potential application in developing individual psychological support programmes for athletes. Regular monitoring of mental state, training in coping strategies (relaxation, mindfulness, cognitive-behavioural techniques), and working with coaches to foster empathic leadership can substantially reduce the level of emotional risk. Ma et al. found that training in mindfulness and cognitive emotion regulation attenuates the stress–burnout link and enhances athletes’ psychological resilience (Ma et al, 2025).

Recent evidence suggests that psychological interventions focused on mindfulness, self-regulation, and emotional recovery can effectively reduce mental fatigue and improve athletes’ psychological resilience. A systematic review by Sun et al. (2024) demonstrated that mindfulness-based and nature-exposure interventions significantly decreased emotional exhaustion and improved sport-specific performance in athletes experiencing chronic mental fatigue (Sun et al, 2024).

Ackeret et al. examined the stability of individual differences in burnout, self-compassion and social support among sports coaches over six months. The results showed that burnout levels remained stable, but high self-compassion and social support reduced its severity (Ackeret et al, 2022). These findings underscore that coaches’ psychological resources play an important protective role, reducing the risk of negative mental outcomes, including potential self-destructive tendencies, and indicate the necessity of implementing preventive measures in the sports environment (Ackeret et al, 2022).

Taken together, these findings indicate that self-destructive tendencies in athletes should not be interpreted as isolated behavioural manifestations, but rather as outcomes of cumulative psycho-emotional overload combined with insufficient psychological support and maladaptive coping mechanisms.

It should be noted that this study has limitations. First, it is based on self-reported data, which may limit the accuracy of behaviour assessment. Second, the sample primarily consists of young university athletes, which calls for caution when extrapolating to professional sports. Future research should expand the study to include physiological indicators (cortisol levels, heart rate) and observational data from coaches.

Finally, it is important to consider the macro-social context. The COVID-19 pandemic and subsequent restrictions increased the psychological burden on athletes worldwide. Kazakhstani athletes also faced uncertainty, competition cancellations and loss of motivation, which may have contributed to a rise in anxiety and self-destructive moods (Krasnik et al, 2024). This underscores the need to include crisis factors in mental health prevention systems.

Overall, the present analysis demonstrates that stress, anxiety and burnout form an interconnected system that, in the absence of psychological support, can develop into self-destructive tendencies. Understanding these patterns opens opportunities for designing targeted interventions and strengthening athletes’ psychological well-being at all stages of their professional development.

Conclusion

Contemporary research clearly shows that chronic sporting stress and the associated anxiety are powerful risk factors for the development of self-aggressive and destructive tendencies in athletes. Emotional burnout serves as a critical link between these stressors and mental health problems: burnout amplifies depressive moods, reduces motivation and can provoke the use of doping, alcohol or other forms of self-punishment. In the sports environment of Kazakhstan, where psychological support is still underdeveloped, these risks are especially acute.

To minimise these risks, interdisciplinary programmes should be implemented: regular psychological training for athletes and coaches, development of emotional regulation skills, and organisation of mentoring and peer-support networks. The analysis underscores the need for early diagnosis of anxiety and burnout and targeted interventions. Future research should focus on specific “self-destructive” manifestations (for example, declines in sports performance or attempts at self-identification through risky behaviour) and develop assessment methods for timely detection of these tendencies.

Thus, the contribution of stress, anxiety and burnout to the development of self-destructiveness in sport is confirmed by numerous international and domestic studies. Understanding these mechanisms makes it possible to build a system of prevention, reduce athletes’ psychological losses and extend their successful sports careers.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this article.

Author Contributions

Tilmagambetova Rita – conceptual and theoretical framework development, literature review, methodology design, data analysis, interpretation of research findings, editing, and critical revision of the manuscript.

Utaliyeva Zhanna – scientific supervision, formulation of the research concept, and clarification of methodological aspects of the study.

Tulegenova Laura – supervision of research data management and preparation of the initial draft of the manuscript.

Sautenkova Marina – data collection and systematisation of the conclusions section.

References

- Abil’bekova, S. Sh., Aliev, I. L., & Aliev, S. Sh. (2023). Sportivnyi stress i ego vliianie na immunnnoe sostoianie sportsmenov, zanimaiushchikhsia vol’noi bor’boi [Sport stress and its impact on the immune status of athletes engaged in freestyle wrestling]. *Experimental Biology*, 94(1), 144–153. <https://doi.org/10.26577/eb.2023.v94.i1.013>. - [In Russian]
- Ackeret, N., Röthlin, P., Allemand, M., Krieger, T., Berger, T., Znoj, H., Kenttä, G., Birrer, D., & Horvath, S. (2022). Six month stability of individual differences in sports coaches’ burnout, self compassion and social support. *Psychology of Sport and Exercise*, 61, 102207. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102207>
- Bekbossynov, D. A., Tazabayeva, K. A., Silybaeva, B. M., Akzhalov, B. T., & Amanova, A. K. (2024). Psychological aspects of training highly qualified athletes in Kazakh Kuresi wrestling. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 52, 252–260. <https://doi.org/10.47197/retos.v52.100508>
- Dišlere, B. E., Mārtinsons, K., & Koļesņikova, J. (2025). A scoping review of longitudinal studies of athlete burnout. *Frontiers in Psychology*, 16, 1502174. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1502174>
- Dong, L., Zou, S., Fan, R., Wang, B., & Ye, L. (2024). The influence of athletes’ gratitude on burnout: The sequential mediating roles of the coach–athlete relationship and hope. *Frontiers in Psychology*, 15, 1358799. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1358799>
- Gao, Y., & Wang, L. (2024). A study on the relationship and path between mental health and burnout of Chinese athletes. *Frontiers in Psychology*, 15, 1422207. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1422207>
- Giusti, N. E., Carder, S. L., Wolf, M., Vopat, L., Baker, J., Tarakemeh, A., Bal, K., Randall, J., & Vopat, B. G. (2022). A measure of burnout in current NCAA student-athletes. *Kansas Journal of Medicine*, 15(3), 325–330. <https://doi.org/10.17161/kjm.vol15.17784>
- Kozhan, A. (2022). Correlational analysis of the empirical study results of psychological resistance to stress factors. *Bulletin of Abai Kazakh National Pedagogical University. Series: Psychology*, 72(3). <https://doi.org/10.51889/5790.2022.98.78.013>

- Krasmik, Y., Aimaganbetova, O., Iancheva, T., Zhantikeev, S., Lashkova, E., Makhmutov, A., & Rakhmalin, B. (2024). Motivational determinants of athletes' self-realisation depending on their professional qualification. *BMC Psychology*, 12(1), 416. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01895-3>
- Kreher, J. B., & Schwartz, J. B. (2012). Overtraining syndrome: A practical guide. *Sports Health*, 4(2), 128–138. <https://doi.org/10.1177/1941738111434406>
- Li, T., Liu, L., Zhang, D., & Hwang, J. (2025). The impact of psychological torque on suicidal ideation in elite athletes: The mediating role of psychological distress and the moderating role of sense of belonging. *BMC Psychology*, 13, 785. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02683-3>
- Ma, Q.-S., Chun, B.-O., & Yao, S.-J. (2025). Associations between life stress and athlete burnout: The chain mediation role of mindfulness and cognitive emotion regulation strategies. *BMC Psychology*, 13, 382. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02670-8>
- Moore, E. M., Simmons, M. A., Threalt, J. (2025). Mental health challenges and substance use in student-athletes: Prevalence and impact. *Frontiers in Sports and Active Living*, 7, 1527793. <https://doi.org/10.3389/fspor.2025.1527793>
- National Collegiate Athletic Association (NCAA). (2022, May 24). Mental health issues remain on minds of student-athletes. NCAA.org. <https://www.ncaa.org/news/2022/5/24/media-center-mental-health-issues-remain-on-minds-of-student-athletes.aspx>
- Nixdorf, I., Beckmann, J., & Nixdorf, R. (2020). Psychological predictors for depression and burnout among German junior elite athletes. *Frontiers in Psychology*, 11, 601. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00601>
- Sun, H., Soh, K. G., Mohammadi, A., Toumi, Z., Zhang, L., Ding, C., Gao, X., & Tian, J. (2024). Counteracting mental fatigue for athletes: A systematic review of the interventions. *BMC Psychology*, 12, 67. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01476-w>
- Ward, T., Stead, T., Mangal, R., & Ganti, L. (2023). Prevalence of stress amongst high school athletes (v2). *Health Psychology Research*, 11, 70167. <https://doi.org/10.52965/001c.70167>
- Yang, B., Zhang, Z., Zhang, J., & Arsaythamby V. (2024). The relationship between competitive anxiety and athlete burnout in college athletes: The mediating roles of basic need satisfaction. *BMC Psychology*, 12(1), 416. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01888-2>
- Yıldırım, M., Kaynar, Ö., Chirico, F., & Magnavita, N. (2023). Resilience and extrinsic motivation as mediators in the relationship between fear of failure and burnout. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(10), 5895. <https://doi.org/10.3390/ijerph20105895>
- Zhungussova, A. T., Aubakirova, Zh. K., & Subba, U. K. (2025). Components of perceptions of social support as a determinant of athletes' engagement in athletic training. *Bulletin of Abai Kazakh National Pedagogical University. Series: Psychology*, 3(84), 47–55. <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.84.3.004>

**Р.Е. Тильмагамбетова*¹, Ж.Т. Уталиева², Л.А. Тулегенова³,
М.Ю. Саутенкова⁴**

^{1,2}Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық Университеті, Астана, Қазақстан

³ҰҚК Әскери-медицина орталығы, Астана, Қазақстан

⁴Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, Ақтөбе, Қазақстан

Спорттық ортадағы аутодеструкцияға бейім үрдістердің тәуекел факторлары ретіндегі стресс, мазасыздық және қажу

Аңдатпа. Бұл зерттеуде спорттық ортадағы аутодеструкцияға бейім мінез-құлықтың негізгі алғышарттары ретінде стресс, мазасыздық және эмоциялық қажу рөлі қарастырылады. Аталған факторлар спортшылардың психологиялық әл-ауқатына айтарлықтай әсер етіп, мотивацияның төмендеуіне, нәтижелердің нашарлауына, депрессиялық белгілердің және басқа да бейімделмеген мінез-құлық түрлерінің пайда болуына әкеледі. Тақырыптың өзектілігі қазіргі заманғы жаттығу талаптарының күшеюімен, әлеуметтік

және психологиялық қысымның артуымен, сондай-ақ спортшылар арасындағы мазасыздық пен депрессия жағдайларының жиілеуімен байланысты.

Зерттеу барысында қазақстандық жағдайға ерекше назар аударылды: мұнда шектеулі психологиялық қолдау мен қоғамның жоғары күтулері қосымша эмоциялық қысым тудырады. Стресс, мазасыздық және қажу арасындағы байланыс пен олардың аутодеструктивті мінез-құлыққа ықпалы сандық талдау арқылы бағаланды. Нәтижелер созылмалы стресс пен жоғары мазасыздықтың эмоциялық сарқылумен тығыз байланысты екенін және оның деструктивті мінез-құлықтың күшеюіне әсер ететінін көрсетті. Зерттеу спортшылардың психикалық денсаулығын сақтау және олардың төзімділігін арттыру мақсатында кешенді психологиялық қолдау бағдарламаларын енгізудің маңыздылығын айқындайды.

Түйін сөздер: стресс, мазасыздық, шаршау синдромы, аутодеструктивті мінез-құлық, психикалық денсаулық, спортшылар.

Р.Е. Тильмагамбетова*¹, Ж.Т. Уталиева²,

Л.А. Тулегенова³, М.Ю. Саутенкова⁴

^{1,2} Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва, Астана, Казахстан

³ Военно-медицинский центр КНБ, Астана, Казахстан

⁴ Актюбинский региональный университет имени К. Жубанова, Актюбе, Казахстан

Стресс, тревожность и выгорание как факторы риска аутодеструктивных тенденций в спортивной среде

Аннотация. В исследовании рассматриваются стресс, тревожность и эмоциональное выгорание как основные предпосылки формирования аутодеструктивных тенденций в спортивной среде. Эти факторы оказывают значительное влияние на психологическое благополучие спортсменов, приводя к снижению мотивации, ухудшению результатов, депрессивным симптомам и другим формам дезадаптивного поведения. Актуальность темы обусловлена усилением тренировочных нагрузок, ростом социально-психологического давления и увеличением распространённости ментальных нарушений, таких как тревожность и депрессия, среди спортсменов.

Особое внимание уделено казахстанскому контексту, где ограниченная психологическая поддержка и высокие общественные ожидания создают дополнительное психоэмоциональное напряжение. В работе использован количественный анализ для оценки взаимосвязи между стрессом, тревожностью и выгоранием, а также их совокупного влияния на деструктивное поведение. Установлено, что хронический стресс и повышенная тревожность тесно связаны с эмоциональным выгоранием, которое усиливает проявления деструктивного поведения. Сделан вывод о необходимости внедрения комплексных программ психологической профилактики и поддержки, направленных на сохранение психического здоровья и развитие устойчивости спортсменов на всех этапах их профессиональной карьеры.

Ключевые слова: стресс, тревожность, выгорание, аутодеструктивное поведение, психическое здоровье, спортсмены.

References

- Abil'bekova, S. Sh., Aliev, I. L., & Aliev, S. Sh. (2023). Sportivnyi stress i ego vliianie na immunnnoe sostoianie sportsmenov, zanimaiushchikhsia vol'noi bor'boi [Sport stress and its impact on the immune status of athletes engaged in freestyle wrestling]. *Experimental Biology*, 94(1), 144–153. <https://doi.org/10.26577/eb.2023.v94.i1.013>. - [In Russian]
- Ackeret, N., Röthlin, P., Allemand, M., Krieger, T., Berger, T., Znoj, H., Kenttä, G., Birrer, D., & Horvath, S. (2022). Six month stability of individual differences in sports coaches' burnout, self compassion and social support. *Psychology of Sport and Exercise*, 61, 102207. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102207>

- Bekbossynov, D. A., Tazabayeva, K. A., Silybaeva, B. M., Akzhalov, B. T., & Amanova, A. K. (2024). Psychological aspects of training highly qualified athletes in Kazakh Kuresi wrestling. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 52, 252–260. <https://doi.org/10.47197/retos.v52.100508>
- Dišlere, B. E., Mārtinsone, K., & Koļesņikova, J. (2025). A scoping review of longitudinal studies of athlete burnout. *Frontiers in Psychology*, 16, 1502174. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1502174>
- Dong, L., Zou, S., Fan, R., Wang, B., & Ye, L. (2024). The influence of athletes' gratitude on burnout: The sequential mediating roles of the coach–athlete relationship and hope. *Frontiers in Psychology*, 15, 1358799. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1358799>
- Gao, Y., & Wang, L. (2024). A study on the relationship and path between mental health and burnout of Chinese athletes. *Frontiers in Psychology*, 15, 1422207. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1422207>
- Giusti, N. E., Carder, S. L., Wolf, M., Vopat, L., Baker, J., Tarakemeh, A., Bal, K., Randall, J., & Vopat, B. G. (2022). A measure of burnout in current NCAA student-athletes. *Kansas Journal of Medicine*, 15(3), 325–330. <https://doi.org/10.17161/kjm.vol15.17784>
- Kozhan, A. (2022). Correlational analysis of the empirical study results of psychological resistance to stress factors. *Bulletin of Abai Kazakh National Pedagogical University. Series: Psychology*, 72(3). <https://doi.org/10.51889/5790.2022.98.78.013>
- Krasmik, Y., Aimaganbetova, O., Iancheva, T., Zhantikeev, S., Lashkova, E., Makhmutov, A., & Rakhmalin, B. (2024). Motivational determinants of athletes' self-realisation depending on their professional qualification. *BMC Psychology*, 12(1), 416. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01895-3>
- Kreher, J. B., & Schwartz, J. B. (2012). Overtraining syndrome: A practical guide. *Sports Health*, 4(2), 128–138. <https://doi.org/10.1177/1941738111434406>
- Li, T., Liu, L., Zhang, D., & Hwang, J. (2025). The impact of psychological torque on suicidal ideation in elite athletes: The mediating role of psychological distress and the moderating role of sense of belonging. *BMC Psychology*, 13, 785. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02683-3>
- Ma, Q.-S., Chun, B.-O., & Yao, S.-J. (2025). Associations between life stress and athlete burnout: The chain mediation role of mindfulness and cognitive emotion regulation strategies. *BMC Psychology*, 13, 382. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02670-8>
- Moore, E. M., Simmons, M. A., Threatt, J. (2025). Mental health challenges and substance use in student-athletes: Prevalence and impact. *Frontiers in Sports and Active Living*, 7, 1527793. <https://doi.org/10.3389/fspor.2025.1527793>
- National Collegiate Athletic Association (NCAA). (2022, May 24). Mental health issues remain on minds of student-athletes. *NCAA.org*. <https://www.ncaa.org/news/2022/5/24/media-center-mental-health-issues-remain-on-minds-of-student-athletes.aspx>
- Nixdorf, I., Beckmann, J., & Nixdorf, R. (2020). Psychological predictors for depression and burnout among German junior elite athletes. *Frontiers in Psychology*, 11, 601. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00601>
- Sun, H., Soh, K. G., Mohammadi, A., Toumi, Z., Zhang, L., Ding, C., Gao, X., & Tian, J. (2024). Counteracting mental fatigue for athletes: A systematic review of the interventions. *BMC Psychology*, 12, 67. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01476-w>
- Ward, T., Stead, T., Mangal, R., & Ganti, L. (2023). Prevalence of stress amongst high school athletes (v2). *Health Psychology Research*, 11, 70167. <https://doi.org/10.52965/001c.70167>
- Yang, B., Zhang, Z., Zhang, J., & Arsaythamby V. (2024). The relationship between competitive anxiety and athlete burnout in college athletes: The mediating roles of basic need satisfaction. *BMC Psychology*, 12(1), 416. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01888-2>
- Yıldırım, M., Kaynar, Ö., Chirico, F., & Magnavita, N. (2023). Resilience and extrinsic motivation as mediators in the relationship between fear of failure and burnout. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(10), 5895. <https://doi.org/10.3390/ijerph20105895>
- Zhungussova, A. T., Aubakirova, Zh. K., & Subba, U. K. (2025). Components of perceptions of social support as a determinant of athletes' engagement in athletic training. *Bulletin of Abai Kazakh National Pedagogical University. Series: Psychology*, 3(84), 47–55. <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.84.3.004>

Information about authors

Tilmangambetova R. – Corresponding author, PhD Doctoral Student of the Educational Program “8D03103 – Psychology”, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 2 Satpayev Street, 010008, Astana, Kazakhstan. E-mail: tilmagambetovar@gmail.com

Utalieva Zh. – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 2 Satpayev Street, 010008, Astana, Kazakhstan. E-mail: zhanna.utalieva@mail.ru

Tulegenova L. – Colonel of n.s NSK Military Medical Center, Kuanyshbayev str. 9/3 flat 12, 010008, Astana, Kazakhstan. E-mail: Msslilit@mail.ru

Sautenkova M. – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology and Special Pedagogy, K. Zhubanov Aktobe Regional University, 34 A. Moldagulova Avenue, 030000, Aktobe, Kazakhstan. E-mail: marina.sautenkova@mail.ru

Авторлар туралы мәлімет

Тильмагамбетова Р.Е. – хат-хабар авторы, «8D03103 – Психология» білім беру бағдарламасының PhD докторанты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Сәтбаев көшесі, 2, 010008, Астана, Қазақстан. E-mail: tilmagambetovar@gmail.com

Уталиева Ж.Т. – психология ғылымдарының кандидаты, доцент, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Сәтбаев көшесі, 2, 010008, Астана, Қазақстан. E-mail: zhanna.utalieva@mail.ru

Тулегенова Л.А. – Ұ.қ. Подполковнигі ҰҚК Әскери-медицина орталығы, Қуанышбаев көш. 9/3 21 пәтер, 010008, Астана, Қазақстан. E-mail: Msslilit@mail.ru

Саутенкова М.Ю. – психология ғылымдарының кандидаты, «Психология және арнайы педагогика» кафедрасының доценті, Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, Ә. Молдағұлова даңғылы, 34, 030000, Ақтөбе, Қазақстан. E-mail: marina.sautenkova@mail.ru

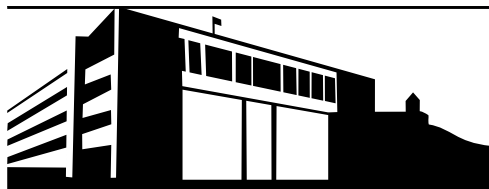
Сведения об авторах:

Тильмагамбетова Р.Е. – автор для корреспонденции, PhD докторант образовательной программы «8D03103 – Психология», Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, ул. Сатпаева, 2, 010008, Астана, Казахстан. E-mail: tilmagambetovar@gmail.com

Уталиева Ж.Т. – кандидат психологических наук, доцент, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, ул. Сатпаева, 2, 010008, Астана, Казахстан. E-mail: zhanna.utalieva@mail.ru

Тулегенова Л.А. – подполковник н.б., Военно-медицинский центр КНБ, ул. Куанышбаева, 9/3, 21010008, Астана, Казахстан. E-mail: Msslilit@mail.ru

Саутенкова М.Ю. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и специальной педагогики, Актыбинский региональный университет имени К. Жубанова, проспект А. Молдагуловой, 34, 030000, Актобе, Казахстан. E-mail: marina.sautenkova@mail.ru



ҚАЗІРГІ ЦИФРЛЫҚ ҚОҒАМ ЖАҒДАЙЫНДАҒЫ ЖЕТКІНШЕКТЕРДІҢ ӨЗ-ӨЗІНЕ СЕНІМСІЗДІГІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Д.Б. Ешенкулова¹, А.С. Усипбекова², А.З. Турсынбаев³,
А.Б. Жауен^{*4}, Н.Д. Унарбекова⁵

¹Мирас университеті, Шымкент, Қазақстан

²Ө.Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Шымкент, Қазақстан

³М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Шымкент, Қазақстан

⁴А.Мырзахметов атындағы Көкшетау университеті, Көкшетау, Қазақстан

⁵А.Құсайынов атындағы Еуразия гуманитарлық институты, Астана, Қазақстан

E-mail: ¹eshenkulova.d@miras.edu.kz, ²st.aru2005@mail.ru, ³abay_41@mail.ru,
⁴azhauyena21@mail.ru, ⁵n47961946@gmail.com

Аңдатпа. Қазіргі қоғамдағы әлеуметтік-экономикалық өзгерістер, ақпараттық кеңістіктің кеңеюі және цифрлық технологиялардың қарқынды дамуы жеткіншек тұлғасының психологиялық дамуына, өз-өзіне деген сенімділіктің қалыптасуына айтарлықтай ықпал етуде. Әсіресе әлеуметтік желілер, онлайн-коммуникациялар және виртуалды өзара әрекеттесу формалары жеткіншектердің өзіндік «Мен» бейнесін қалыптастыру үдерісін жаңа деңгейге көтеріп, оны күрделендіре түсуде. Жеткіншектік кезең – тұлғаның өзіндік санасы қалыптасатын, әлеуметтік рөлдер мен құндылықтарды меңгеру үдерісі қарқынды жүретін күрделі даму сатысы, осы кезеңде «өз-өзіне сенімділік» деңгейі жеткіншектің психологиялық саулығын, тұлғалық дамуын және әлеуметтік бейімделуін айқындайтын маңызды факторлардың бірі болып табылады. Алайда цифрлық ортадағы идеалдандырылған бейнелер мен тұрақты әлеуметтік салыстырулар бұл сенімділіктің қалыптасуына кері әсер етуі мүмкін. Мақалада қазіргі цифрлық қоғам жағдайындағы жеткіншектердің өз-өзіне сенімсіздігінің психологиялық ерекшеліктері қарастыру мақсат етілді. Эксперименттік зерттеу жұмысына мектептің 7-8 оқушылары қатыстырылды. Зерттеу барысында Г.Н. Казанцева-ның «Жалпы өзін-өзі бағалауды зерттеу» сауалнамасы, Г. Кожухарьдің «Білім беру ортасындағы тұлғааралық қатынастардың сапасы» әдістемесі және А.М. Прихожан-ның «Өзіне деген сенімділікті бағалау» сауалнамасы қолданылды. Алынған зерттеу нәтижелері SPSS статистикалық бағдарламасы арқылы өңделіп, талданды. Эксперименттік зерттеу нәтижелеріне сәйкес жеткіншектердің өзіндік бағалауы мен тұлғааралық қатынастары олардың өз-өзіне деген сенімділік деңгейіне тікелей әсер ететінін көрсетті. Теориялық негіз ретінде шетелдік

Түсті: 07.05.2026; Жөнделді: 20.05.2026; Мақұлданды: 20.06.2026; Онлайн қолжетімді: 30.06.2026

*Хат-хабар авторы

ғалымдар Г.С. Холл, Ж. Пиаже, Л. Колберг, З. Фрейд, Э. Эриксон еңбектері және кеңестік кезеңдегі Л. Выготский, Д. Эльконин, А. Леонтьев, Л. Божович зерттеулері қарастырылды. Сонымен қатар, қазақстандық ғалымдар Қ. Жарықбаев пен С. Қалиевтің еңбектері және заманауи зерттеушілердің А. Kumar, Valkenburg P. M., Meier A., & Beyens I., Huang C. мақалалары талданды.

Түйін сөздер: цифрлық қоғам, қоғам, жеткіншек, сенімсіздік, өз-өзіне сенімсіздік, сенімділік, бағалау.

Кіріспе

Қазіргі жаһандану және цифрландыру дәуірінде жеткіншектердің тұлғалық дамуы жаңа әлеуметтік-мәдени жағдайларда жүзеге асуда. Интернеттің, әлеуметтік желілердің және цифрлық технологиялардың қарқынды дамуы жасөспірімдердің дүниетанымына, өзіндік бағалауына және әлеуметтік мінез-құлқына айтарлықтай ықпал етуде, осы тұрғыдан алғанда жеткіншектердің өз-өзіне сенімсіздігі мәселесі ерекше өзектілікке ие болып отыр.

Қазіргі білім беру жүйесінде цифрлық орта факторларын ескере отырып, жеткіншектердің психологиялық ерекшеліктерін зерттеу және олардың өз-өзіне сенімділігін қалыптастыру ерекше өзектілікке ие. Білім беру ұйымдары тек академиялық білім берумен шектелмей, оқушылардың цифрлық сауаттылығын, сыни ойлауын және эмоционалдық тұрақтылығын дамытуға бағытталуы тиіс. Алайда жеткіншектердің өз-өзіне сенімсіздігінің пайда болу себептері мен оның цифрлық ортадағы көрініс беру ерекшеліктерін кешенді түрде зерттеу әлі де тереңдетуді қажет етеді. Бұл мәселені ғылыми тұрғыда зерделеу жеткіншектердің психологиялық саулығын сақтауға, оны алдын алу және түзету жұмыстарын тиімді ұйымдастыруға мүмкіндік береді. Осы тұрғыдан алғанда, жеткіншектердің өз-өзіне сенімсіздігінің психологиялық ерекшеліктерін цифрлық қоғам контекстінде зерттеу қазіргі психология ғылымы мен білім беру практикасы үшін аса маңызды әрі өзекті болып табылады. Жеткіншектердің өз-өзіне сенімсіздігі олардың мінез-құлқында да көрініс табады, олар көбінесе белсенділіктен қашқақтап, өз пікірін ашық білдіруден қорқады, ал кейбір жағдайларда сенімсіздік агрессия, тұйықтық немесе әлеуметтік оқшаулану түрінде байқалады, ал ол тұлғалық даму мен әлеуметтік бейімделуге кері әсер етуі мүмкін.

Өз-өзіне деген сенімсіздік жеткіншектерде эмоционалдық тұрақсыздықтың, мазасыздықтың, өзін төмен бағалаудың, қарым-қатынас қиындықтарының, сондай-ақ оқу мотивациясының төмендеуінің негізгі себептерінің біріне айналуы мүмкін. Цифрлық қоғам жағдайында бұл құбылыс жаңа мазмұнға ие болуда, атап айтқанда кибербуллинг, лайк пен пікірлерге деген тәуелділік, виртуалды және шынайы «Мен» арасындағы алшақтық сенімсіздікті күшейтетін маңызды факторлар ретінде көрінеді. Аталған мұндай психологиялық ерекшеліктер жеткіншектің тұлғалық әлеуетін толық жүзеге асыруына кедергі келтіріп, оның болашақ өмірлік бағытына кері әсерін тигізеді. Сонымен қатар, өз-өзіне сенімсіз жеткіншектер цифрлық кеңістікте де, шынайы ортада да әлеуметтік оқшаулануға, девиантты мінез-құлыққа немесе психоэмоционалдық күйзелістерге бейім болуы ықтимал.

Жеткіншектік кезең – тұлғаның өзіндік санасы қалыптасып, «Мен» тұжырымдамасы дамитын маңызды даму сатысы. Бұл кезеңде олар өз қабілеттерін, мүмкіндіктерін және әлеуметтік орнын бағалауға тырысады, алайда қазіргі цифрлық орта бұл процесті күрделендіре түсуде. Әлеуметтік желілерде идеалдандырылған бейнелердің, жетістікке жеткен адамдардың өмірінің жиі көрсетілуі жеткіншектердің өзін басқалармен салыстыруын күшейтеді. Мұндай салыстырулар көбінесе шынайы емес стандарттарға негізделіп, нәтижесінде өзіндік бағалаудың төмендеуіне және сенімсіздіктің қалыптасуына әкелері сөзсіз.

Әдебиеттерге шолу

Қазіргі таңда да мақала тақырыбымызға сәйкес заманауи зерттеулерде жетіліп артылады. Заманауи зерттеулерде, мәселен доктор А. Kumar (2023). «Әлеуметтік желілердің жеткіншектердің өзін-өзі бағалауына әсері: қиындықтар мен мүмкіндіктер» атты мақаласында әлеуметтік желілерді пайдалану мен жасөспірім-

дердің өзін-өзі бағалауы арасындағы күрделі өзара байланысты зерттеген. Ғалым эмпирикалық зерттеулер мен теориялық тұжырымдамаларға сүйене отырып, оның жағымды да, жағымсыз да салдарын қарастырып, әлеуметтік және психологиялық факторлардың реттеуші рөлін атаған, сондай-ақ тәуекелдерді азайту және цифрлық технологиялармен неғұрлым салауатты қарым-қатынасты дамыту стратегияларын ұсынған.

Valkenburg P. M., Meier A., & Beyens I. (2025). «Жасөспірімдердің әлеуметтік желілерде жариялау белсенділігі, әлеуметтік қолдау және өзін-өзі бағалау» атты зерттеуінде екі жылдық кезең ішінде жасөспірімдердің әлеуметтік желілердегі мінез-құлқы мен олардың қабылдайтын әлеуметтік қолдауы арасындағы өзара байланысын қарастырған.

Huang C. (2024). «Әлеуметтік желілер және өзін-өзі бағалау: мета-талдау» атты еңбегінде әлеуметтік желілерді пайдалану мен адамның өзін-өзі бағалауы арасындағы байланысты бірқатар зерттеулердің нәтижелерін біріктіру арқылы талданған. Мета-талдау әдісі арқылы әлеуметтік желілерді шамадан тыс немесе пассивті түрде пайдалану (мысалы, басқаларды тек бақылау) өзін-өзі бағалаудың төмендеуімен байланысты болуы мүмкін екенін көрсетсе, ал белсенді әрі саналы пайдалану (контент жариялау, қарым-қатынас жасау) кей жағдайда әлеуметтік қолдауды арттырып, сенімділіктің артуына, өзін-өзі бағалауға оң әсер етуі мүмкін - деген тұжырымға келген. Сонымен қатар, жұмыста бұл байланысқа әсер ететін факторлар - жас ерекшелігі, жынысы, жеке психологиялық ерекшеліктері және қолдану мақсаты — маңызды рөл атқаратынын атап өткен. Автор әлеуметтік желілердің әсері біржақты емес екенін, оның қалай және қандай мақсатта қолданылуына байланысты әртүрлі болатынын алға тартады.

Психологиялық тұрғыдан алғанда, «өз-өзіне сенімсіздік» жеткіншектерде эмоционалдық тұрақсыздықпен, өзін-өзі қабылдамаумен және әлеуметтік тәуелділікпен сипатталады. Ж.Т. Нұрмахановтың (2018) еңбегінде Э. Эриксон теориясы бойынша, бұл кезеңде тұлға «сәйкестілік дағдарысын» бастан кешіреді, егер ол өзінің кім екенін, қандай құндылықтарды ұстанатынын анықтай алмаса, онда жеткіншек сенімсіздікке, ішкі қайшылықтарға ұшырайды, әрі цифрлық орта бұл дағдарысты күшейтіп, тұлғаның тұрақты «Мен» бейнесін қалыптастыруын қиындатуы мүмкін. Сонымен қатар, А. Бандураның әлеуметтік-танымдық теориясы да жеткіншектердің өз-өзіне сенімсіздігін түсіндіруде маңызды рөл атқарады. Автордың «өзіндік тиімділік» ұғымы адамның өз әрекеттерінің нәтижелі болуына деген сенімін білдіреді. Әлеуметтік желілердегі жағымсыз пікірлер, кибербуллинг және лайк санына деген тәуелділік жеткіншектердің өзіндік тиімділік сезімін төмендетіп, сенімсіздікті күшейтері анық.

Қазіргі цифрлық қоғам жағдайындағы жеткіншектердің өз-өзіне сенімсіздігінің қалыптасуына әсер ететін факторлар да әртүрлі. Отбасындағы эмоционалдық қолдаудың жеткіліксіздігі, ата-аналардың балаға деген шамадан тыс талап қоюы немесе керісінше, бақылаудың әлсіздігі жеткіншектің өзіндік бағасына кері әсер етеді. Сонымен қатар, мектеп ортасы, құрдастармен қарым-қатынас және қоғамдағы табысқа жетудің стереотиптері де маңызды рөл атқарады, ал цифрлық орта болса бұл факторлардың әсерін күшейтіп, кейде теріс бағытта ықпал етуі әбден мүмкін.

Жеткіншектердің өз-өзіне сенімділігі мен сенімсіздігі мәселесін психология ғылымында әртүрлі қырынан зерттеген отандық және шетелдік ғалымдардың еңбектері қазіргі цифрлық қоғам жағдайында ерекше мәнге ие болып отыр. Атап айтқанда, А. Бандура, Э. Эриксон, К. Роджерс, А. Маслоу, Л. Выготский, Л. Божович, А. Леонтьев, Д. Фельдштейн, И. Кон, сондай-ақ қазақстандық ғалымдар Қ. Жарықбаев пен С. Жақыпов еңбектерін цифрлық орта контекстінде қайта қарастыру өзекті болып табылады. Аталған ғалымдардың теориялық тұжырымдары біздің зерттеуіміздің негізін құрай отырып, әрі қазіргі ақпараттық қоғам жағдайында жаңа мазмұнмен толықтырылды. Аталған әр ғалым жеткіншектердің бойындағы сенімділік және сенімсіздік мәселесіне қатысты маңызды тұжырымдар жасаған. Мәселен, А. Бандура «өзіндік тиімділік» ұғымы арқылы тұлғаның өз қабілетіне деген сенімін түсіндірсе, қазіргі цифрлық ортада бұл көрсеткіш әлеуметтік желілердегі кері байланыс, виртуалды жетістіктер мен онлайн өзара әрекеттесу арқылы қалыптасады. Ал, Э. Эриксон (1996) жеткіншектік кезеңді «тұлғалық бірегейлікке қарсы рөлдік орнығу» кезеңі ретінде қарастырып, бүгінгі күні бұл үдеріс виртуалды және шынайы «Мен» арасындағы қайшылықтармен күрделене түсетінін байқауға болады.

И. Кон (2009) еңбектерінде жеткіншектердің өзіндік санасы мен әлеуметтік бейімделуі маңызды орын алса, қазіргі цифрлық қоғамда бұл бейімделу тек шынайы ортада ғана емес, сонымен қатар онлайн

кеңістікте де жүзеге асады, ал бұл жағдай болса жеткіншектердің өзіндік бағалауына қосымша қысым тудырып, сенімсіздік деңгейінің артуына ықпал етуі мүмкін.

Қазақ психологиясының дамуына зор үлес қосқан Қ. Жарықбаев (2008) еңбектерінде тұлғаның ұлттық-психологиялық ерекшеліктері қарастырылса, қазіргі кезеңде бұл ерекшеліктер цифрлық мәдениет ықпалымен өзгеріске ұшырауда. Сонымен қатар, С. Жақыпов (1992) зерттеулеріндегі қарым-қатынас психологиясы мен тұлғаның өзін-өзі тану мәселелері бүгінгі таңда онлайн коммуникация жағдайында жаңа сипатқа ие болып отыр. Осылайша, классикалық психологиялық теориялар цифрлық қоғам жағдайында жеткіншектердің өз-өзіне сенімділігі мен сенімсіздігін түсіндіруде маңызды әдіснамалық негіз болып қала отырып, қазіргі ақпараттық орта ерекшеліктерімен тығыз байланыста қайта пайымдауды талап етеді.

Жоғарыда аталған ғалымдардың жеткіншек кезеңіне қатысты теориялары қазіргі цифрлық қоғам жағдайында жаңа мазмұнға ие болып, қайта пайымдауды қажет етуде. Ақпараттық кеңістіктің кеңеюі, әлеуметтік желілер мен цифрлық коммуникациялардың дамуы жеткіншектердің психологиялық дамуына тікелей ықпал етіп, классикалық теорияларды заманауи контексте қарастыруды талап етеді. Мәселен, Базарбаева Т.А (2019) еңбегінде, Г.С. Холл сипаттаған «дауыл мен күйзеліс» кезеңі бүгінгі күні цифрлық орта әсерінен күшейе түсуі мүмкін. Онлайн кеңістіктегі ақпарат ағыны, әлеуметтік қысым және виртуалды салыстырулар жеткіншектердің эмоциялық тұрақсыздығын арттыруда. Ж. Пиаже негіздеген логикалық ойлау қабілеті қазіргі таңда цифрлық ақпаратты сыни тұрғыдан талдау, фейк ақпаратты ажырату сияқты дағдылармен толықтырылады. З. Фрейд атап өткен психосексуалдық даму ерекшеліктері цифрлық ортада ерте ақпараттану және интернет арқылы түрлі мазмұнға қолжетімділікпен күрделене түсуде. Ал, Э. Эриксон енгізген тұлғалық сәйкестік мәселесі қазіргі уақытта виртуалды және шынайы «Мен» арасындағы қайшылықтармен ұштасып, жеткіншектің өзін-өзі тану үдерісін күрделендіре түсуде. Л. Колберг зерттеген моральдық даму кезеңдері де цифрлық ортада жаңаша сипатталуда, атап айтқанда онлайн этика, ол кибербуллингке қатынас, цифрлық жауапкершілік сияқты мәселелер жеткіншектердің адамгершілік ұстанымдарын қалыптастыруда маңызды рөл атқарады. Л. Выготский көрсеткен әлеуметтік ортаның рөлі бүгінде тек отбасы мен мектеппен шектелмей, виртуалды қауымдастықтарды да қамтитындығын атап өтер едік.

А. Леонтьевтің (2003) іс-әрекет теориясы бойынша, тұлға дамуы енді цифрлық әрекеттер арқылы да жүзеге асуда.

Л. Божович (2015) зерттеген мотивация мен қызығушылықтар қазіргі жеткіншектерде көбіне цифрлық ортаға бағытталғандығын аңғаруға болады.

Қазақ ғалымдары Қ. Жарықбаев пен С. Қалиев (1994) еңбектеріндегі ұлттық тәрбие мен тұлғалық даму мәселелері де цифрлық мәдениет ықпалымен жаңаша сипат алуда. Ұлттық құндылықтар мен заманауи цифрлық мәдениеттің өзара байланысы жеткіншектердің тұлғалық қалыптасуында маңызды факторға айналып отыр. Осылайша, жоғарыда аталған ғалымдардың теориялық тұжырымдары цифрлық қоғам жағдайында өзектілігін сақтай отырып, жаңа әлеуметтік-мәдени факторлармен толықтырылып, жеткіншектердің психологиялық дамуын тереңірек түсінуге мүмкіндік береді.

Ғалымдардың еңбектерін жүйелей келе, жеткіншектік кезеңде эмоционалдық әсерленгіштік, сезімталдық, импульсивтілік және өзіндік пікірдің қалыптасуы байқалатыны анықталды, қазіргі цифрлық қоғам жағдайында бұл ерекшеліктер жаңа мазмұнмен толықтырылып отыр, мәселен әлеуметтік желілердегі белсенділік, онлайн-коммуникациялар және виртуалды орта жеткіншектердің эмоциялық күйіне тікелей әсер етіп, олардың сезімталдығын күшейтуде.

Жеткіншек жастағы психикалық дамудың маңызды факторы – достарымен қарым-қатынас, қазіргі таңда бұл қарым-қатынас тек шынайы ортада ғана емес, сонымен қатар виртуалды кеңістікте де жүзеге асады. Онлайн достық, топтық чаттар, әлеуметтік желідегі қауымдастықтар жеткіншектердің әлеуметтік тәжірибесін кеңейтуде, бірақ кей жағдайда шынайы қарым-қатынастың орнын басып, тұлғааралық дағдылардың толық қалыптасуына кедергі келтіруде. Бұл ретте өз-өзіне деген сенімсіздік цифрлық қоғамда ерекше көрініс табуда, ол тек тұлғаның өз мүмкіндіктеріне күмәндануымен ғана емес, сонымен қатар виртуалды ортадағы үздіксіз салыстырулармен, идеалдандырылған бейнелермен және әлеуметтік қысыммен байланысты.

Жеткіншектер әлеуметтік желілерде өздерін басқалармен жиі салыстырып, нәтижесінде өзін төмен бағалау, мазасыздық және қорқыныш сезімдерін бастан кешіруде. Бұл құбылысты түсіндіруде бірқатар ға-

лымдардың теориялары цифрлық контексте өзекті болып отыр. Мәселен, В.С. Мухинаның (2023) еңбегінде А. Адлер енгізген «кемшілік сезімі» (inferiority complex) қазіргі кезде әлеуметтік желілердегі салыстырулар арқылы күшейе түсуде. А. Бандураның «өзіндік тиімділік» (self-efficacy) теориясы бойынша, онлайн ортадағы жетістіктер немесе сәтсіздіктер жеткіншектің өзіне деген сенімін тікелей қалыптастырады. К. Роджерс атап өткен «өзіндік тұжырымдама» (self-concept) қазіргі таңда виртуалды «Мен» бейнесімен қатар қалыптасып, кейде олардың арасында алшақтық пайда болуда. А. Маслоу көрсеткен «құрмет пен өзін-өзі бағалау қажеттілігі» цифрлық қоғамда лайк пен әлеуметтік мойындау арқылы көрініс табуда. Ал А. Бек пен А. Эллис зерттеген теріс ойлар мен иррационалды сенімдер кибербуллинг немесе виртуалды әлемдегі жағымсыз пікірлер әсерінен күшеюі мүмкін. М. Селигманның (2003) «үйренген дәрменсіздік» теориясы да өзекті, себебі цифрлық ортадағы қайталанатын сәтсіз тәжірибелер жеткіншектің белсенділігін төмендетуге ықпалын тигізуі әбден мүмкін.

Осылайша, цифрлық қоғам жағдайында жеткіншектердің өз-өзіне сенімсіздігі классикалық психологиялық факторлармен қатар, жаңа әлеуметтік-мәдени және технологиялық ықпалдардың әсерінен қалыптасатын күрделі құбылыс деп айтар едік.

Өз-өзіне сенімсіздік жеткіншек кезеңде айқын байқалады, себебі бұл жаста тұлға әлі толық қалыптаспаған, ал сыртқы бағалауға тәуелділік жоғары деңгейде болады. Қазіргі цифрлық қоғам жағдайында бұл тәуелділік одан әрі күшейе түсуде, өйткені жеткіншектердің өзін-өзі бағалауы тек тікелей әлеуметтік орта арқылы ғана емес, сонымен қатар әлеуметтік желілердегі реакциялар, пікірлер, лайк саны және онлайн бедел арқылы да қалыптасады. Осы тұрғыдан алғанда өз-өзіне сенімсіздік жеткіншек тұлғасының дамуына кері әсер ететін маңызды психологиялық факторлардың бірі ретінде қарастырылады.

Өз-өзіне деген сенімсіздікті тудыратын факторлар цифрлық орта әсерімен жаңа сипатқа ие болуда:

- тұқым қуалайтын бейімділік – тұлғаның психофизиологиялық ерекшеліктері балалық шақтағы даму қарқынына әсер етеді. Цифрлық ортада бұл ерекшеліктер кейде кибербуллинг немесе онлайн мазақ ету арқылы күшейіп, сенімсіздікті тереңдетуі мүмкін;

- тәрбиенің ерекшеліктері – ата-аналардың шамадан тыс бақылауы немесе керісінше, назардың жетіспеуі баланың цифрлық кеңістіктегі мінез-құлқына да әсер етеді. Мысалы, әлеуметтік желіні бақылау немесе шектеу сенімсіздікті күшейтуі мүмкін;

- мәдениет және сыртқы орта – қазіргі цифрлық мәдениет жеткіншектерден «идеал бейне» қалыптастыруды талап етеді (сырт келбет, табыс, белсенділік), бұл салыстырулар өзін төмен бағалауға әкеледі;

- өзінің «Менін» білмеу – виртуалды және шынайы «Мен» арасындағы айырмашылық күшейіп, жеткіншек өз болмысын нақты айқындай алмайды;

- сәтсіз тәжірибелер – онлайн ортадағы теріс пікірлер, қабылданбау немесе контенттің қолдау таппауы сенімділіктің төмендеуіне әсер етеді;

- бұқаралық ақпарат құралдарының әсері – әлеуметтік желілердегі негативті жаңалықтар, идеалдандырылған өмір үлгілері жеткіншектің өзін солармен салыстыруына итермелейді;

- «үздік оқушы синдромы» – цифрлық ортада да жетістік пен табыстың ашық көрсетілуі (жүлде, марапат, лайк) қысым тудырып, әрекетсіздікке әкелуі мүмкін.

Шешімсіздік пен сенімсіздіктің белгілері қазіргі цифрлық қоғамда да айқын көрінуде. Мәселен жеткіншектер өз пікірін білдіруден қорқып, онлайн кеңістікте де пассивтілік танытуы мүмкін. Сонымен қатар олар көбінесе өз контентін жариялауға, пікір жазуға немесе әлеуметтік белсенділікке қатысуға батылдық танытпайды, себебі теріс реакциядан қорқады.

Өзін-өзі бағалаудың төмендеуі цифрлық ортада «FOMO» (бір нәрседен қалып қою қорқынышы), әлеуметтік салыстыру және виртуалды жетістікке тәуелділік сияқты құбылыстармен қатар жүреді. Жеткіншек үнемі басқа адамдардың «идеал өмірін» көріп, өз мүмкіндіктерін төмен бағалауы мүмкін ал ол ішкі мазасыздықты күшейтіп, жалған тыныштық пен әрекетсіздікке итермелейді. Осылайша, цифрлық қоғам өз-өзіне сенімсіздіктің тек дәстүрлі факторларын күшейтіп қана қоймай, оған жаңа психологиялық механизмдер қосады, бұл жағдай жеткіншектердің эмоциялық тұрақтылығына, шешім қабылдау қабілетіне және әлеуметтік белсенділігіне тікелей әсер етеді.

Т.П. Скрипкина (2007) жүргізген талдаулар негізінде психология ғылымның әртүрлі салаларында «сенім» қандай да бір құбылыстың болуының шарты ретінде жиі кездесетін үш тәуелсіз сенім түрін ажыратады, ол:

1. Әлемге деген сенім.
2. Басқаларға деген сенім.
3. Өзіне деген сенімділік.

Ғалым өз зерттеуінде аталмыш аспектілердің әрқайсысын жеке-жеке зерттеген. Мәселен, «әлемге деген сенім» субъективті құбылыс ретінде түсіндіріледі, оның мәні субъектінің әлемнің әртүрлі нысандарына немесе бөліктеріне деген өзіндік қатынасы, ол осы объектілердің немесе әлемде болып жатқан жағдайлардың адам үшін қазіргі маңыздылығын және қауіпсіздігін сезінуден тұрады» - дейді ғалым. Бұл ретте «Әлемге деген сенім» жеке тұлғаның негізгі көзқарасы ретінде қарастырылады.

Екінші, «басқаларға деген сенім» әлеуметтік-психологиялық мәселелер аясында зерттеліп «өзіне-өзі сенімділік» психотерапиялық және психо-түзету рәсімдерінің мәні ретінде қарастырылады.

Т.П. Скрипкина (2001) еңбегі бойынша қазіргі уақытта ең күрделі болып табылатын үшіншісі «өзіне деген сенімділік». Ғалым «өзіне деген сенімділікті» - адамның өзіне, әлемге қатысты белгілі бір құндылық позициясын және осы ұстанымға сүйене отырып, өзінің өмірлік стратегиясын құруға мүмкіндік беретін жеке тұлғаның рефлексивті, субъективті құбылысы ретінде анықтайды дейді.

Ғалымның пайымдауы бойынша «өзіне деген сенімділік» - әлемге сенімсіз мүмкін емес, әйтпесе интеграцияланған жүйе ретінде ғана өмір сүре алатын «адам мен әлемнің» бүкіл жүйесі бұзылатынын айтады. Кейбір жағдайларда, адам әлемге сенуге тырысуы мүмкін, содан кейін ол «сәйкестік», яғни бейімделу логикасында әрекет етеді. Басқа жағдайларда, бәрі басқаша болуы мүмкін - адам өзіне сенімді болуға тырысады, содан кейін ол ситуациялық жағдайды көрсете отырып, жағдайдың шеңберінен шыға алады. Осылайша, адамның әлемге деген сенімі және өзіне деген сенімі үнемі қозғалмалы тепе-теңдік күйінде болады, «әлемге деген сенім және өзіне-өзі сенімділік үйлесімді түрде үйлесуге ұмтылады».

Осы үш типті қалыптастырудың негізін Э. Эриксон (1996) еңбегінде сипатталған «негізгі сенім» құрайды. Баланың ең жақын қоршаған ортамен қарым-қатынас жасау тәжірибесінен адамның онтогенетикалық дамуының алғашқы кезеңдерінде пайда болатын «негізгі сенім» адаммен өмір бойы дамып, өзгеріп отырады және адамның осындай қасиетін «сенімділік» анықтайды.

Көптеген қазіргі заманғы зерттеушілер жеке адамның, топтың, қоғамның санасы мен іс-әрекетін реттеуде «сенім» рөліне назар аударуда. Т.П. Скрипкина (1984) «сенім» - адамның дүниені бір жүйеге қосу қызметін атқаратынын, өткеннің, қазіргі мен болашақ өмірдің тұтас актісіне қосылуына ықпал ететінін айтады. Сенім - адамның тұтастығына, жеке басына, адамның әлеммен қарым-қатынасына әсер етеді – дейді ғалым. Сонымен қатар сенім - адам мінез-құлқының, қабылданған шешімдердің, мақсаттардың, міндеттердің дүниеге де, өзіне де сәйкес келу шамасын белгілейді деген пікірді айтады.

Сенім мен сенімсіздік функциялары, сондай-ақ олардың басқа сипаттамалары субъектінің өмірінің әртүрлі аспектілері – қарым-қатынастардың әртүрлі типтері мен аумағында, өмір кезеңдері мен жағдайлары үшін тән екендігіне байланысты.

Жеткіншектердің өз-өзіне сенімсіздігінің қалыптасуына әсер ететін факторлар көпқырлы және өзара тығыз байланысты. Оларды шартты түрде тұлғалық және әлеуметтік факторларға бөлуге болады.

1.Тұлғалық факторларға жеткіншектің темперамент ерекшеліктері, эмоциялық тұрақсыздығы, өзін-өзі бағалау деңгейі жатады. Өзін-өзі бағалауы төмен жеткіншектер өздерін жеткіліксіз, әлсіз сезініп, өз мүмкіндіктеріне сенімсіздік танытады.

2.Әлеуметтік факторларға отбасы тәрбиесі, ата-ана мен бала арасындағы қарым-қатынас, құрдастар ортасы және мектептегі әлеуметтік ахуалды жатқызуға болады. Ата-ананың шамадан тыс талап қоюы немесе керісінше немқұрайлылығы, жиі сын айтуы жеткіншектің өзіне деген сенімін төмендетуі мүмкін. Сонымен қатар, құрдастар тарапынан қабылданбау, мазақтау, әлеуметтік салыстырулар да өз-өзіне сенімсіздіктің дамуына ықпал етері анық.

Қазіргі цифрлық орта мен әлеуметтік желілер жеткіншектердің өз-өзіне сенімсіздігін күшейтетін негізгі факторлардың бірі екендігі жоғарыда сөз еттік. Виртуалды кеңістікте ұсынылатын «мінсіз өмір», филтрленген бейнелер, жетістіктерді үздіксіз көрсету және лайк, пікір арқылы бағаланатын әлеуметтік

статус жеткіншектің өзін басқалармен тұрақты салыстыруына алып келеді. Мұндай салыстырулар шынайы өмір мен цифрлық бейне арасындағы алшақтықты күшейтіп, өзін төмен сезіну мен психологиялық қысымды арттырады.

Материалдар мен зерттеу әдістері

Зерттеудің мақсаты - цифрлық қоғам жағдайындағы жеткіншектердің өз-өзіне сенімсіздігінің психологиялық ерекшеліктерін анықтау.

Эксперименттік зерттеу жұмысымыз барысында А.Н. Кошелеваның (2019) оқулығындағы әдістемелер қолданылды: «Жалпы өзін-өзі бағалауды зерттеу» Г.Н. Казанцеваның сауалнамасы, Г. Кожухарь бойынша «Білім беру ортасындағы тұлғааралық қатынастардың сапасы» сауалнамасы, А.М. Прихожанның «Өзіне деген сенімділікті бағалау» әдістемесі. Зерттеу нәтижелерін өңдеу барысында мәліметтер SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) бағдарламасына сәйкес талданды.

Сенімсіздік цифрлық ортада ерте ме, кеш пе әлеуметтік желідегі мінез-құлық арқылы көрініс табады. Психологиялық қорғансыздық онлайн кеңістікте әсіресе айқын байқалады, себебі кез келген пікір, сын немесе мазақ ету кең аудиторияға тез таралып, жеткіншектің өзіндік бағалауына тікелей әсер етеді, сондықтан цифрлық ортадағы сенімсіздік тек ішкі күй ретінде емес, әлеуметтік желідегі әрекеттер арқылы да көрінеді. Атап айтқанда:

Өзін-өзі жарнамалау және цифрлық «имидж» қалыптастыру. Қазіргі жеткіншектер әлеуметтік желілерде өздерін белгілі бір деңгейде «жарнамалауға» тырысады, олар өз өмірін шынайы жағдайдан жоғары немесе идеалдандырылған түрде көрсетуге ұмтылады. Бұл құбылыс цифрлық «имидж менеджмент» ретінде сипатталады. Мұнда жеткіншектер өзінің әлеуметтік мәртебесін көрсету үшін арнайы фотолар, жетістіктер немесе белсенді өмір салтын жариялайды, алайда бұл үдеріс тұрақты қысымға айналып, ішкі сенімсіздікті күшейтуі мүмкін, себебі шынайы өмір мен виртуалды бейне сәйкес келмей қалады.

Лингвистикалық сенімсіздік және онлайн коммуникация. Цифрлық ортада лингвистикалық сенімсіздік ерекше байқалады. Жеткіншектер чаттарда, пікір жазуда немесе әлеуметтік желілерде өз ойын толық білдіруден қашқақтап, қысқа сөздер, смайликтер қолдануы мүмкін. Кей жағдайда олар «басқалар сияқты дұрыс жазу», «дұрыс ой айту» қысымын сезінеді, бұл әсіресе қоғамдық пікірге ашық платформаларда (ой-пікір жазу, сторис) айқын көрінеді. Яғни, тілдік мінез-құлық онлайн бағаланудан қорқу сезімімен тікелей байланысты.

Сөйлеу және өзін көрсету стилі (цифрлық ортадағы вербалды бейімделу). Әлеуметтік желілер мен бейне платформаларда жеткіншектер өз сөйлеу мәнерін өзгертеді, мәселен біреулер өздерін «ересек, сенімді» көрсетуге тырысса, басқалары керісінше, үндемей қалуды жөн көреді. Бұл цифрлық аудитория алдында өзін дұрыс көрсетуге тырысумен байланысты, нәтижесінде жеткіншектер табиғи мінез-құлқы мен онлайн бейнесі арасында айырмашылық қалыптастырады, бұл ішкі психологиялық қысымның күшеюіне әкеледі.

Осылайша, цифрлық ортадағы өзін-өзі жарнамалау, лингвистикалық ерекшеліктер және сөйлеу мәнері жеткіншектердің тұлғалық дамуына тікелей әсер етеді, бұл факторлар оның өзін басқалармен үнемі салыстыруына, қателесуден қорқу сезіміне және әлеуметтік бағалауға тәуелді болуына әкеледі. Нәтижесінде өз-өзіне сенімсіз жеткіншектер цифрлық кеңістікте де, шынайы өмірде де тұйықтық, уайымшылдық, белсенділіктен қашу және шешім қабылдаудағы қиындықтар сияқты ерекшеліктерді көрсетеді. Олар өз пікірін ашық білдіруге қорқып, оқу және әлеуметтік белсенділікте тежелуге ұшырайды. Сондықтан цифрлық қоғам жағдайында жеткіншектердің өз-өзіне сенімсіздігін тек жеке психологиялық мәселе ретінде емес, әлеуметтік желілер мен виртуалды орта ықпалымен қалыптасатын кешенді құбылыс ретінде қарастыру қажет. Оны дер кезінде анықтап, алдын алу және психологиялық қолдау көрсету – қазіргі білім беру мен психология ғылымының маңызды міндеттерінің бірі болуы керек дей келе бізде өз зерттеуімізді жүргізуді жөн көрдік.

Нәтижелер және Талқылау

Эксперименттік зерттеу жұмысымыз 7-8 сыныпта оқитын жеткіншектер арасында жүргізілді. Цифрлық қоғам жағдайындағы жеткіншектердің өз-өзіне сенімсіздігінің психологиялық ерекшеліктерін

анықтау барысында ең алдымен олардың өзін-өзі бағалау деңгейін Г.Н. Казанцеваның сауалнамасы арқылы қарастырдық. Сауалнама бойынша өзін-өзі бағалау деңгейін анықтау нәтижелері бойынша екі сыныпта да 7 сынып – 40%, ал 8 сыныпта – 30% өзін-өзі бағалаудың төмен деңгейі байқалды, бұл олардың өз мүмкіндіктерін жиі төмен бағалап, өз-өзіне сенімсіздік танытуымен сипатталуында. Қазіргі цифрлық қоғам контекстінде мұндай жағдай әлеуметтік желілердегі тұрақты салыстырулармен, «идеал» бейнелермен және онлайн жетістіктерді үздіксіз бақылаумен күшейе түседі. Жеткіншектер өз өмірін виртуалды кеңістіктегі табысты бейнелермен салыстырып, нәтижесінде өз қабілеттерін төмен бағалауға бейім болады. Өзін-өзі бағалаудың орташа деңгейі 7 сынып – 45%, ал 8 сыныпта – 50%, бұл топтағы жеткіншектер цифрлық ортада белсенді болғанымен, өз жетістіктеріне толық қанағаттанбайды және сыртқы бағалауға тәуелділік танытады. Әлеуметтік желілердегі «лайк», пікір және жазылушылар саны сияқты көрсеткіштер олардың өзін-өзі бағалауына тікелей әсер етіп, тұрақсыз эмоционалдық күйге әкелуі мүмкін деп ойлаймыз. Ал өзін-өзі бағалауы жоғары көрсеткішке ие болғандар арасында 7 сынып – 15%, ал 8 сыныпта – 20% екендігі анықталды, бұл жеткіншектер цифрлық ортадағы әлеуметтік салыстыруларға қарамастан, өз мүмкіндіктерін объективті бағалай алады және онлайн пікірлерге тәуелділігі төмен, дегенмен мұндай тұрақты өзіндік бағалау көбіне қолдаушы әлеуметтік орта мен цифрлық сауаттылық деңгейімен байланысты болып табылады.

Екі зерттеу тобындағы жеткіншектердің өзін-өзі бағалауы көбіне нәтижеге тәуелділікке, сыртқы бағалауға, әлеуметтік салыстыруға негізделгені анықталды. Қазіргі цифрлық орта жағдайында бұл ерекшеліктер одан әрі күшейе түседі, себебі әлеуметтік желілерде жетістіктер үздіксіз жарияланып, лайк, пікір және жазылушылар саны арқылы тұрақты «баға беру» жүйесі қалыптасқан, мұндай цифрлық бағалау механизмі жеткіншектің өзіндік құндылығын ішкі өлшемдерге емес, сыртқы реакцияларға тәуелді етеді. Соның нәтижесінде жеткіншектер өз жетістігін шынайы дамуымен емес, басқалармен салыстыру арқылы бағалауға бейім болады. Әлеуметтік желілердегі идеалдандырылған өмір үлгілері мен үздіксіз көрінетін «табысты бейнелер» оның өз мүмкіндіктеріне күмән келтіруін күшейтеді. Бұл жағдай өз-өзіне деген сенімсіздіктің қалыптасуына тікелей әсер ететін негізгі факторлардың біріне айналады, осылайша, цифрлық ортадағы сыртқы бағалауға тәуелділік пен әлеуметтік салыстыру жеткіншектердің өзін-өзі бағалау құрылымын тұрақсыздандырып, олардың психологиялық сенімділігін төмендетеді.

Цифрлық ортадағы бәсекелестік, үнемі көрінетін «табысты өмір сценарийлері», онлайн салыстырулар және виртуалды жетістік культі жеткіншектердің өз нәтижелерін төмен бағалауына ықпал етеді. Сонымен қатар, әлеуметтік желілердегі жетістіктің бірден көрінуі жылдам танымал болу, лайк жинау олардың нақты өмірдегі баяу даму процесімен сәйкес келмей, ал ол ішкі қанағатсыздықты тудырады. Осылайша, екі зерттеу тобындағы жеткіншектердің өзін-өзі бағалауының орташа және төмен деңгейде болуы психологиялық факторлармен қатар, қазіргі цифрлық ортаның әлеуметтік-психологиялық ықпалына да тікелей байланысты деп қорытынды жасауға болады.

Екінші зерттеу әдісі ретінде біз Г. Кожухарьдың білім беру ортасындағы тұлғааралық қатынастардың сапасын бағалауды қолдандық. Жүргізілген зерттеу жұмысының нәтижесіне сәйкес 8-сыныптағы жеткіншектердің көпшілігінде бірқатар шкалалар бойынша жағымды динамика байқалатындығы анықталды, атап айтқанда бұл жас ерекшелік дамуына, әлеуметтік тәжірибенің артуына және тұлғалық қалыптасудың тереңдеуіне байланысты болуы мүмкін.

Алынған нәтижелердің салыстырмалы көрсеткішін төмендегі Сурет 1-ден қарастыруға болады:



Сурет 1. Білім беру ортасындағы тұлғааралық қатынастардың сапасы» сауалнамасының нәтижесі (Г. Кожухарь)

Ескерту: деректер Г. Кожухарь сауалнамасы негізінде құрастырылған

Жоғарыда келтірілген Сурет 1-дің нәтижелеріне сәйкес екі зерттеу тобындағы жеткіншектердің көрсеткіштеріне талдау жасай отырып, олардың әлеуметтік-психологиялық дамуы қазіргі цифрлық орта факторларымен тығыз байланыста қалыптасатынын байқауға болады.

«Сенім» шкаласы бойынша 8-сыныпта сенімнің жоғары деңгейі 70%-ға, ал 7-сыныпта 65%-ға жетуі жеткіншектердің жас ерекшелігіне қарай өз мүмкіндіктерін бағалауының арта түскенін көрсетеді. Цифрлық ортада бұл сенім деңгейі көбіне онлайн әлеуметтік тәжірибемен, цифрлық жетістіктермен және виртуалды ортадағы кері байланыспен қалыптасады. Жеткіншек өзіне берілетін реакциялар арқылы өзіндік бағасын қайта құрады.

«Агрессивтілік» шкаласы бойынша 8-сыныпта 20%, 7-сыныпта 15% құраған, бұл цифрлық кеңістіктегі эмоционалдық қысыммен де байланысты болуы мүмкін. Әлеуметтік желілердегі теріс пікірлер, кибербуллинг немесе онлайн бәсекелестік эмоциялық тұрақсыздықты күшейтіп, өзін дәлелдеуге деген ұмтылысты арттырады.

«Ізгі ниет» шкаласының жоғары болуы 8-сыныпта 85%, 7-сыныпта 75% тең келген, бұл жеткіншектердің цифрлық ортада да әлеуметтік қолдау мен позитивті қарым-қатынас орнатуға бейімді екенін көрсетеді. Дегенмен, виртуалды ортадағы әртүрлі мәдени және әлеуметтік фоннан шыққан балалардың өзара әрекеттесуі кейде түсінбеушілік туғызуы әбден мүмкін.

«Жанжал» шкаласы бойынша орташа және жоғары деңгейдің сақталуы цифрлық коммуникацияның ерекшеліктерімен де түсіндіріледі. Онлайн ортада қақтығыстар тез туындап, эмоциялық реакциялар фильмдерге көрінуі мүмкін, бұл жеткіншектердің конфликтіні басқару дағдысының әлі толық қалыптаспағанын көрсетеді.

«Қабылдау» шкаласының жоғары болуы 8-сыныпта 70%, 7-сыныпта 60% құраған, бұл цифрлық ортадағы көпмәдениеттілікпен және әртүрлі әлеуметтік топтармен тұрақты байланыс орнату мүмкіндігімен байланысты. Бұл жеткіншектердің цифрлық кеңістікте әлеуметтік бейімделу қабілетінің артып келе жатқанын көрсетеді.

«Өшпенділік» шкаласындағы көрсеткіштер екі сыныпта да 20% құраған, бұл кей жағдайларда онлайн кеңістіктегі анонимділік әсерінен пайда болатын ішкі агрессиямен байланысты болуы мүмкін. Виртуалды ортада эмоцияны бақылау қиын болғандықтан, ішкі кернеу тез көрініс табады.

«Төзімділік» шкаласы бойынша жоғары көрсеткіштердің артуы 8-сыныпта 35%, 7-сыныпта 25% құраған, бұл цифрлық ортадағы ақпараттық жүктеме мен әлеуметтік қысымға бейімделу қабілетінің біртіндеп дамуын көрсетеді. Дегенмен, онлайн ортадағы жылдам реакция талаптары кейде шыдамсыздықты күшейтуі мүмкін.

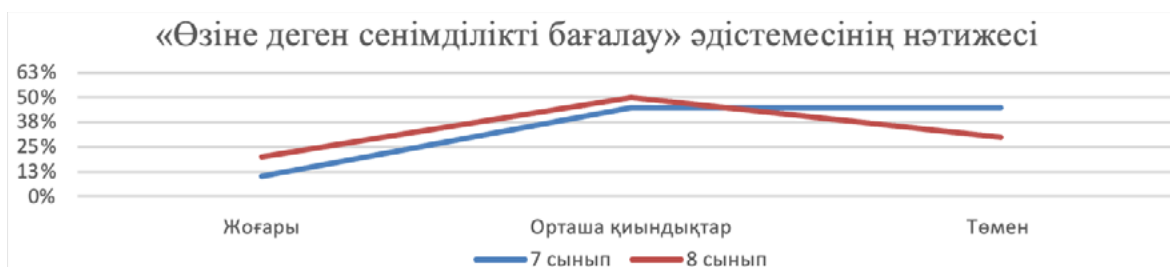
«Манипуляциялық қатынас» шкаласының жоғарылауы 8-сыныпта 25%, 7-сыныпта 10% құраған, бұл цифрлық коммуникацияда мақсатқа жету үшін түрлі әлеуметтік стратегияларды қолданумен байланысты. Әлеуметтік желілердегі өзін көрсету, әсер ету және аудиторияны басқару дағдылары кейде манипулятивті мінез-құлықтың қалыптасуына ықпал етеді.

«Теріс қарым-қатынастар» деңгейінің төмен болуы 8-сыныпта 70% көрсетті, бұл цифрлық ортада да әлеуметтік бақылау мен ортақ нормалардың біртіндеп қалыптасуын байқатады, дегенмен, онлайн анонимділік кей жағдайда теріс қарым-қатынас көріністерін күшейтуі мүмкін.

«Оң қарым-қатынастар» көрсеткішінің жоғары болуы 8-сыныпта 60%, 7-сыныпта 40% құраған, бұл цифрлық қоғамдағы байланыстардың кеңеюі, достық желілердің артуы және әлеуметтік қолдау жүйесінің қалыптасуымен түсіндіріледі.

Жалпы алғанда, 8-сынып оқушылары 7-сыныппен салыстырғанда цифрлық ортада да біршама тұрақты, сенімді және әлеуметтік бейімделген тұлға ретінде көрінеді. Алайда агрессивтілік пен манипуляциялық қатынастың сақталуы цифрлық коммуникацияның ерекшеліктерімен, әсіресе әлеуметтік желілердегі бәсекелестік пен эмоциялық әсердің жоғары болуымен байланысты. Осылайша, зерттеу нәтижелері жеткіншектердің психологиялық ерекшеліктері қазіргі цифрлық қоғам ықпалымен білім беру ортасындағы тұлғааралық қатынастардың сапасымен тығыз байланыста қалыптасатынын көрсетеді.

Эксперименттік зерттеу жұмысымыздың барысында біз жеткіншектердің өзіне деген сенімділікті бағалау мақсатында А.М. Прихожанның әдістемесін жүргіздік. Алынған зерттеу нәтижесін төмендегі сурет 2-ден қарастыруға болады:



Сурет 2. «Өзіне деген сенімділікті бағалау» (А.М. Прихожан) әдістемесінің нәтижесі

Ескерту: деректер А.М. Прихожан әдістемесі негізінде құрастырылған

Жоғарыда келтірілген сурет 1-дегі А.М. Прихожан әдістемесі бойынша 7 және 8-сынып оқушыларының өзіне деген сенімділік деңгейінде айырмашылықтар байқалады, атап айтқанда цифрлық қоғам жағдайында бұл айырмашылықтар тек жас ерекшелікпен ғана емес, сонымен қатар әлеуметтік желілер мен виртуалды ортаның ықпалымен де түсіндіріледі. Мәселен, жоғары көрсеткіш 7-сыныпта – 10%, ал 8-сыныпта – 20% құраған, бұл жеткіншектердің дербес шешім қабылдау қабілеті, жауапкершілігі және өз мүмкіндіктеріне сенімділігі цифрлық ортада алған тәжірибемен де нығая түсетінін көрсетеді. Яғни, онлайн кеңістікте белсенділік танытатын, өз пікірін білдіретін және кері байланыс ала алатын жеткіншектерде сенімділік деңгейі жоғарырақ қалыптасады.

Орташа деңгей бойынша 7-сыныпта – 45%, ал 8-сыныпта – 50% көрсеткіш анықталды, бұл топтағы оқушылар көбіне әлеуметтік желілердегі пікірлерге, лайктарға және сыртқы бағалауға тәуелділік танытады. Олар өз әрекеттерін жиі басқалармен салыстырып, цифрлық ортадағы реакцияға қарай өзін-өзі бағалауын өзгертіп отырады, сондықтан олардың сенімділігі тұрақсыз сипатта болуы мүмкін және қосымша психологиялық қолдауды қажет етеді деген ойдамыз.

Төмен деңгей бойынша 7-сыныпта – 45%, ал 8-сыныпта – 30% құраған. Төмен көрсеткішке ие болған жеткіншектер цифрлық кеңістікте өздерін жиі басқалармен салыстырып, идеалдандырылған онлайн бейнелер әсерінен өз мүмкіндіктерін төмен бағалайды. Әлеуметтік желілердегі «мінсіз өмір» үлгілері олардың өзін-өзі бағалауына кері әсер етіп, сенімсіздігін күшейтеді. Сонымен қатар, кибербуллинг, теріс пікірлер немесе онлайн қабылданбау тәжірибесі де бұл деңгейдің сақталуына ықпал етеді.

Салыстырмалы талдау көрсеткендей, 8-сыныпта өзіне деген сенімділіктің жоғары деңгейінің артуы және төмен деңгейдің азаюы жеткіншектердің әлеуметтік тәжірибесінің кеңеюімен қатар, цифрлық ортада өзін көрсету дағдыларының дамуына байланысты, дегенмен, орташа деңгейдің басым болуы олардың әлі де болса сыртқы бағалауға тәуелді екенін көрсетеді.

Жалпы, алынған нәтижелер жеткіншектердің өз-өзіне сенімділігі тек жас ерекшелікпен емес, қазіргі цифрлық қоғам факторларымен де тығыз байланысты екенін дәлелдейді. Өзін-өзі бағалауы төмен жеткіншектер әлеуметтік желілердегі салыстыруларға көбірек ұшырап, өз қабілеттеріне күмәнмен қарайды, бұл олардың онлайн және офлайн ортадағы белсенділігіне тікелей әсер етеді. Сондай-ақ зерттеу барысында отбасындағы қолдаудың жеткіліксіздігі, ата-ананың шамадан тыс бақылауы және жиі сын айтуы цифрлық орта әсерімен қосылып, жеткіншектің психологиялық тұрақтылығын әлсірететіні көрсетеді. Құрдастар ортасындағы қабылданбау, әлеуметтік желілердегі салыстырулар және виртуалды беделге тәуелділік олардың өзіне деген сенімсіздігін күшейтетін негізгі факторлар болып табылады. Осылайша, цифрлық қоғам жеткіншектердің өзіндік бағалау жүйесіне жаңа психологиялық қысымдар енгізіп, сенімділік пен сенімсіздік деңгейінің қалыптасуына елеулі ықпал ететіндігін біз өз зерттеуімізде айқындай түстік.

Зерттеу нәтижелерін өңдеу барысында мәліметтер SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) бағдарламасына сәйкес талданды. Талдау барысында сипаттамалық статистика, жиіліктерді бөлу, салыстырмалы талдау және тәуелсіз таңдауларға арналған t-критерий қолданылды.

Сипаттамалық статистика (Descriptive Statistics) деректеріне сәйкес зерттеуге 60 респондент қатысты (N=60), оның ішінде: 7-сынып – 30 оқушы

8-сынып – 30 оқушы. Бұл ретте екі топ арасындағы өзін-өзі бағалау көрсеткіштерінің орташа мәні анықталды, оны төмендегі Кесте 1-ден қарастыруға болады.

Кесте 1

Өзін-өзі бағалау көрсеткіштерінің орташа мәні

Көрсеткіш	7 сынып	8 сынып
Орташа мән (Mean)	1.75	1.90
Стандарттық ауытқу (Std. Deviation)	0.72	0.70

Кестедегі нәтижеге сәйкес 8-сыныпта орташа көрсеткіш 7 сыныптағыларға қарағанда біршама жоғары екендігін көрсетеді, бұл өзін-өзі бағалау деңгейінің артқанын көрсетеді.

Тәуелсіз таңдауларға арналған t-критерий (Independent Samples t-test) бойынша 7 және 8-сынып арасындағы айырмашылықтың статистикалық мәнділігін анықтау нәтижесіне сәйкес

H_0 (нөлдік гипотеза): Айырмашылық жоқ

H_1 (баламалы гипотеза): Айырмашылық бар

Нәтижелер:

$t = 2.12$

$p = 0.038$

$p < 0.05$ болғандықтан, айырмашылық статистикалық тұрғыдан мәнді.

Тәуелсіз таңдауларға арналған t-критерий (Independent Samples t-test) нәтижесі бойынша 7 және 8-сынып оқушыларының өзін-өзі бағалау деңгейінде маңызды айырмашылық бар.

Корреляциялық талдау (Pearson Correlation) нәтижесіне сәйкес айнымалылар ретінде «Өзін-өзі бағалау», «Өзіне деген сенімділік» қарастырылды. Нәтижесінде:

$$r = 0.62$$

$$p < 0.01$$

Байланыс түрі: орташа оң корреляция екендігі анықталды. Бұл өзін-өзі бағалау артқан сайын сенімділік деңгейі де артады дегенді білдіреді.

SPSS нәтижелері көрсеткендей:

8-сынып оқушыларының өзін-өзі бағалауы статистикалық тұрғыдан жоғары;

Өз-өзіне сенімділік деңгейі жас ұлғаюымен артады;

Өзін-өзі бағалау мен сенімділік арасында оң байланыс бар ($r=0.62$) екендігі дәлелденді.

Сонымен теориялық талдау мен зерттеу нәтижелерін сараптай келе, біз қазіргі цифрлық қоғам жағдайындағы жеткіншектердің өз-өзіне сенімсіздігінің психологиялық ерекшеліктерін анықтадық, атап айтқанда:

Өзіндік сананың тұрақсыздығы. Жеткіншек кезеңде тұлға өз «Менін» қалыптастыру үстінде болады, цифрлық ортада бұл процесс әлеуметтік желілердегі өзін басқалармен үздіксіз салыстыру арқылы күрделенеді, виртуалды «идеал бейнелер» мен фильтрленген өмір үлгілері жеткіншектің өзін төмен бағалауына, жетістіктерін жоққа шығаруға және қателіктерге шамадан тыс мән беруіне әкеледі.

Сыртқы пікірге жоғары тәуелділік. Қазіргі таңда бұл тәуелділік лайк, пікір, қаралым сияқты цифрлық бағалау жүйесі арқылы күшеюде, құрдастарының онлайн реакциясы жеткіншектер үшін маңызды психологиялық факторға айналғанымен, ал еріс пікірлер әлеуметтік қорқынышты арттырады және белсенділікті төмендетеді.

Эмоциялық тұрақсыздық. Цифрлық ортадағы ақпараттың көптігі, кибербуллинг және онлайн қысым эмоциялық күйдің жиі ауысуына әсер етеді, бұл ретте жеткіншектерде мазасыздық, ішкі шиеленіс және өзін басқалармен салыстырудан туындайтын стресс жиі байқалады.

Жетістікке жетуге деген төмен мотивация. Әлеуметтік желілерде тек «дайын нәтижелердің» көрінуі жеткіншектерде «процесс емес», тек «нәтиже» маңызды деген қате түсінік қалыптастырады, бұл өз кезегінде әрекеттен қашу, сәтсіздіктен қорқу және тәуекелге бармау сияқты мінез-құлыққа әкеледі.

Қарым-қатынастағы қиындықтар. Онлайн коммуникацияның басым болуы шынайы қарым-қатынас дағдыларының әлсіреуіне ықпал етеді, сенімсіз жеткіншектер виртуалды ортада да өз ойын толық жеткізе алмайды немесе керісінше, анонимділік әсерінен агрессия көрсету мүмкіндігі артады.

Перфекционизм және өзін шамадан тыс сынау. Цифрлық кеңістіктегі үздіксіз салыстыру жеткіншектерді «мінсіз болуға» итермелейді, алайда шынайы нәтижелер мен идеал бейнелер арасындағы алшақтық ішкі қанағаттанбаушылық пен сенімсіздікті күшейтеді.

Жеткіншектердің өз-өзіне сенімсіздігі – жас ерекшелік дамудың табиғи кезеңдерінің бірі болғанымен, цифрлық қоғам жағдайында ол күшейген және күрделенген құбылысқа айналып отыр. Әлеуметтік желілердегі салыстырулар, онлайн бағалау жүйесі және виртуалды қысым бұл үдерісті тереңдете түсуде, сондықтан жеткіншектердің өзіне деген сенімділігін арттыру үшін тек дәстүрлі психологиялық қолдау ғана емес, цифрлық сауаттылықты дамыту, әлеуметтік желілердегі әсерді дұрыс түсіндіру, онлайн және офлайн «Мен» бейнесін үйлестіру маңызды. Қолдау көрсететін психологиялық орта, ата-ана мен педагогтардың позитивті кері байланысы және жетістікке бағытталған тәжірибелер бұл процесте ерекше рөл атқарады. Осылайша, жеткіншек кезең – тұлғалық қалыптасу мен «Мен-тұжырымдаманың» дамуы жүретін маңызды кезең болса, қазіргі цифрлық қоғам бұл үдерісті бір мезгілде жеңілдетіп те, күрделендіріп те отырғандығын зерттеу нәтижелері дәлелдей түсті.

Қорытынды

Теориялық талдау нәтижесінде жеткіншектік кезең тұлғаның өзіндік санасы, өзін-өзі бағалауы және «Мен» тұжырымдамасы қарқынды қалыптасатын маңызды даму сатысы екені анықталды. Қазіргі цифрлық қоғам жағдайында бұл үдеріс одан әрі күрделеніп, әлеуметтік желілер мен виртуалды коммуникациялардың ықпалымен күшейе түсуде. Жеткіншектердің өз-өзіне сенімсіздігі онлайн кеңістіктегі үздіксіз

салыстырулар, идеалдандырылған өмір үлгілері және әлеуметтік бағалауға (лайк, пікір, қаралым) тәуелділік арқылы айқынырақ көрініс табатындығын зерттеу нәтижелері арқылы анықталды. Осы кезеңде пайда болатын өз-өзіне сенімсіздік жеткіншектердің эмоционалдық жай-күйіне, мінез-құлқына және әлеуметтік қарым-қатынастарына теріс әсер ететіні ғылыми еңбектер негізінде дәлелденді.

Эмпирикалық зерттеу нәтижелері жеткіншектер арасында өз-өзіне сенімсіздіктің әртүрлі деңгейде көрініс табатынын көрсетті. Цифрлық ортада бұл құбылыс өзін-өзі бағалаудың тұрақсыздығымен, әлеуметтік желілердегі кері пікірлерге сезімталдықпен және виртуалды беделге тәуелділікпен тікелей байланысты екені байқалды. Өзін-өзі бағалауы төмен жеткіншектерде онлайн салыстырулар жиірек кездесіп, өз қабілеттерін төмен бағалау тенденциясы айқын көрінді. Зерттеу нәтижелері жеткіншектердің өз-өзіне сенімсіздігін төмендету үшін психологиялық ықпал етудің кешенді, жүйелі түрде жүргізілуі қажет екенін көрсетті. Бұл ретте цифрлық сауаттылықты дамыту, әлеуметтік желілердегі ақпаратты сыни тұрғыдан бағалау дағдыларын қалыптастыру, сондай-ақ онлайн және офлайн ортадағы «Мен» бейнесін үйлестіру ерекше маңызға ие. Жеткіншектердің өзін-өзі бағалауын арттыру, эмоционалдық тұрақтылығын қалыптастыру, әлеуметтік қолдауды күшейту және тұлғааралық қарым-қатынас дағдыларын дамыту бағытындағы жұмыстардың цифрлық орта ерекшеліктерін ескере отырып жүргізілуі маңызды. Зерттеудің тақырыбына сай теориялық талдау мен эксперименттік нәтижелер қазіргі цифрлық қоғамдағы жеткіншектердің өз-өзіне сенімсіздігінің психологиялық ерекшеліктері ретінде: өзіндік сананың тұрақсыздығы, сыртқы пікірге жоғары тәуелділік (оның ішінде әлеуметтік желілер ықпалы), эмоциялық тұрақсыздық, жетістікке жетуге төмен мотивация, қарым-қатынастағы қиындықтар (цифрлық және шынайы ортада), перфекционизм және шамадан тыс өзін-өзі сынау сияқты факторларды анықтады.

Жалпы алғанда, зерттеу жұмысының нәтижелері жеткіншектердің өз-өзіне сенімсіздігі мәселесін қазіргі цифрлық қоғам контекстінде тереңірек түсінуге мүмкіндік беріп, оны алдын алу мен түзетуге бағытталған практикалық психологиялық қызметті жетілдіруге негіз болады. Алынған тұжырымдар білім беру ұйымдарында педагог-психологтардың, әлеуметтік педагогтардың және сынып жетекшілерінің жұмысында цифрлық орта ерекшеліктерін ескере отырып тиімді қолдануға ұсынылады.

Қорытындылай келе, қазіргі цифрлық қоғам жағдайында жеткіншектердің өз-өзіне сенімсіздігі – күрделі және көпқырлы психологиялық мәселе. Ол дәстүрлі факторлармен қатар, жаңа цифрлық орта әсерінен де қалыптасады. Сондықтан бұл мәселені шешуде ата-аналар, педагогтар және психологтар бірлесіп жұмыс істеуі қажет. Жеткіншектерге эмоционалдық қолдау көрсету, сыни ойлау қабілетін дамыту және цифрлық сауаттылықты арттыру – олардың өз-өзіне деген сенімін қалыптастырудың маңызды шарттары болып табылады.

Мүдделер қақтығысы

Авторлар өздерінің мүдделер қақтығысы жоқ екенін мәлімдейді.

Авторлардың қосқан үлесі

Ешенкулова Д.Б., Усипбекова А.С. – мақаланың түпнұсқалық алғашқы нұсқасын дайындау және шыққан нәтижелерге сипаттамалық талдау жүргізді.

Турсынбаев А.З. – мәтін жазу, шолу және редакциялау жұмысын жүзеге асырды.

Жауен А.Б. – зерттеу деректерін жинау және талдау жүргізді.

Унарбекова Н.Д. – зерттеудің аналитикалық бөлімін әзірледі.

Әдебиеттер тізімі

Әдебиеттер тізімі

Huang, C. (2024). Social media and self-esteem: A meta-analysis. *Adolescent Research Review*. <https://doi.org/10.1007/s40894-024-00245-z>

Kumar, A. R. (2023). The influence of social media on adolescent self-esteem: Challenges and opportunities. *Educational Administration: Theory and Practice*. <https://doi.org/10.53555/kuey.v29i1.9909>

- Valkenburg, P. M., Meier, A., & Beyens, I. (2025). Adolescents' social media posting, social support, and self-esteem. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1561581. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1561581>
- Базарбаев Т.А. (2019). *Психология жас ерекшеліктері: Жеткіншектер*. Алматы: Көкжиек.
- Божович Л.И. (2015). *Проблемы формирования личности*. М.: Институт практической психологии.
- Жақыпов С.М. (1992). *Психология познавательной деятельности*. Алма-Ата.
- Жарықбаев Қ. (2008). *Жантану оқулығы: оқулық. 8-ші басылуы*. Алматы.
- Жарықбаев Қ., С.Қалиев. (1994). *Қазақтың тәлімдік ой-пікір антологиясы 1 т*, Алматы: Рауан.
- Кон И.С. (2009). *Психология ранней юности* М.: Просвещение.
- Кошелев А.Н., Хороших В.В. (2019) *Психодиагностика: учебник и практикум для вузов* (А.Н.Кошелева, ред.;). М.: Юрайт.
- Леонтьев А.Н. (2003). *Проблемы развития психики*. М.: Мысль
- Мухина В.С. (2023) *Возрастная психология*. М.: Академия.
- Нұрмаханов Ж.Т. (2018). *Жеткіншектің психологиялық дамуы*. Астана: Фолиант. -198 б.
- Селигман М. (2003). *Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия* (пер. с англ. Е.Межевич, С.Филина). М.: Манн, Иванов и Фербер
- Скрипкина Т.П. (2001). *Доверие к себе как условие развития личности*. М.: Вопросы психологии.
- Скрипкина Т.П. (2007). *Психология доверия* (теоретико-эмпирических анализ). - Ростов - на - Дону: Академия
- Скрипкина, Т. П. (1984). *Психологические особенности проявления доверия на основе интеграции внутренних ценностей на этапе ранней юности*. В Г. М. Андреева & Н. Н. Богомолова (ред.), *Проблемы формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности* (с. 115–126). М.: МГПИ.
- Эриксон Э. (1996). *Идентичность: юность и кризис* (А. В. Толстых, ред.; пер. с англ.) - М.: Прогресс

Д.Б. Ешенкулова¹, А.С. Усипбекова², А.З. Турсынбаев³, А.Б. Жауен*⁴,
Н.Д. Унарбекова⁵

¹Университет Мирас, Шымкент, Казахстан

²Южно-Казахстанский педагогический университет им. О.Жанибекова, Шымкент, Казахстан

³Южно-Казахстанский университета им.М.Ауезова, Шымкент, Казахстан

⁴Кокшетауский университет им.А.Мырзахметова, Кокшетау, Казахстан

⁵Евразийский гуманитарный институт им. А.Кусаинова, Астана, Казахстан

Психологические особенности неуверенности в себе у подростков в условиях современного цифрового общества

Аннотация. Социально-экономические изменения в современном обществе, расширение информационного пространства и стремительное развитие цифровых технологий оказывают значительное влияние на психологическое развитие личности подростка и формирование уверенности в себе. Особенно социальные сети, онлайн-коммуникации и формы виртуального взаимодействия выводят процесс формирования образа «Я» у подростков на новый уровень, одновременно делая его более сложным. Подростковый возраст является сложным этапом развития, в котором формируется самосознание личности и активно происходит усвоение социальных ролей и ценностей. В этот период уровень уверенности в себе является одним из ключевых факторов, определяющих психологическое благополучие, личностное развитие и социальную адаптацию подростка. Однако идеализированные образы и постоянные социальные сравнения в цифровой среде могут негативно влиять на формирование этой уверенности.

Целью статьи является рассмотрение психологических особенностей неуверенности в себе у подростков в условиях современного цифрового общества. В экспериментальном исследовании приняли участие учащиеся 7–8 классов. В ходе исследования использовались следующие методики: опросник Г. Н.

Казанцевой «Исследование общей самооценки», методика Г. Кожухаря «Качество межличностных отношений в образовательной среде» и опросник А. М. Прихожан «Оценка уверенности в себе». Полученные результаты были обработаны и проанализированы с помощью статистической программы SPSS. Результаты экспериментального исследования показали, что самооценка подростков и их межличностные отношения напрямую влияют на уровень уверенности в себе.

В качестве теоретической основы были рассмотрены работы зарубежных учёных Г. С. Холла, Ж. Пиаже, Л. Колберга, Э. Фрейда, Э. Эриксона, а также исследования советских психологов Л. Выготского, Д. Эльконина, А. Леонтьева, Л. Божович. Кроме того, были проанализированы труды казахстанских учёных Қ. Жарыкбаева и С. Калиева, а также современные исследования А. Kumar, Р. М. Valkenburg, А. Meier, I. Beyens и С. Huang.

Ключевые слова: цифровое общество, общество, подросток, неуверенность, неуверенность в себе, уверенность, оценка.

D.Yeshenkulova¹, A. Ussipbekova², A. Tursynbayev³, A.Zhauyen⁴, N.Unarbekova⁵

¹Miras University, Shymkent, Kazakhstan

²South Kazakhstan Pedagogical University named after O. Zhanibekov, Shymkent, Kazakhstan

³South Kazakhstan University named after M. Auezov, Shymkent, Kazakhstan

⁴Kokshetau University named after A. Myrzakhmetov, Kokshetau, Kazakhstan

⁵Eurasian Humanities Institute named after A. Kussayinov, Astana, Kazakhstan

Psychological Features of Adolescents' Self-Doubt in the Context of the Modern Digital Society

Abstract. Socio-economic changes in modern society, the expansion of the information space, and the rapid development of digital technologies have a significant impact on adolescents' psychological development and the formation of self-confidence. In particular, social media, online communication, and forms of virtual interaction have elevated the process of forming adolescents' self-concept ("I-image") to a new level while simultaneously making it more complex. Adolescence is a critical developmental stage in which self-awareness is formed and the acquisition of social roles and values occurs intensively. During this period, the level of self-confidence is one of the key factors determining psychological well-being, personal development, and social adaptation of adolescents. However, idealized images and constant social comparisons in the digital environment may negatively affect the formation of this confidence.

The aim of the article is to examine the psychological features of adolescents' self-doubt in the context of the modern digital society. The experimental study involved 7th–8th grade school students. The following methods were used in the research: G. N. Kazantseva's questionnaire "Study of General Self-Esteem," G. Kozhukhar's methodology "Quality of Interpersonal Relationships in the Educational Environment," and A.M. Prikhozhan's questionnaire "Assessment of Self-Confidence." The obtained results were processed and analyzed using the SPSS statistical software. The findings of the experimental study showed that adolescents' self-esteem and interpersonal relationships have a direct influence on their level of self-confidence.

The theoretical framework of the study includes the works of foreign scholars G. S. Hall, J. Piaget, L. Kohlberg, S. Freud, and E. Erikson, as well as Soviet psychologists L. Vygotsky, D. Elkonin, A. Leontiev, and L. Bozhovich. In addition, the works of Kazakh scholars K. Zharikbayev and S. Kaliyev, as well as modern researchers A. Kumar, P. M. Valkenburg, A. Meier, I. Beyens, and C. Huang, were analyzed.

Keywords: digital society, society, adolescent, insecurity, self-doubt, self-confidence, evaluation.

References

Bazarbayev, T. A. (2019). *Psikhologiya zhas erekshelikteri: Zhetkinshekter [Developmental psychology: Adolescents]*. Almaty: Kókhzhiek. - [in Kazakh].

- Bozhovich, L. I. (2015). *Problemy formirovaniya lichnosti [Problems of personality formation]*. Moscow: Institute of Practical Psychology. - [in Russian].
- Erikson, E. (1996). *Identichnost': yunost' i krizis [Identity: Youth and Crisis]*. Moscow: Progress. - [in Russian].
- Huang, C. (2024). Social media and self-esteem: A meta-analysis. *Adolescent Research Review*. <https://doi.org/10.1007/s40894-024-00245-z> - [in English].
- Kon, I. S. (2009). *Psikhologiya rannei yunosti [Psychology of early youth]*. Moscow: Prosveshchenie. [in Russian].
- Koshelev, A. N., & Khoroshikh, V. V. (2019). *Psikhodiagnostika: uchebnik i praktikum dlya vuzov [Psychodiagnosics: textbook and practical guide for universities]*. Moscow: Yurait. - [in Russian].
- Kumar, A. R. (2023). The influence of social media on adolescent self-esteem: Challenges and opportunities. *Educational Administration: Theory and Practice*. <https://doi.org/10.53555/kuey.v29i1.9909> - [in English].
- Leontiev, A. N. (2003). *Problemy razvitiya psikhiki [Problems of mental development]*. Moscow: Mysl' [in Russian].
- Mukhina, V. S. (2023). *Vozrastnaya psikhologiya [Developmental psychology]*. Moscow: Akademiya. - [in Russian].
- Nurmakhanov, Zh. T. (2018). *Zhetkinshektin psikholohiyalyk damuy [Adolescent psychological development]*. Astana: Foliant. - [in Kazakh].
- Seligman, M. (2003). *Put' k protsvetaniyu: Novoe ponimanie schast'ya i blagopoluchiya [Flourish: A new understanding of happiness and well-being]*. (per. s angl. E.Mezhevich, S.Filina). M.: Mann, Ivanov i Ferber - [in Russian].
- Skripkina, T. P. (2001). *Doverie k sebe kak uslovie razvitiya lichnosti [Self-trust as a condition of personality development]*. M.: Voprosy psikhologii - [in Russian].
- Skripkina, T. P. (2007). Psikhologicheskie osobennosti proyavleniya doveriya na osnove integratsii vnutrennikh tsennostei na etape rannei yunosti [Psychological features of trust manifestation based on the integration of internal values in early youth]. In *Problemy formirovaniya tsennostnykh orientatsii i sotsial'noi aktivnosti lichnosti*. M.: MGPI. - [in Russian].
- Skripkina, T. P. (2007). *Psikhologiya doveriya (teoretiko-empiricheskii analiz) [Psychology of trust (theoretical and empirical analysis)]*. Rostov-on-Don. Akademiya. - [in Russian].
- Valkenburg, P. M., Meier, A., & Beyens, I. (2025). Adolescents' social media posting, social support, and self-esteem. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1561581. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1561581> - [in English].
- Zhakypov, S. M. (1992). *Psikhologiya poznavatel'noi deyatel'nosti [Psychology of cognitive activity]*. Alma-Ata. - [in Russian].
- Zhariqbaev, Q. (2008). *Jantanu okulygy [Psychology textbook]*. 8th ed. Almaty. - [in Kazakh].
- Zhariqbaev, Q., & Kaliyev, S. (1994). *Qazaqtyñ tálimdik oi-pikir antologiyasy [Anthology of Kazakh educational thought]*. Vol. 1. Almaty: Rauan. - [in Kazakh].

Авторлар туралы мәлімет:

Ешенкулова Д.Б. - «Мирас» университетінің қауымдастырылған профессоры, PhD, Сапақ Датқа көшесі, 2, 160009, Шымкент, Қазақстан. E-mail: eshenkulova.d@miras.edu.kz

Усипбекова А.С. – педагогика ғылымдарының кандидаты, «Психология» кафедрасының оқытушысы, Ө. Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, А. Байтұрсынов көш., 13, 160000, Шымкент, Қазақстан. E-mail: st.aru2005@mail.ru

Турсынбаев А.З. – педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Тәуке хан даңғ., 5, 160000, Шымкент, Қазақстан. E-mail: abay_41@mail.ru

Жауен А.Б. – хат-хабар авторы, магистр, А. Мырзахметов атындағы Көкшетау университетінің оқытушысы, М. Әуезов көш., 189а, 020000, Көкшетау, Қазақстан. E-mail: azhauyenova21@mail.ru

Унарбекова Н.Д. – психология ғылымдарының кандидаты, доцент, А. Құсайынов атындағы Еуразия гуманитарлық институты, М. Жұмабаев көш., 4, 010009, Астана, Қазақстан. E-mail: n47961946@gmail.com

Сведения об авторах:

Ешенкулова Д.Б. - PhD, ассоциированный профессор университета «Мирас», ул. Сапақ Датка, 2, 160009, Шымкент, Казахстан. E-mail: eshenkulova.d@miras.edu.kz

Усипбекова А.С. – преподаватель кафедры психологии Южно-Казахстанского педагогического университета имени О. Жанибекова, ул.А.Байтурсынова, 13, 160000, Шымкент, Казахстан. E-mail: st.aru2005@mail.ru

Турсынбаев А.З. - доцент, кандидат педагогических наук, Южно-Казахстанский университет им.М.А.уезова, пр.Тауке хана, 5, 160000, Шымкент, Казахстан. E-mail: abay_41@mail.ru

Жауен А.Б. - автор для корреспонденции, преподаватель Кокшетауского университета имени Абая Мырзахметова, магистр, ул.Ауезова, 189а, 020000, Кокшетау, Казахстан. E-mail: azhauyenova21@mail.ru

Унарбекова Н.Д. - доцент, кандидат психологических наук, Евразийский гуманитарный институт им. А. Кусаинова, ул. М. Жумабаева, 4, 010009, Астана, Казахстан. E-mail: n47961946@gmail.com

Information about the authors:

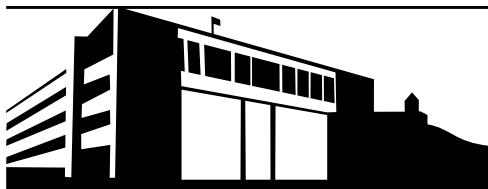
Yesenkulova D.B - PhD, Associate Professor at Miras University, str. Sapak Datka, 2, 160009, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: eshenkulova.d@miras.edu.kz

Ussipbekova A. – teacher of the department of Psychology, South Kazakhstan Pedagogical University O. Zhanibekov, str. A. Baitursynov 13, 160000, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: st.aru2005@mail.ru

Tursynbayev A.Z. – Associate Professor, Auezov South Kazakhstan University, Candidate of Pedagogical Sciences, 5k, Tauke Khan Ave. 160000, Shymkent, Kazakhstan. E-mail: abay_41@mail.ru

Zhauyen A.B. – corresponding author, Lecturer, Kokshetau University named after Abay Myrzakhmetov, Master's degree holder, 189a Auezov Street, 020000, Kokshetau, Kazakhstan. E-mail: azhauyenova21@mail.ru

Unarbekova N.D. – Associate Professor, Candidate of Psychological Sciences, A. Kusainov Eurasian Humanitarian Institute, M. Zhumabayev Street 4, 010009, Astana, Kazakhstan. E-mail: n47961946@gmail.com



ГЭМБЛИНГКЕ ТӘУЕЛДІ ЖЕТІМ СТУДЕНТТЕРДІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ СИПАТТАМАЛАРЫ

**Е.Е. Касымов¹ , Б.М. Жапарова^{*2} , Д.Ж. Шнайдер³ ,
Ф.Д. Шнайдер⁴ , А.К. Койсоймасова⁵**

^{1,3}Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

²Ә. Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан

⁴Гамбург технологиялық университеті, Гамбург, Германия

⁵Жас ұрпақ жастар үйі, Павлодар, Қазақстан

E-mail: ¹erbota@mail.ru, ^{*2}baglan@mail.ru, ³djakk@mail.ru,
⁴fatima@mail.ru, ⁵koisoimasova@mail.ru

Аңдатпа. Бұл мақалада гэмблингке шамадан тыс әуестенетін тұлғаларда ойынға тәуелділіктің даму мәселесі негізделген. Гэмблингке шамадан тыс тартылу мұндай тұлғаның санасының деструктивті дамуына әкеледі. Қазіргі психологиялық зерттеулерде құмар ойындар мәселесіне ерекше мән беріледі, себебі құмар ойындардың адам психикасына, санасына және тұлғасына теріс әсері кеңінен мойындалған.

Мақалада гэмблингке тәуелді жетім студенттердің тұлғалық психологиялық ерекшеліктері зерттеледі. Жетім студенттер әлеуметтік және психологиялық мәселелердің болуына, сондай-ақ жеткілікті әлеуметтік тәжірибенің жоқтығына байланысты әлеуметтік теріс әсерлерге ең осал категориялардың бірі болып табылады.

Зерттеу мақсаты – гэмблингке тәуелді жетім студенттердің тұлғалық психологиялық ерекшеліктерін анықтау, сондай-ақ ойынға тәуелділіктің алдын алу, психологиялық түзету және оны жеңу бойынша ұсыныстар әзірлеу.

Зерттеудің ғылыми маңыздылығы – жұмыста гэмблингке тәуелді жетім студенттердің тұлғалық психологиялық ерекшеліктері анықталып, сипатталды. Жетім студенттерде ойынға тәуелділіктің пайда болуы мен дамуының мінез-құлықтық және әлеуметтік негіздері ашып көрсетілді.

Зерттеудің практикалық маңыздылығы – алынған нәтижелер негізінде ойынға тәуелділікке бейім жетім студенттермен профилактикалық жұмыс жүргізуге арналған практикалық ұсыныстар әзірленді.

Зерттеудің жаңашылдығы – жастардың құмар ойындарға тартылу феноменологиясына психологиялық талдау жүргізіліп, бұл үдерістің әртүрлі ойынға тәуелділік формалары мен күйлерінің қалыптасуына әсері қарастырылды.

Түсті: 07.04.2026; Жөнделді: 25.05.2026; Мақұлданды: 04.06.2026; Онлайн қолжетімді: 30.06.2026

*Хат-хабар авторы

Зерттеу әдістері: «Тәуелділік тесті» (М. Мурто, И. Нимел); өзін-өзі актуализациялау сауалнамасы (А. Маслоу); бейімделген мінездемелік сауалнама (К. Леонгард – Г. Шмишек); жағдаяттық және тұлғалық мазасыздық шкаласы (Ч. Д. Спилбергер – Ю. Л. Ханин).

Зерттеудің теориялық маңыздылығы: - эксперименттік жолмен гэмблингке бейім жетім студенттердің әлеуметтік детерминанттары мен психологиялық ерекшеліктері анықталып, сипатталды; - жетім студенттердің ойынға бағыттылығының объективті және субъективті детерминанттар арақатынасы арқылы өзара байланысы ашылды; - ойынға тәуелді және тәуелді емес тұлғаларға тән темперамент типтері жағдаяттық және тұлғалық мазасыздық көріністерімен байланыста анықталды.

Зерттеу нәтижелері білім беру мекемелерінде және балалар үйлерінде жетім балаларды әлеуметтендіру үдерісінде практикалық қолдануға ұсынылады.

Түйін сөздер: психологиялық ерекшеліктер, жетім студенттер, тәуелділік, гэмблинг, ойын, тұлға, әлеуметтік бейімделу.

Кіріспе

Адам психикасы мен санасының, оның тұлғасының реттеуші механизмдерінің гэмблингке тәуелділігін зерттеу мәселесі бүгінгі күнге дейін жалпы психологиялық талдау деңгейінде жеткілікті түрде дамымаған, психологиялық ықпал ету, әлеуметтік психология және тұлға психологиясының арнайы бөлімдерінің жекелеген мәселесі ретінде қалып отыр. Сонымен қатар, қазіргі заманғы әлеуметтену жағдайында, әртүрлі ақпараттық технологияларға, оның ішінде ойындық бағыттағы технологияларға қанық ортада жетім студенттердің сана жүйесінің, құқықтық санасының және құқықтық мінез-құлқының детерминация ерекшеліктерін зерттеу психология ғылымының әртүрлі салалары үшін ерекше қызығушылық тудырады. Ұсынылып отырған зерттеудің негізінде жатқан басты мәселелердің бірі – адамның ойынның субъектісі және объектісі ретіндегі санасының өзара байланысы мәселесі. Өйткені адам субъект ретінде ойын әрекетін жүзеге асырса, ал ойынның объектісіне айналған кезде оған тәуелді болып қалады – енді өзгерісті адамның өзі емес, ойын жүзеге асырады. Бұл өзгерістер ойын барысында ұсынылған виртуалды формалар мен сюжеттер арқылы мінез-құлық пен әрекетке ықпал етіп, кейіннен ойынға тәуелділік салдарынан туындайтын нақты деструктивті әрекеттер мен қылықтарға алып келеді. Сонымен қатар, адамның тұлғалық сипаттамалары мен даралық ерекшеліктері де ойынға тәуелділіктің пайда болуы мен дамуына ықпал етуі немесе керісінше, оған кедергі келтіруі мүмкін.

Зерттеліп отырған мәселенің өзектілігі көптеген аспектілермен сипатталады. Біріншіден, бұл гэмблингтің әсерінен адамның сана-сезімі мен өзіндік санасының өзгеруін зерттеу саласындағы психологиялық білімді кеңейту мүмкіндігімен байланысты. Екіншіден, адамдардың ойын әрекетіне тартылу ерекшеліктерін түсіндіруге бағытталған психологиялық зерттеулердің ұғымдық және тұжырымдамалық негізін нақтылау мен кеңейту мүмкіндігі туындайды. Негізінде, «гэмблинг» ұғымы ағылшынның gambling сөзінен шыққан, ол to gamble – құмар ойын ойнау етістігінен тарайды, ал оның өзі gaming – ұтыс үшін ойын ұғымының бұрмаланған түрі болып табылады. Гэмблингке тартылу адам үшін қауіпті болып, оның психикалық денсаулығына елеулі қатер төндіруі мүмкін.

Зерттеудің мақсаты – гэмблингке тәуелді жетім студенттердің тұлғалық психологиялық ерекшеліктерін анықтау, сондай-ақ ойынға тәуелділіктің алдын алу, психологиялық түзету және оны жеңу бойынша ұсыныстар әзірлеу.

Зерттеу нысаны – ставкаларға негізделген құмар ойындарға тартылатын, кейіннен оларға субъективті тәуелділігі қалыптасатын жетім студенттер. Бұл тәуелділік аддиктивті тенденциялар мен мінез-құлық үлгілерінде көрініс тауып, сана мен өзіндік сананың, тұлға мен даралықтың деструктивті өзгерістеріне әсер етеді.

Зерттеу пәні – жетім студенттерде ойынға тәуелділіктің пайда болуы мен дамуының психологиялық ерекшеліктері, олардың ойын сюжетіне тартылуының психологиялық механизмдері, жастар үшін карта арқылы ойналатын құмар ойындардың тартымдылығының әлеуметтік-психологиялық факторлары, сондай-ақ құмар ойындарға тәуелділіктің сапалық және сандық параметрлерін сипаттайтын психодиагностикалық айнымалылар. Бұл тәуелділік әртүрлі аддиктивті мінез-құлық формаларында көрініс тауып, жетім студенттердің тұлғасы мен даралығында деструктивті өзгерістер туындатады. Олар үшін карта арқылы ойналатын құмар ойын шынайы әрекет пен психоәлеуметтік дамудың орнын басқан.

Зерттеу гипотезасы: құмар ойындарға тәуелді жетім студенттердің тұлғалық ерекшеліктері, әсіресе тәуелділігі гэмблинг түріндегі аурулық әуестікке айналған жағдайда, мінез-құлықтың әртүрлі аддиктивті көріністерінен, қарым-қатынас бұзылыстарынан, өзіне және өзгелерге деген қатынастың өзгеруінен анықталуы мүмкін. Бұл ерекшеліктер оларды психологиялық тұрғыдан сау сыналусылардың тұлғалық қасиеттерінен елеулі түрде ажыратады.

Зерттеу міндеттері: 1) гэмблингке ықтимал тәуелді жетім студенттерді анықтау; 2) гэмблингке тәуелді тұлғаның өзін-өзі актуализациялау деңгейлеріндегі айырмашылықтарды көрсету; 3) құмар ойындарға тәуелді ойыншылардың мінездік ерекшеліктерін анықтау; 4) гэмблингке тәуелді тұлғаның мазасыздық деңгейін анықтау.

Зерттеудің әдіснамалық негізі – адамды ойын әрекетінің субъектісі, ал оның тұлғасын ойынға тәуелділіктің объектісі ретінде қарастыратын жүйелік-құрылымдық және іс-әрекеттік тәсілдер.

Зерттеу әдістері: «Тәуелділік тесті» (М. Мурто, И. Нимел); өзін-өзі актуализациялау сауалнамасы (А. Маслоу); бейімделген мінездемелік сауалнама (К. Леонгард – Г. Шмишек); жағдаяттық және тұлғалық мазасыздық шкаласы (Ч. Д. Спилбергер – Ю. Л. Ханин).

Зерттеудің ғылыми маңыздылығы: жұмыста гэмблингке тәуелді жетім студенттердің тұлғалық психологиялық ерекшеліктері анықталып, сипатталған. Жетім студенттердің құмар ойындарға психологиялық тәуелділігінің пайда болуы мен дамуының мінез-құлықтық және әлеуметтік шарттылығының мазмұны ашып көрсетілген.

Әдебиеттерге шолу

Гэмблинг – құмар ойындарға деген патологиялық әуестік. Үлкен ұтысқа ие болудың елес мүмкіндігі бар кез келген ойын түрі – рулетка, тотализатор, ойын автоматтары немесе лотерея болсын – гэмблингтің қалыптасуына бастау болуы мүмкін. Кейде тұрақты тәуелділіктің пайда болуы үшін бірнеше сағат қатарынан ойнаудың өзі жеткілікті (Bagmakı, 2024). Құмар ойындарға тәуелділік бірнеше факторлармен анықталады: ойынға шамадан тыс тартылу деңгейі және одан бас тарта алмау, ойынға деген құмарлықпен өз бетінше күресе алмау, өзінің әуестігін дұрыс бағаламау, оны жасыруға ұмтылу, өтірік айту және шығындарды жасыру, соның салдарынан әлеуметтік, психикалық немесе соматикалық бейімделудің бұзылуы орын алады (Esparza-Reig, et al., 2022). Мұндай тәуелділіктің себебі артық ақшаның болуында емес, тұлғаның ерекшеліктерінде, соның ішінде жетім студенттің тұлғалық қасиеттерінде, тәрбиесінде, қоршаған ортасында, стресстен қашудың және мәселелерден жалтарудың қалыптасқан тиімсіз тәсілдерінде жатыр. Аталған тәуелділіктің негізгі себебі – эмоционалдық бос кеңістік пен өмірдің мәнсіздігі, ал құмар ойындар мұндай жағдайдан қорғамайды, тек сананы уақытша басқаға бұрады. Бұл жерде ойыншының мінез-құлқы эмоционалдық мәселелерді шешу тәсілі ретінде қарастырылып, гэмблингтің бірнеше кезеңдері бөлінеді: ұтыс, жеңіліс, азарт, ойсыздық және үмітсіздік (Nelson, 2025; Gorzelańczyk et al., 2021).

Жетім студенттер үшін әлеуметтік қауіп факторлары балалар үйіндегі тиімсіз әлеуметтенумен, топтастары мен таныстарының ойындарға қатысуымен, интернаттағы балалық шақтан қалыптасқан ойынға ұмтылыспен, масылдық ұстаныммен, затқұмарлықпен, материалдық құндылықтардың маңызын асыра бағалаумен, жалған қаржылық мүмкіндіктерге шамадан тыс назар аударумен, ауқаттырақ топтастары мен таныстарына қызғанышпен қараумен, барлық мәселелерді құмар ойын арқылы шешуге болады деген сеніммен байланысты. Құмар ойындардың жағдайлық қолжетімділігі де әлеуметтік бейімдеуші фактор ретінде бірқатар зерттеушілердің еңбектерінде көрсетілген (Nikolaeva et al., 2023; Qamar et al., 2022; Fatima et al., 2024; Matyash et al., 2015; Aitbayev & Pak, 2025; Erkinbekova, 2023).

Адам психикасы мен санасының, оның тұлғасының реттеуші механизмдерінің құмар ойындарға тәуелділігі мәселесін зерттеу бүгінгі күнге дейін жалпы психологиялық талдау деңгейінде жеткілікті дәрежеде дамымаған, ол психологиялық ықпал ету, әлеуметтік және криминалдық психология, сондай-ақ тұлға психологиясының арнайы бөлімдерінің жекелеген мәселесі ретінде қалып отыр. Ал ойын мәселесінің өзі психологиялық шындық ретінде категориялық жүйе контекстінде қарастырылған (Barmaki, 2024; Latvala et al., 2025; McGrane et al., 2025), мұнда мінез-құлық категориясы үйрену мен бейімделу міндеттерін шешудің шарты ретінде көрінеді. Нәтижесінде ойын барысында сыналған табысты әрекеттер нақты мінез-құлықта виртуалды ұқсастық бейнесінің категориясы ретінде жүзеге асырылады, мұнда шынайы ұқсастықтан айырмашылығы кез келген трансформациялар мүмкін және рұқсат етілген болады. Ал мотив категориясы виртуалды жетістікке жету қажеттілігіне айналады. Тұлға категориялары өзін-өзі жүзеге асыру мен өзін-өзі актуализациялау қажеттіліктерін қанағаттандыру ретінде қарастырылса, психоәлеуметтік қатынас категориясы шынайы қарым-қатынас тапшылығын, субъективті мадақтауды және тұлғааралық қатынастарды толықтырудың шарты ретінде қарастырылады. Floyd et al., 2025 пікірінше, адам құмар ойын ойнау барысында тек шынайы емес, сонымен қатар қиялдағы ойын әрекетін де бағалайды. Мұндай жағдайда оның санасы барынша белсенділеніп, кейіннен ойынға тәуелділік жағдайының қалыптасуына ықпал етуі мүмкін. Ойынның өзі мен оның тартымды жақтары сыртқы әсерлер болып табылса, қалыптасқан ойынға тәуелділік – ішкі шарт ретінде көрінеді (Satow et al., 2025). Ойынға тәуелділікке тартылу деңгейі артқан сайын тұлғаның барлық деңгейлерінде сапалық өзгерістер орын алуы мүмкін. Мәселен, іс-әрекет деңгейінде шынайы мотивтердің орнын ойынның иллюзорлық мотивтері басуы мүмкін. Сана деңгейінде виртуализация салдарынан жалған құндылықтар шынайы құндылықтардың орнын алмастыруы ықтимал. Ал тұлға деңгейінде невротикалық сипаттағы құрылымдық және функционалдық өзгерістер туындауы мүмкін (Cholewick et al., 2025); Sufwan et al., 2024; Toporetska et al., 2024; Кош, et al., 2023; Prakash et al., 2024 пікірінше, ойын ерекше психологиялық шындық ретінде, сондай-ақ студенттер арасындағы уақытты құрылымдаудың ерекше тәсілі ретінде қарастырылуы мүмкін. Субъектінің ойын белсенділігін талдай отырып, Potenza et al., 2024; Yildirim, 2024 гэмблингтің ерекше психологиялық шындық ретіндегі мәртебесін анықтайтын бірқатар маңызды белгілерді бөліп көрсетеді:

- гэмблинг үшін сыртқы мотивациядан гөрі ішкі мотивация тән, бұл ойын мінез-құлқының сыртқы талаптар немесе нығайтулар нәтижесінде емес, адамның өзі үшін жүзеге асырылуынан көрінеді;
- гэмблингтің басты назарында ойынның нәтижесі мен салдары емес, ойын әрекетінің өзі мен оның процесі тұрады;
- объектіге бағытталған ойын жай ғана зерттеушілік мінез-құлық емес, сонымен қатар ойыншының сол объектімен не істей алатынын қамтиды;
- гэмблинг ойын сюжетін құруды және оны кейіннен объектілер мен оқиғалармен байланыстыруды қамтиды;
- гэмблинг барысында субъект ойын әрекетіне белсенді түрде тартылады;
- гэмблингтің аффективті компоненті ләззат алумен байланысты, бұл ләззат ойын процесінің өзімен қатар оның нәтижесі ретінде де көрінеді.

Осылайша, гэмблинг құмар ойындарға патологиялық тәуелділік ретінде адамның мінез-құлқының ерекше, басқа ешнәрсеге ұқсамайтын бұзылысы болып табылады. Оның психобелсенді заттарды қолданудан туындайтын тәуелділік синдромымен және ішкі импульстарды бақылауды жоғалтумен байланысты психикалық бұзылыстармен көптеген ортақ белгілері бар.

Біз жетекші қайшылық ретінде келесіні бөліп көрсеттік: жастар, студенттер және жетім студенттер арасында гэмблингке тәуелділіктің кең таралу деңгейінің жоғары болуы мен қоғамдағы ойынға тәуелділіктің алдын алу үдерісінің жеткілікті тиімді болмауы арасындағы қарама-қайшылық.

Анықталған қайшылық және одан туындайтын жетім студенттердің гэмблингке тәуелділігі мәселесі зерттеу мақсатын таңдауға негіз болды: гэмблингке тәуелді жетім студенттердің тұлғалық психологиялық ерекшеліктерін анықтау және ойынға тәуелділіктің алдын алу, психологиялық түзету мен оны жеңу бойынша ұсыныстар әзірлеу.

Әдістер

Құмар ойындарға тәуелділіктің ойындық түрінің даму жағдайын зерттеу мақсатында 2024–2025 жылдары жастардың гэмблинге тартылуын эксперименттік психологиялық зерттеу жүргізілді. Зерттеу нысаны ретінде қашықтықтан білім алатын, ойын әрекетіне тартылып, кейіннен оған субъективті тәуелділігі қалыптасқан жетім студент жастар таңдалды. Бұл тәуелділік аддиктивті тенденциялар мен мінез-құлық паттерндерінде көрініс тауып, сана мен өзіндік сананың, тұлға мен даралықтың деструктивті өзгерістеріне әсер етті.

Зерттеу әдістері: «Тәуелділік тесті» (М. Мурто, И. Нимел); өзін-өзі актуализациялау сауалнамасы (А. Маслоу); бейімделген мінездемелік сауалнама (К. Леонгард – Г. Шмишек); жағдаяттық және тұлғалық мазасыздық шкаласы (Ч. Д. Спилбергер – Ю. Л. Ханин).

Эксперименттік топты 19–27 жас аралығындағы құмар ойындарға тәуелді 15 адам құрады, олардың ішінде 10 ер адам және 5 әйел болды. Бақылау тобына 19–27 жас аралығындағы құмар ойын ойнайтын, бірақ қандай да бір тәуелділік түрімен ауырмайтын 15 адам енгізілді, олардың ішінде 11 ер адам және 4 әйел болды. Нәтижелерді математикалық өңдеу STATISTICA бағдарламасының көмегімен жүргізілді. Эксперименттік және бақылау топтарында сауалнама арқылы алынған нәтижелер арасындағы айырмашылықтар Манн–Уитнидің U-критерийі арқылы анықталды (Красова, Чуйкова, 2021). Топішілік байланыстар Спирменнің корреляция коэффициенті көмегімен анықталды (Красова, Чуйкова, 2021).

Нәтижелер

1-кестеде А. Маслоудың өзін-өзі актуализациялау сауалнамасы бойынша эксперименттік және бақылау топтарының мәліметтерін салыстыру нәтижелері келтірілген.

1-кесте

А. Маслоудың өзін-өзі актуализациялау сауалнамасы бойынша эксперименттік және бақылау топтарын салыстыру нәтижелері

№ р/р	Шкала атауы	Эксперименттік топ	Бақылау тобы	p
1	Уақытқа бағдарлану	8,51 ± 1,58	9,66 ± 2	0,1741
2	Қолдау	41,22 ± 8,52	46,77 ± 4,82	0,1022
3	Құндылықтық бағдарлар	9,84 ± 2,25	11,22 ± 3,63	0,3137
4	Мінез-құлық икемділігі	11,41 ± 2,99	12,66 ± 3,54	0,4091
5	Сензитивтілік	6,4 ± 1,17	7,88 ± 2,15	0,0742
6	Спонтандық	4,82 ± 1,69	6,88 ± 1,83	0,0191
7	Өзін-өзі құрметтеу	5,83 ± 2,57	9,22 ± 2,28	0,0073
8	Өзін-өзі қабылдау	9,35 ± 3,13	11,44 ± 2,74	0,1324
9	Адам табиғатына көзқарас	3 ± 1,25	4,88 ± 1,96	0,0215
10	Синергиялық	3,77 ± 1,34	3,88 ± 1,54	0,7778
11	Агрессияны қабылдау	6,11 ± 3,31	9,22 ± 2,33	0,0312
12	Қарым-қатынасқа бейімділік	8,95 ± 3,35	10,11 ± 3,18	0,4311
13	Танымдық қабілеттер	3,9 ± 1,66	5,33 ± 1,58	0,0718
14	Шығармашылық қабілет	6,92 ± 3,7	5,88 ± 2,26	0,4881

Екі топ арасындағы көрсеткіштердің айырмашылық дәрежесі Манн–Уитнидің U-критерийі көмегімен анықталды, мұнда P – эксперименттік және бақылау топтары арасындағы айырмашылықтардың статистикалық мәнділігі.

Кестеде берілген мәліметтерден көрініп тұрғандай, эксперименттік топта бақылау тобымен салыстырғанда барлық дерлік шкалалар бойынша (тек «Шығармашылық қабілет» шкаласын қоспағанда) балл көрсеткіштері төмен болған. Бұл ретте «Спонтандық», «Өзін-өзі құрметтеу», «Адам табиғатына көзқарас», «Агрессияны қабылдау» шкалалары бойынша топтар арасындағы айырмашылықтар статистикалық тұрғыдан мәнді болды. Сонымен қатар «Сензитивтілік» және «Танымдық қабілеттер» шкалалары бойынша айырмашылықтар статистикалық мәнділік деңгейіне жуық болғаны байқалды.

А. Маслоу өзін-өзі актуализациялау сауалнамасы шкалалары бойынша орташа баллдарды салыстыру нәтижелері көрсеткендей, «Шығармашылық қабілет» шкаласынан басқа барлық шкалаларда эксперименттік топтың орташа баллдары бақылау тобынан төмен. Бұл құмар ойындарға тәуелді респонденттердің тәуелділігі жоқ тұлғалармен салыстырғанда өзін-өзі актуализациялау деңгейі төмен екенін білдіреді.

Эксперименттік топтағы «Спонтандық» шкаласы бойынша төмен балл респонденттердің өз сезімдері мен эмоцияларын мінез-құлықта ашық түрде білдіруден қорқатынын, бұл олардың тұйықтық (жасырындық) сипатын көрсететінін білдіреді. Бақылау тобындағы жоғары балл мұндай тұлғалардың алдын ала жоспарланбаған әрекеттер арқылы өз сезімдерін еркін білдіре алатынын көрсетеді.

«Өзін-өзі құрметтеу» шкаласын талдау барысында тәуелділігі жоқ респонденттердің өздерін жоғары бағалайтыны, өздеріне көбірек ұнайтыны анықталды (эксперименттік топпен салыстырғанда), бұл олардың өзін-өзі бағалауының жоғары екенін көрсетеді. Ал тәуелді респонденттерде керісінше төмен өзін-өзі бағалау байқалады, бұл мінез-құлықтағы сенімсіздікпен, өзіне сенбеуден қорқумен сипатталып, адамның психикалық жағдайына теріс әсер етеді.

«Адам табиғатына көзқарас» шкаласы бойынша алынған айырмашылықтар адам табиғатын түсінудің әртүрлі деңгейде екенін көрсетеді. Бақылау тобы өмір құбылыстары арасындағы заңдылықтарды жақсырақ түсініп, қарама-қайшылықтарды (еңбек пен ойын, махаббат пен құмарлық, эгоизм мен жанашырлық) антагонистік ретінде емес, өзара байланысты құбылыстар ретінде қабылдай алады. Эксперименттік топ респонденттері қарама-қайшы өмірлік құбылыстарды тұтас әрі мағыналы байланыстыруда әлсіздік танытады.

«Агрессияны қабылдау» шкаласы бойынша эксперименттік топтағы төмен көрсеткіш олардың өз агрессивтілігін қабылдау қабілетінің төмен екенін көрсетеді. Бұл құмар ойындарға тәуелді респонденттердің бұл қасиетті жасыруға, оны жоққа шығаруға және ішкі деңгейде басуға ұмтылатынын білдіреді. Бұл олардың тұйықтығын, өзін толық қабылдай алмауын көрсетеді. Бақылау тобы өкілдері агрессия мен ашу-ыза адам табиғатына тән құбылыс екенін жақсырақ түсініп, оны тұлғааралық қарым-қатынаста қабылдай алады.

К. Леонгард – Г. Шмишек мінездемелік сауалнамасы бойынша алынған мәліметтерді талдау нәтижелері. Зерттелетін топтардағы психологиялық типтердің таралуы 2-кестеде келтірілген.

2-кесте

Эксперименттік және бақылау топтарындағы тұлғаның психологиялық типтерінің таралуы

№ р/р	К. Леонгард – Г. Шмишек бойынша мінез типінің атауы	Топтардағы жағдайлар саны	
		Эксперименттік топ	Бақылау тобы
1	Гипертимді	4	1
2	Қозғыш	4	4
3	Эмотивті	1	2
4	Дистимиялық	2	2
5	Мазасыз-қорқақ	1	1
6	Аффективті- экзальтацияланған	3	3
7	Аффективті-лабильді	1	2
8	Тұрып қалатын (тепе-теңдігі тұрақсыз)	2	1

9	Педантикалық	0	2
10	Демонстративті	1	2

Екі зерттелуші топтағы психологиялық типтердің таралуын талдау барысында статистикалық тұрғыдан мәнді айырмашылықтар анықталған жоқ (үлестерді салыстыру әдісі).

2-кестеде көрініп тұрғандай, эксперименттік топта гипертимді типке жататын адамдар саны бақылау тобымен салыстырғанда көбірек. Ал басқа психологиялық типтер екі зерттелуші топта да шамалас деңгейде таралған.

Ч.Д. Спилбергер – Ю.Л. Ханин жағдаяттық және тұлғалық мазасыздық шкаласы бойынша алынған мәліметтерді талдау нәтижелері 3-кестеде берілген.

3-кесте

Ч. Д. Спилбергер – Ю. Л. Ханин жағдаяттық және тұлғалық мазасыздық шкаласы бойынша эксперименттік және бақылау топтарын салыстыру нәтижелері

№ р/р	Мазасыздық түрлері	Топтар		
		Эксперименттік	Бақылау	P
1	Жағдаяттық	47,9 ± 8,97	40,2 ± 5,99	0,0462
2	Тұлғалық	54 ± 12,61	35,8 ± 5,77	0,0005

Мазасыздық түрлерінің айқындылық деңгейін зерттеу барысында зерттелуші топтардағы әрбір мазасыздық түрі бойынша орташа баллдар есептелді. Топтар арасындағы көрсеткіштердің айырмашылық дәрежесі Манн–Уитнидің U-критерийі көмегімен анықталды, мұнда P – эксперименттік және бақылау топтары арасындағы айырмашылықтардың статистикалық мәнділігі.

3-кестеде берілген мәліметтерден көрініп тұрғандай, зерттелуші топтар екі мазасыздық түрі бойынша да елеулі түрде ерекшеленеді. Яғни, эксперименттік топта жағдаяттық та, тұлғалық та мазасыздық бойынша баллдардың статистикалық тұрғыдан мәнді жоғары деңгейі байқалды. Бұл ретте тұлғалық мазасыздық көрсеткіштері жағдаяттық (реактивті) мазасыздықпен салыстырғанда жоғары айырмашылыққа ие болды.

Эксперименттік топтағы жоғары жағдаяттық мазасыздық тұлғаның жоғары реактивтілігін, ішкі және сыртқы жағдайлардың өзара әрекеттесуіне белсенді тартылуын көрсетеді. Сонымен қатар жоғары жағдаяттық мазасыздық меланхолик темпераментіне тән қасиеттермен сәйкес келеді. Ал бақылау тобындағы респонденттерге көбінесе сангвиник немесе холерик темпераменті тән деп айтуға болады. Бұл құбылыс тәуелді ойыншылар мен тәуелді емес ойыншылардың ойынға деген қатынасының әртүрлілігімен түсіндіріледі. Тәуелді ойыншылар үшін ойын өмірдің негізгі бөлігіне айналып, көп уақыт пен күшті талап ететін, одан бас тарту мүмкін болмайтын әрекет ретінде қабылданады. Ал тәуелді емес ойыншылар үшін ойын тек жағымды бос уақыт өткізу құралы ғана болып табылады.

Эксперименттік топтағы жоғары тұлғалық мазасыздық тұлғаның жоғары ішкі белсенділігін көрсетеді, бұл меланхолик және сангвиник типтерімен байланысты сипаттамаларға сәйкес келеді.

Эксперименттік және бақылау топтарындағы көрсеткіштер арасындағы корреляциялық байланыстар Спирменнің корреляция коэффициенті (R) көмегімен есептелді.

Эксперименттік топ

Эксперименттік топта статистикалық мәнді байланыстар келесі айнымалылар арасында анықталды:

1. Жас ерекшелігі тұлғалық мазасыздық көрсеткішімен оң корреляцияда ($R=0,90$);
2. Некеде тұрған респонденттерде тұлғалық мазасыздық шкаласы бойынша жоғары балл байқалды ($R=0,81$);
3. Балалары бар респонденттерде «Сензитивтілік» шкаласы бойынша төмен балл анықталды ($R=0,81$);

4. Респонденттердің табыс деңгейі «Агрессияны қабылдау» шкаласы көрсеткішімен теріс корреляцияда ($R=-0,65$);

5. Тұрмыс жағдайы нашар респонденттерде «Сензитивтілік» шкаласы бойынша төмен балл ($R=0,89$) және «Өзін-өзі қабылдау» шкаласы бойынша жоғары балл байқалды ($R=-0,65$);

6. Отбасында тәуелділік бар респонденттер көрсеткіші жағдаяттық мазасыздық деңгейімен оң корреляцияда ($R=0,70$), ал «Мінез-құлық икемділігі» ($R=-0,63$), «Спонтандық» ($R=-0,65$) және «Қарым-қатынасқа бейімділік» ($R=-0,65$) шкалаларымен теріс корреляцияда болды;

7. Ойын залдарына бару жиілігі «Мінез-құлық икемділігі» шкаласымен теріс корреляцияда ($R=-0,71$).

Жастың ұлғаюымен тұлғалық мазасыздық деңгейінің артуы құмар ойындарға тәуелді ойыншылардың үміттерінің ақталмауымен түсіндіріледі, бұл олардың өмірлік шындықты адекватты қабылдамауын көрсетеді.

Отбасының болуы тұлғалық мазасыздықты күшейтеді, бұл тәуелді ойыншыда ішкі кернеудің артуына әкеледі. Яғни, отбасы оған қысым жасайтын, шектейтін фактор ретінде қабылданады. Осындай жағдай балалардың болуына да қатысты байқалады. Тәуелді ойыншы үшін балалар бәсекелес немесе кедергі фактор ретінде қабылданып, оның өзін-өзі сезінуі мен ішкі қажеттіліктерін түсіну қабілеті төмендейді.

Табыс деңгейі мен «Агрессияны қабылдау» шкаласы арасындағы байланыс материалдық жағдай нашарлаған сайын ойыншының агрессивтілігінің артуын көрсетеді. Бұл үлкен ұтылыстар мен қарыздар жағдайында қылмыстық әрекеттерге бейімділіктің пайда болуымен түсіндіріледі.

Тұрмыс жағдайлары мен сензитивтілік арасындағы байланыс адамның өз ішкі уайымдары мен сезімдерін сезіну қабілетінің төмендеуімен және сыртқы жағдайларға көбірек назар аударуымен түсіндіріледі. Тұрмыс жағдайлары нашарлаған сайын өзін-өзі қабылдау деңгейінің артуы патологиялық ойыншылардың өздерінің әлсіз тұстарын қолайсыз тұрмыс жағдайларымен ақтауға тырысатынымен байланысты.

Отбасы мүшелерінде тәуелділіктің болуы мен жағдаяттық мазасыздық деңгейінің жоғары болуы, мінез-құлық икемділігінің, спонтандықтың және қарым-қатынасқа бейімділіктің төмен деңгейі арасындағы байланыс тәуелділіктің қалыптасуындағы тұқым қуалаушылық факторлармен түсіндіріледі. «Мінез-құлық икемділігі» шкаласы бойынша төмен балл догматизмді, өзгермелі жағдайға тез бейімделе алмауды білдіреді. Ал «Спонтандық» және «Қарым-қатынасқа бейімділік» шкалалары бойынша төмен көрсеткіштер тұлғаның тұйықтығын, өз сезімдері мен эмоцияларын білдірудегі қиындықтарды, сондай-ақ қарым-қатынас орнату мен тұлғааралық байланыстарды құрудағы кедергілерді көрсетеді.

Ойын залдарына бару жиілігі мен мінез-құлық икемділігі арасындағы байланыс адамның ойынға неғұрлым көбірек тартылған сайын, одан бас тартуы соғұрлым қиын болатынын көрсетеді.

Бақылау тобы

Бақылау тобында статистикалық мәнді байланыстар келесі айнымалылар арасында анықталды:

1. Әйелдерде «Адам табиғатына көзқарас» шкаласы бойынша жоғары балл байқалды ($R=0,50$);

2. Респонденттердің білім деңгейі «Адам табиғатына көзқарас» шкаласы көрсеткішімен оң корреляцияда ($R=0,75$);

3. Некеде тұрған респонденттерде «Қолдау» шкаласы бойынша төмен балл анықталды ($R=-0,73$);

4. Балалары бар респонденттерде «Құндылықтық бағдарлар» шкаласы бойынша төмен балл байқалды ($R=-0,71$);

5. Жоғары табысы бар респонденттерде ойын залдарына бару жиілігі жоғары ($R=0,71$), туыстарының ойынға деген оң көзқарасы ($R=0,80$), «Өзін-өзі құрметтеу» шкаласы бойынша жоғары балл ($R=0,69$) және жағдаяттық мазасыздық деңгейінің төмендігі ($R=0,67$) анықталды;

6. Тұрмыс жағдайы нашар респонденттерде ойын залдарына бару жиілігі жоғары болды ($R=-0,83$);

7. Достарымен немесе туыстарымен бірге ойын залдарына баратын респонденттерде ойынға бару жиілігі жоғары екені байқалды ($R=0,67$);

8. Туыстарының ойынға деген теріс көзқарасы «Агрессияны қабылдау» шкаласы бойынша жоғары баллмен сәйкес келді ($R=-0,68$).

Респонденттердің білім деңгейі мен «Адам табиғатына көзқарас» шкаласы арасындағы корреляция адам табиғатын жақсылық пен жамандықтың, жанқиярлық пен пайдакүнемдіктің, сезімталдық пен сезімсіздіктің бірлігі ретінде тереңірек түсіну деңгейінің артқанын көрсетеді.

«Қолдау» шкаласы бойынша баллдың төмендеуі отбасын құрғаннан кейін шешім қабылдауда отбасы пікірінің маңызды рөл атқаратынын, отбасы мүддесіне бағдарлану күшейетінін көрсетеді. Балалы болған жағдайда құндылықтар жүйесі қайта құрылып, ата-аналар өз қажеттіліктерін екінші орынға қоя отырып, балаларға көбірек көңіл бөледі.

Бақылау тобында материалдық жағдай деңгейі мен әртүрлі көрсеткіштер арасындағы байланыстар прагматикалық сипатқа ие. Яғни, табыс деңгейі жоғары болған сайын ойыншылардың ойынға бару мүмкіндігі артады, өзін-өзі құрметтеу деңгейі жоғарылайды, туыстарының сыны азаяды және жағдаяттық мазасыздық төмендейді.

Тұрмыс жағдайының сапасы мен ойын залдарына бару жиілігі арасындағы кері байланыс ойыншының тұрмысына қанағаттанбауын ойын залдарына жиі бару арқылы өтеуге тырысатынын көрсетеді.

Достарымен бірге ойын залдарына баратын респонденттер жиірек ойнайды. Бұл олардың уақытты бірге өткізуге бейімділігімен және ойын клубтарына жағымды уақыт өткізу мен қарым-қатынастан ләззат алу мақсатында баруымен түсіндіріледі.

Туыстарының ойынға деген көзқарасы мен «Агрессияны қабылдау» шкаласы арасындағы байланыс сынға адекватты және теңгерімді қатынасты көрсетеді.

Топтардағы корреляциялық байланыстарды салыстыру

Отбасы. Тәуелді ойыншылар үшін отбасы мен балалар – кернеу мен мазасыздықты күшейтетін, қысым жасайтын фактор болып табылады. Ал тәуелділігі жоқ ойыншылар үшін отбасы керісінше қолдау көзі ретінде көрінеді. Олар отбасында өзін жалғыз сезінбейді және құндылықтары отбасы мүдделеріне сәйкес қайта бағытталады.

Материалдық және тұрмыс жағдайлары. Тәуелді ойыншыларда материалдық жағдайдың нашарлығы агрессивтіліктің артуымен байланысты. Ал дені сау ойыншылар бұл жағдайды достарымен көбірек уақыт өткізу, демалу және құмар ойындарды тек көңіл көтеру құралы ретінде пайдалану арқылы өтейді.

Тұқымқуалаушылық факторлар. Тәуелді ойыншыларда тұқымқуалаушылық факторлар тұлғаның көптеген қасиеттеріне (мінез-құлық икемділігі, спонтандық, қарым-қатынасқа бейімділік, жағдаяттық мазасыздық деңгейі, өзін-өзі құрметтеу) айтарлықтай әсер етеді. Ал тәуелділігі жоқ ойыншыларда бұл факторлар маңызды рөл атқармайды.

Ойын залдарына бару жиілігі. Тәуелділігі жоқ ойыншыларда ойын залдарына бару жиілігі материалдық жағдай деңгейіне байланысты. Ал тәуелді ойыншыларда бұл көрсеткіш мінез-құлық икемділігіне әсер етеді.

Талқылау

Жүргізілген зерттеу Cholewick, Antonia & Bennett, Daniel (2025); Toporetska et al. (2024); Potenza et al. (2024); Caudwell et al. (2024) еңбектерімен салыстырғанда өзінің жаңашылдығымен ерекшеленеді, өйткені мұнда құмар ойындарға тәуелді адамдардың жалпы психологиялық мәселелері жан-жақты зерттеліп, зерттеу нәтижесінде алынған фактілер ғылыми тұрғыдан негізделіп дәлелденді:

Ойынға тәуелді тұлғалардың жеке-психологиялық сипаттамалары тәуелділігі жоқ адамдармен салыстырғанда айтарлықтай ерекшеленеді. Құмар ойындарға тәуелді адамдарға өзін-өзі актуализациялау деңгейінің төмендігі және мазасыздық деңгейінің жоғарылығы тән. Оларға эмоционалдық тепе-теңдіктің бұзылуы, өз-өзіне сенімсіздік, шешім қабылдаудағы екіұштылық, ренжігіштік, күмәншілдік, эмоциялардың терең ішкі мазмұны, бірақ сыртқы әлсіз көрінісі сияқты қасиеттер тән.

Әлеуметтік-психологиялық тұрғыдан мұндай адамдарға қарым-қатынас орнатуда, тұлғааралық байланыстарды қалыптастыруда, отбасы және ұжыммен өзара әрекетте қиындықтар тән. Бұл олардың тұйық мінезімен, жабықтығымен, агрессивтілігімен, адам табиғатына деген теріс көзқарасымен сипатталады. Сондай-ақ психикалық күйлер деңгейінде көңіл-күйдің төмендеуі, тез шаршау, өзгермелі өмірлік жағдайларға бейімделудің төмендігі және шешім қабылдаудағы қиындықтар байқалады.

Эксперименттік психодиагностикалық зерттеу субъектінің жалғыздыққа бейімділігі мен құмар ойындарға тәуелділігі арасында өзара байланыс бар екенін көрсетті. Сонымен қатар «тәуелді» және «тәуелді

емес» жетім студенттер үшін де құмар ойындар қарым-қатынас тапшылығын толықтыру құралы және өздерінің «Мен» бейнесін субъективті қайта бағалау тәсілі ретінде көрінеді.

Психология тұрғысынан ойынға тәуелділік тұлға құрылымындағы әлеуметтік-психологиялық түзілімдер арқылы анықталады, атап айтқанда: әлеуметтік-психологиялық бағыттылық (жалғыздық векторы, өзіне және өзгелерге бағытталуы); құндылықтар және олардың эмоционалдық тәжірибесі (ойын процесі, оның нәтижесі және қарым-қатынас мүмкіндігі); тұлғалық ұстанымдар – ойынсыз жалғыздықты жеңе алмау сезімімен байланысты субъективті күй (тәуелділіктің әртүрлі формалары).

19–25 жас аралығындағы құмар ойын ойнайтын жетім студенттер үшін эмоциялық әсерлер мен «өткір сезімдерді» іздеу ерекше мәнге ие екені анықталды. Бұл қажеттілік көбіне қарым-қатынас тапшылығымен, жақын адамдар мен сенімді достардың болмауымен байланысты. Осы бос кеңістікті олар үшін ойын үстелі, жаңа таныстықтар және ойын процесінің өзі алмастырады.

Ойын залдарында жиі болу, жаңа таныстар табу және сәттілікке үміттену біртіндеп мұндай тұлғаларды тәуелділікке алып келеді. Ойын процесі оларда еркіндік пен босаңсу иллюзиясын қалыптастырады, ал ойын үстеліндегі қарым-қатынас коммуникативтік нормаға айналады. Осылайша, олар өздері байқамай-ақ құмар ойындарға тәуелді тұлғаларға айналады.

Құмар ойындарға тәуелділік мәселесін мемлекеттік деңгейде шешу қажет. Ол үшін казино және ойын мекемелерінің қызметін реттейтін заңнамалық шектеулер мен ережелер жүйесін әзірлеу қажет. Сонымен қатар психологтар, дәрігерлер, заңгерлер және социологтарды тарта отырып, құмар ойындарға тәуелділікті кешенді зерттейтін әлеуметтік институттардың жұмысын ұйымдастыру маңызды. Халық арасында құмар ойындардың зияны мен теріс салдары туралы кең көлемде ақпараттық-ағартушылық жұмыстар жүргізілуі тиіс. Тек осы шаралардың барлығы жүйелі түрде жүзеге асқанда ғана құмар ойындарға тәуелділікпен күресте елеулі нәтижелерге қол жеткізуге болады.

Қорытынды

Мақалада гэмблингке тәуелді жетім студенттердің тұлғалық психологиялық ерекшеліктері зерттелді. Жетім студенттер ересек және дербес өмірге қадам басу кезеңінде ерекше осал топ болып табылады, себебі олардың жанында қолдау көрсететін ата-ана мен жақын адамдардың болмауы әлеуметтік кедергілерді табысты еңсеру мүмкіндігін төмендетеді.

Гэмблингке тәуелді жетім студенттерге өмірлік мақсаттардың, ниеттердің және тұлғалық бағыттылық сезімінің жоқтығы тән. Ерекше алаңдататын жайт – өмір мәнін айқындайтын болашаққа бағдар мен сенімнің болмауы, бұл өз кезегінде білім алуға және таңдалған мамандыққа немқұрайлы қатынасты қалыптастыруы мүмкін. Сонымен қатар олардың мінез-құлқында импульсивтілік, реакциялардың ригидтілігі және сыртқы бақылауға бағдарлану байқалады.

Маңызды дерек – гэмблингке тәуелді жетім студенттердің көпшілігінде жауапкершілікті басқа адамдарға жүктеу тенденциясы бар екендігі. Жетім студенттер әлеуметтік және психологиялық мәселелердің болуына, сондай-ақ жеткілікті әлеуметтік тәжірибенің жоқтығына байланысты әртүрлі теріс әлеуметтік әсерлерге ең осал категория болып табылады.

Эксперименттік зерттеу нәтижесінде гэмблингке бейім жетім студенттердің әлеуметтік детерминанттары мен психологиялық ерекшеліктері анықталып, сипатталды. Атап айтқанда, тұлғаның ойын әрекетіне бағыттылығының объективті және субъективті детерминанттармен өзара байланысы көрсетілді; ойынға тәуелді және тәуелсіз студенттерге тән темперамент типтері анықталып, олар жағдаяттық және тұлғалық мазасыздықтың индивидуалды-психологиялық көріністерімен байланыстырылды.

Зерттеу мақсатына қол жеткізілді: гэмблингке тәуелді жетім студенттердің тұлғалық психологиялық ерекшеліктері анықталды, ойынға тәуелділіктің пайда болуы мен дамуының мінез-құлықтық және әлеуметтік негіздері ашылды, сондай-ақ ойынға тәуелділіктің алдын алу, психологиялық түзету және оны жеңу бойынша ұсыныстар әзірленді.

Эксперименттік зерттеулері негізінде нақты психологиялық түзету ұсыныстары:

- Гэмблингке тәуелді жетім студенттерге және олардың жақын әлеуметтік ортасына ойынға тәуелділіктің теріс салдары туралы ақпарат беру.

- Гэмблінгке тәуелді жетім студенттер арасында тәуелділікке қарсы көзқарасты қалыптастыру, білім беру процесінің барлық қатысушылары арасында салауатты өмір салтын насихаттауға шақыру.

- Гэмблінгке тәуелді жетім студенттер арасында өз мінез-құлқы үшін жеке жауапкершілікті дамыту үшін қажетті психологиялық дағдыларды дамыту.

Осылайша, алынған нәтижелерді ескере отырып, гэмблінгке тәуелді жетім студенттер мақсатты психологиялық-педагогикалық қолдауды қажет етеді деген тұжырым жасауға болады. Жетім студенттердің танымдық белсенділігін дамыту арқылы олардың жауапкершілігі мен дербестігін қалыптастыру маңызды. Зерттеу нәтижелерін білім беру мекемелерінде, балалар үйлерінде жетім балаларды әлеуметтендіру үдерісінде практикалық қолдануға ұсынуға болады.

Болашақ зерттеулердің перспективасы ретінде жетім студенттердің ойынға тәуелділігін алдын алу, психологиялық түзету және оны жеңуге бағытталған модельді нақты элементтер бойынша одан әрі жетілдіру және құрастыру қарастырылады.

Алғыс

This research has been/was/is funded by the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (Grant No. AP23488962).

Мүдделер қақтығысы

Авторлар өздерінің мүдделер қақтығысы жоқ екенін мәлімдейді.

Авторлардың үлесі

Осы зерттеуге барлық авторлардың қосқан үлесі тең. Мақаланың ғылыми тұжырымдамасы мен негізгі идеяларын әзірлеуге барлық авторлар бірдей деңгейде қатысты.

Әдебиеттер тізімі

Barmaki, R. (2024). Gambling as a Social Problem. *Blackwell Encyclopedia of Sociology*, 1, 1-2. DOI: 10.1002/9781405165518.wbeosg001.pub4.

Esparza-Reig, J., Martí, V., Sala, F. (2022). Motives for gambling, cognitive distortions, and irresponsible gambling: Proposal for an explanatory model of gambling addiction in university students. *Journal of Addictive Diseases*, 40, 19-25. DOI: 10.1080/10550887.

Nelson, S. (2025). Gambling Addiction among University Students. *Physical and mental health and school adaptation*, 1, 1-8. DOI: 10.5772/intechopen.1008726.

Gorzelańczyk, E., Walecki, P., Błaszczyszyn, M., Laskowska, E., Kawala-Sterniuk, A. (2021). Evaluation of Risk Behavior in Gambling Addicted and Opioid Addicted Individuals. *Frontiers in Neuroscience*, 14. DOI: 10.3389/fnins.

Nikolaeva, A., Savchenko, I., Stepanova, O. (2023). Actual problems of social inclusion of students in institutions of higher professional education, the graduates of orphanages. *Perspectives of Science and Education*, 64, 361-378. DOI: 10.32744/pse.2023.4.22.

Qamar, M., Ghani, M., Kousar, S., Aslam, Z., Sabah, N., Kousar, F., Shabbir, N. (2022). Emotional and behavioral problems and coping strategies among adolescent orphans. *BioMedica*, 38. DOI: 10.51441/BioMedica/5-655.

Fatima, A., Iqbal, A., Hayat, U., Javed, S., Khan, K., Zahra, K. (2024). Comparison of Meaning in Life and Self-control between Orphans and Non-orphans. *Bulletin of Business and Economics (BBE)*, 12, 811-814. DOI: 10.61506/01.00131.

Matyash, N., Volodina, J. (2015). Psychological Stability of Orphans in Crisis Situations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 214, 1070-1076. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.11.707.

Caudwell, K., Casanova, A., Flack, M. (2025). How Does Problem Gambling Impact the Relationship Between Gambling Attitudes and Frequency?. *Journal of Gambling Studies*, 41, 1163-1174. DOI: 10.1007/s10899-025-10379-x.

Latvala, T., Lind, K., Selin, J. (2025). Gambling as a Social Issue. *Blackwell Encyclopedia of Sociology*, 1, 1-4. DOI: 10.1002/9781405165518.wbeos2077.

McGrane, E., Pryce, R., Field, M., Gu, S., Moore, E., Goyder, E. (2025). What is the impact of sports-related

gambling advertising on gambling behaviour? A systematic review, *Addiction*. 120, 4. DOI: 10.1111/add.16761.

Floyd, C., Connolly, A., Tahk, R., Stall, L., Kraus, S., Grubbs, J. (2025). The Role of Social Deficits in the Link Between Social Gambling Motives and Problem Gambling. *Journal of Gambling Studies*, 1, 1-18. DOI: 10.1007/s10899-025-10374-2.

Satow, C., Lloyd, C. (2025). Psychological therapists' experiences of working with gambling addiction: a reflexive thematic analysis. *Counselling Psychology Quarterly*, 7. DOI: 10.1080/09515070.2025.2599540.

Cholewick, A., Bennett, D. (2025). Hazardous gambling behavior is associated with amplified emotional reactivity to gambling outcomes. *Journal of Behavioral Addiction*, 14, 9. DOI: 10.1556/2006.2025.00003.

Sufwan, S, Gupta, C. (2024). Comparative Study Emotional and Behavioural Problems in Orphans and Non-Orphans: A Comparative Study. *International Journal of Indian Psychology*, 11, 2349-3429. DOI: 10.25215/1102.111.

Toporetska, Z.M., Aymedov, C.V., Synitska, T.V., Oliynyk, O.P. (2024). A socio-psychological portrait of a pathological gambler as a prerequisite for preventing gambling addiction (gambling disorder). *Medicni perspektivi*, 29, 143-150. DOI: 10.26641/2307-0404.2024.1.301141.

Koç, Ş, Kocakaya, R, Türkmen, A. S., Çakici, A. (2023). University Students' Gaming and Gambling Behaviors, Related Factors, and the Relationship Between Gaming and Gambling. *Journal of Gambling Studies*, 39, 1-14. DOI: 10.1007/s10899-023-10209-y.

Prakash, P, Girdhar, S, Jose, A. (2024). Online Gambling Addiction: A Study among College Students of Kerala State, India. *Pakistan Journal of Criminology*, 16, 2, 929-942. DOI: 10.62271/pjc.16.2.929.942.

Potenza, M., Mestre, G., Demetrovics, Z., Derevensky, J., Fernandez-Aranda, F., Gainsbury, S., Jiménez-Murcia, S., Kraus, S. (2024). Online Gambling in Youth. *European Psychiatry*, 66, 1. DOI: 10.1007/978-3-031-69362-5_81.

Yildirim, K. (2024). An Academically Comprehensive Look at Gambling Addiction. *Modern science*, 6-07, 1-49. DOI: 10.5281/zenodo.12814091.

Aitbayev, A.M. & Pak, V.L. (2025). International experience in gambling regulation and combating ludomania: Analytical study. *State audit*, 4, 189-205. DOI: 10.55871/2072-9847-2025-69-4-189-205.

Erkinbekova, M.A. (2023). An empirical study of the psychological characteristics of people suffering from gambling. *Bulleting. Series Psychology*, 73, 4. DOI: 10.51889/8448.

Е.Е. Касымов¹, Б.М. Жапарова*², Д.Ж. Шнайдер³,

Ф.Д. Шнайдер⁴, А.К. Койсоймасова⁵

^{1,3}Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

²Павлодарский педагогический университет им. Ә. Марғұлан, Павлодар, Казахстан

⁴Гамбургский технологический университет Гамбург, Гамбург, Германия

⁵Дом юношества Жас Ұрпақ, Павлодар, Казахстан

Психологические особенности студентов-сирот, зависимых от гэмблинга

Аннотация. В статье обоснована проблема развития игровой зависимости у личности, чрезмерно увлекающейся гэмблингом. Фактор чрезмерного увлечения гэмблингом приводит к деструктивному развитию сознания у такой личности. В современных психологических исследованиях проблеме гэмблинга придается особое значение вследствие повсеместного признания деструктивного воздействия азартных игр на психику, сознание и личность. Статья посвящена исследованию психологических особенностей личности студентов-сирот, зависимых от гэмблинга; студенты-сироты - это наиболее уязвимая категория, подверженная массивным социальным негативным воздействиям, наряду с наличием у них социальных и психологических проблем, а также отсутствием у студентов-сирот должного социального опыта. Цель исследования – определение психологических особенностей личности студентов-сирот, зависимых от гэмблинга, а также выработка рекомендаций по предупреждению, психологической коррекции и преодолению игровой зависимости. Научная значимость исследования: в работе выявлены и охарактеризованы психологические особенности личности студентов-сирот, зависимых от гэмблинга. Раскрыто содержание поведенческой и социальной обусловленности возникновения и развития психологической зависимости студентов-сирот от азартных игр. Практическая значимость исследования: на основе полученных результатов разработаны

практические рекомендации по профилактической работе со студентами-сиротами, подверженными психологической зависимости от азартных игр. Новизна исследования: осуществлен психологический анализ феноменологии вовлечения молодых людей в азартные игры, приводящего к возникновению и развитию у них различных форм и состояний игровой зависимости. Методы исследования: «Тест на зависимость» (М. Мурто, И. Нимел); опросник самоактуализации (А. Маслоу); адаптированный характерологический опросник (К. Леонгард – Г. Шмишек); шкала ситуативной и личностной тревожности (Ч. Д. Спилбергер – Ю. Л. Ханин). Теоретическая значимость проведенного исследования: экспериментальным путем выявлены и охарактеризованы социальные детерминанты и психологические особенности личности студентов-сирот, склонных к гэмблингу; раскрыта взаимосвязь характера направленности студентов-сирот на гэмблинг в связи с соотношением объективных и субъективных детерминант игровой активности индивида; выявлены типы темперамента, характерные для игрозависимых и игронезависимых людей в связи с индивидуально-психологическими проявлениями ситуативной и личностной тревожности. Результаты исследования рекомендуются для практического использования в учреждениях образования, в детских домах в процессе социализации детей-сирот.

Ключевые слова: психологические особенности, студенты-сироты, зависимость, гэмблинг, игра, личность, социальная адаптация.

**E. Kasymov¹, B. Zhaparova^{*2}, J. Shnaider³,
F. Shnaider⁴, A. Koisoimasova⁵**

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

²A. Margulan Pavlodar Pedagogical University, Pavlodar, Kazakhstan

⁴A. Hamburg University of Technology Hamburg, Hamburg, Germany

⁵Zhas Urpaq Youth Center, Pavlodar, Kazakhstan

Psychological characteristics of orphaned students addicted to gambling

Abstract. The article substantiates the problem of developing gambling addiction in individuals who are excessively fond of gambling. The factor of excessive passion for gambling leads to the destructive development of consciousness in such an individual. In modern psychological research, the problem of gambling is given special importance due to the widespread recognition of the destructive impact of gambling on the psyche, consciousness, and personality. The article is devoted to the study of the psychological characteristics of students - orphans - addicted to gambling; students - orphans are the most vulnerable category, subject to massive social negative influences, along with the presence of social and psychological problems, as well as the lack of proper social experience in students - orphans. The purpose of the study is to determine the psychological characteristics of students - orphans addicted to gambling, as well as to develop recommendations for the prevention, psychological correction, and overcoming of gambling addiction. Scientific significance of the study: the work identifies and characterizes the psychological characteristics of students - orphans addicted to gambling. The article reveals the content of behavioral and social determination of the emergence and development of psychological dependence on gambling in students - orphans. Practical significance of the study: based on the obtained results, practical recommendations for preventive work with students - orphans susceptible to psychological dependence on gambling have been developed. Novelty of the study: a psychological analysis of the phenomenology of involving young people in gambling has been carried out, leading to the emergence and development of various forms and states of gambling addiction. Research methods: - "Addiction test" (M. Murto, I. Nimel); - self-actualization questionnaire (A. Maslow); - adapted characterological questionnaire (K. Leonhard - G. Shmishek); - situational and personal anxiety scale (C. D. Spielberger - Yu. L. Khanin). Theoretical significance of the study: - social determinants and psychological characteristics of the personality of students - orphans prone to gambling have been experimentally identified and characterized; - The relationship between the nature of orphan students' gambling tendencies and the relationship between objective and subjective determinants of individual gaming activity was revealed; - Temperament types characteristic of gambling addicts and non-gambling addicts were identified in relation to individual psychological manifestations of situational and

personal anxiety. The study's results are recommended for practical use in educational institutions and orphanages during the socialization of orphans.

Keywords: psychological features, orphaned students, addiction, gambling, gaming, personality, social adaptation.

Авторлар туралы мәлімет:

Касымов Ербота Ергалиевич – психология ғылымдарының магистранты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің психология кафедрасының докторанты, Янушкевич көшесі, 6, 000001, Астана, Қазақстан. E-mail: erbota@mail.ru

Жапарова Баглан Мағауовна – хат-хабар авторы, Ә. Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, педагогика жоғары мектебінің қауымдастырылған профессоры, педагогика ғылымдарының кандидаты. Олжабай батыр көшесі, 60, 140000, Павлодар, Қазақстан. E-mail: baglan@mail.ru

Шнайдер Джанат Жантемирович – педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті. Сәтбаев көшесі, 2, 000001, Астана, Қазақстан. E-mail: djakk@mail.ru

Шнайдер Фатима Джанатовна – PhD докторанты, Гамбург технологиялық университеті, Гете-Штрассе 17, 20038, Гамбург, Гамбург, Германия. E-mail: fatima@mail.ru

Койсоймасова Айжан Қайыргельдиновна – Жас ұрпақ жастар үйі директоры, педагогика-психология ғылымдарының магистранты, Сәтпаев көшесі, 66, 140000, Павлодар, Қазақстан. E-mail: koisoimasova@mail.ru

Information about the authors:

Kasymov Erbota – Master of Psychology, PhD candidate, Department of Psychology, L.N. Gumilyov Eurasian National University. Yanushkevich Street, 6, 000001, Astana, Kazakhstan. E-mail: erbota@mail.ru

Zhaparov Baglan – corresponding author, Associate Professor, Graduate School of Pedagogics, A. Margulan Pavlodar Pedagogical University. Olzhabay Batyr Street, 60, 140000, Pavlodar, Kazakhstan. E-mail: baglan@mail.ru

Shnaider Janat – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University. Satpayev Street, 2, 000001, Astana, Kazakhstan. E-mail: djakk@mail.ru

Shnaider Fatima – PhD doctoral student, Hamburg University of Technology Hamburg, st. Goethe, 17, 20038, Hamburg, Germany. E-mail: fatima@mail.ru

Koisoimasova Aizhan – Director of the Zhas Urpaq Youth Center, Master's student in Pedagogical and Psychological Sciences. Satpayev Street, 66, 140000, Pavlodar, Kazakhstan. E-mail: koisoimasova@mail.ru

Сведения об авторах:

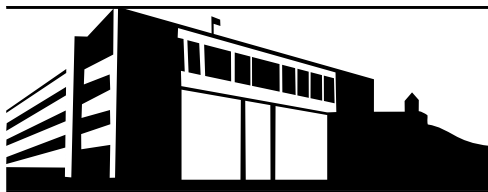
Касымов Ербота Ергалиевич – магистр психологии, докторант кафедры психологии Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилёва, улица Янушкевича, 6, 000001, Астана, Казахстан. E-mail: erbota@mail.ru

Жапарова Баглан Мағауовна – автор для корреспонденции, доцент Высшей школы педагогики Павлодарского педагогического университета им. А. Маргулана, улица Олжабая Батыра, 60, 140000, Павлодар, Казахстан. E-mail: baglan@mail.ru

Шнайдер Джанат Жантемирович – кандидат педагогических наук, профессор Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилёва, улица Сатпаева, 2, 000001, Астана, Казахстан. E-mail: djakk@mail.ru

Шнайдер Фатима Джанатовна – PhD докторант, Гамбургский технологический университет, ул. Гете, 17, 20038, Гамбург, Гамбург, Германия. E-mail: fatima@mail.ru

Койсоймасова Айжан Кайргелдиновна – директор Дома молодежи Жас ұрпақ, магистрантка педагогико-психологических наук, улица Сатпаева, 66, 140000, Павлодар, Казахстан. E-mail: koisoimasova@mail.ru



ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУ ҚАЖЕТТІЛІКТЕРІ БАР БАЛАЛАРДЫҢ АТА-АНАЛАРЫНДАҒЫ РЕЗИЛЕНТТІЛІКТІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Ф.О. Пернебекова¹, Н.А. Кудушева^{*2}, Г.Б. Ниембаева³

^{1,2,3}Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті

E-mail: ¹pernebekova.fatima@mail.ru, ^{*2}nurgaisha72@mail.ru, ³mika-argin76@mail.ru

Аңдатпа. Мақалада ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың ата-аналарындағы резиленттіліктің психологиялық ерекшеліктері қарастырылады. Зерттеудің өзектілігі осы санаттағы отбасыларда ата-аналық стресс деңгейінің жоғары болуы және психоэмоциялық жүктеменің басым болуымен анықталады, бұл бейімделудің психологиялық ресурстарын анықтауды талап етеді.

Зерттеу барысында қазіргі заманғы ғылыми әдебиеттер талданып, резиленттілік ұғымының мәні, оның құрылымдық компоненттері және ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың ата-аналарында қалыптасуына әсер ететін факторлар ашып көрсетілді. Басты назар эмоционалдық, когнитивтік, әлеуметтік және мәндік аспектілерге аударылды.

Эмпирикалық зерттеу көлденең дизайнды жүргізіліп, ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың ата-аналары қатысушылар ретінде іріктелді (N = 40). Ата-аналардың резиленттілік деңгейі Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC) арқылы, ата-аналық стресс (PSI-SF) әдістемесімен, өзіндік тиімділік General Self-Efficacy Scale (GSES) және әлеуметтік қолдау Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) арқылы бағаланды.

Нәтижелер көрсеткендей, ата-аналардың резиленттілігі мен ата-аналық стресс арасында кері байланыс байқалды ($r = -0,56$), ал өзіндік тиімділік ($r = 0,62$) және әлеуметтік қолдау ($r = 0,48$) оң корреляция көрсетті. Бұл ата-аналардың психологиялық тұрақтылығы жеке тұлғалық және әлеуметтік ресурстардың өзара әрекеттесуіне тәуелді екенін дәлелдейді.

Зерттеу қорытындысы бойынша, резиленттілікті дамыту ата-аналардың стресс жағдайына бейімделу қабілетін арттырудың, психологиялық әл-ауқатын жақсартудың және отбасылық қызметтің тиімділігін қамтамасыз етудің маңызды факторы болып табылады. Алынған мәліметтер ата-аналарды психологиялық қолдау бағдарламаларын әзірлеуде және инклюзивті білім беру процесінде практикалық қолдануға бағытталған.

Түсті: 16.02.2026; Жөнделді: 24.04.2026; Мақұлданды: 05.05.2026; Онлайн қолжетімді: 30.06.2026

*Хат-хабар авторы

Түйін сөздер: резиленттілік; ата-аналар; ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалар; ата-аналық стресс; психологиялық ресурстар; өзіндік тиімділік; бейімделу.

Кіріспе

Білім беру жүйесіне инклюзивті білім беруді белсенді енгізу жағдайында, арнайы білім беру қажеттіліктері бар балаларды тәрбиелеп жатқан отбасылардың психологиялық әл-ауқаты мәселесі ерекше маңызға ие болады. Инклюзивті тәсілді жүзеге асыру тек қолжетімді білім беру ортасын құруды және оқытудың арнайы бағдарламаларын әзірлеуді ғана емес, сонымен қатар педагогтарды, психологтарды даярлауды, сондай-ақ ата-аналарды білім беру үдерісіне белсенді тартуды талап етеді. Алайда, арнайы білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқытуға және қолдауға ата-аналардың қатысуы жиі күшейтілген психоэмоционалдық жүктеме мен стресспен байланысты болады.

Арнайы білім беру қажеттіліктері бар балалар физикалық, когнитивті, эмоционалдық және мінез-құлықтық қиындықтарына байланысты қосымша қолдауды қажет етеді, бұл ата-аналардың функцияларын айтарлықтай қиындатып, олардан бейімделу ресурстарының жоғары деңгейін талап етеді. Әлеуметтік, институционалдық және ақпараттық ресурстардың шектеулілігі жағдайында ата-аналар жиі білім беру ұйымдарымен өзара әрекеттесудегі қиындықтар, ақпараттандырудың жеткіліксіздігі және психологиялық көмектің тапшылығымен бетпе-бет келеді. Мұның барлығы ата-аналар стрессінің деңгейін күшейтіп, отбасы ішіндегі қарым-қатынастарға да, баланы білім берумен қамтудың тиімділігіне де теріс әсер етуі мүмкін.

Бұл жағдайда, ата-аналардың ұзаққа созылатын стресстік әсерлерге шыдауға, өзгеріп отыратын жағдайларға бейімделуге және отбасының жұмыс істеу қабілетін сақтауға мүмкіндік беретін психологиялық ресурс ретінде резиленттілік (беріктілік) құбылысы ерекше маңызға ие болады. Ата-аналардың резиленттілігі тұрақты тұлғалық қасиет емес, жеке, отбасылық және әлеуметтік факторлардың өзара әрекеттесуі арқылы қалыптасатын динамикалық процесс ретінде қарастырылады. Резиленттілік деңгейі ата-аналардың баланың ерекшеліктерін қабылдауға, білім беру ортасымен конструктивті өзара әрекет стратегияларын құруға және оның дамуы мен әлеуметтенуі үшін қолайлы жағдайларды қамтамасыз етуге деген қабілетін анықтайды.

Қазіргі психологияда резиленттілік мәселесіне қызығушылық артып келе жатса да, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың ата-аналарындағы резиленттіліктің ерекшеліктері әлі толық зерттелмеген, әсіресе инклюзивті білім беру контекстінде. Жүйеленген деректердің жеткіліксіздігі ата-аналарды психологиялық сүйемелдеудің тиімді бағдарламаларын әзірлеуді қиындатып, білім беру және әлеуметтік саясат саласындағы басқарушылық шешімдердің негізділігін төмендетеді. Осыған байланысты ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың ата-аналарындағы резиленттіліктің құрылымдық компоненттері мен қалыптасу факторларын зерттеу қажеттілігі аса өзекті болып отыр, бұл біздің мақаламыздың зерттеу мақсатын айқындайды.

Теориялық шолу

Қазіргі психологияда резиленттілік ұғымы тұлғаның елеулі қиындықтар мен стресс жағдайларын да табысты бейімделуінің динамикалық процесі ретінде қарастырылады. Осы ретте Ann Masten (2001) концепциясына сәйкес, резиленттілік – бұл «қалыпты керемет», яғни тұлғаның нормативтік бейімделу жүйелеріне негізделген феномен. Автор резиленттілікті ерекше немесе сирек қасиет ретінде емес, адамның қалыпты даму механизмдерінің тиімді жұмыс істеуінің нәтижесі ретінде сипаттайды. Бұл көзқарас резиленттілікті патологияға қарсы тұратын ерекше қабілет емес, бейімделудің табиғи ресурсы ретінде түсіндіруге мүмкіндік береді.

Richard Lazarus пен Susan Folkman (1984) ұсынған транзакциялық стресс моделінде резиленттілік копинг-стратегияларымен және стресс жағдайын когнитивтік бағалаумен тығыз байланыста қарастырылады. Аталған модель бойынша стресс оқиғаның өзінен емес, тұлғаның оны субъективті бағалауынан

туындайды. Біріншілік бағалау (қауіп, зиян немесе сын-қатер ретінде қабылдау) және екіншілік бағалау (ресурстардың жеткіліктілігін анықтау) бейімделу нәтижесіне тікелей ықпал етеді. Осы тұрғыдан алғанда, резиленттілік тиімді когнитивтік қайта бағалау мен икемді копинг стратегияларын қолдану арқылы көрінеді (Lazarus & Folkman, 1984).

О. А. Селиванова, Н. В. Быстрова, И. И. Дереч, Т. С. Мамонтова және О. В. Панфилова (2020) еңбектерінде резиленттілік бір мезгілде өмірге бейімделу қабілеті және өмірге төзімділік ретінде қарастырылады. Ал А. В. Махнач (2013) пікірінше, ағылшын тіліндегі resilience терминін орыс тілінде «жизнеспособность» ұғымының синонимі ретінде қолдану орынды. Бұл тұрғыда жеке тұлғаның резиленттілігі өмір сүруге, өз өмірін сақтауға, дамуға және өзгермелі өмір жағдайларына бейімделуге қабілеттілігін білдіреді деп Е. В. Забелина мен Д. К. Кузнецова (2015) тұжырымдаған. Мұндай түсіндіру резиленттіліктің тек стресс жағдайындағы мінез-құлықпен шектелмейтінін, оның тұлғаның жалпы өмірлік белсенділігімен байланысты екенін көрсетеді.

Ф. И. Валиева (2014) резиленттілікті болжанбаған және қиын өмірлік жағдайларда тез бейімделу қабілеті ретінде сипаттайды. Salvatore Maddi (2005) бойынша өмірге төзімділік – бұл қиын жағдайларда өмірге бейімделу потенциалын арттыратын қасиет. Маддидің hardiness тұжырымдамасында үш негізгі компонент айқындалады: бақылау сезімі, міндеттемелік (қатыстылық) және сын-қатерді даму мүмкіндігі ретінде қабылдау. Бұл компоненттер стресс жағдайында дезадаптацияның алдын алатын психологиялық ресурс ретінде қарастырылады (Maddi, 2005).

Ғылыми ізденістерді жалғастыра отырып, К. А. Иванова мен Ф. И. Валиева (2016) психологиялық резиленттілікті «теріс факторлардың қысымына табысты төтеп беруге және стресс жағдайында икемділік көрсетуге қабілет» деп түсінеді. Бұл процесс олардың қиындықтарға төтеп беріп, бейімделуіне және нәтижесінде резилентті отбасы ретінде қалыптасуына мүмкіндік береді. Отбасылық деңгейде резиленттілік жүйелік сипатқа ие болып, отбасы мүшелерінің өзара қолдауы, рөлдік икемділігі және ортақ құндылықтары арқылы нығаяды.

Rajan, A., Srikrishna, G., және Romate, J. M. (2016) ерекше қажеттіліктері бар баланы тәрбиелеу кезінде ата-аналарда баланың болашағына қатысты алаңдаушылық, әлеуметтік стигмаға ұшырау тәжірибесі, әлеуметтік және кәсіби мүмкіндіктердің шектелуі, қаржылық қиындықтар мен эмоционалдық жағдайдың төмендеуі сияқты мәселелер туындайтынын көрсетеді. Мұндай факторлар созылмалы стрессорлар ретінде әрекет етіп, ата-аналардың психологиялық ресурстарын әлсіретуі мүмкін.

Froma Walsh (2016) ұдайы кездесетін қиындықтар отбасы мүшелері арасындағы қарым-қатынастарға әсер етіп, отбасы ішіндегі дисфункцияға алып келуі мүмкін екенін көрсетті. Бұл жағдайларда эмоционалдық алыстау, өзара кінә тағу немесе шамадан тыс қамқорлық сияқты деструктивті модельдер қалыптасуы ықтимал. Осы ретте Richard Tedeschi мен Lawrence Calhoun (2004) резиленттілікті өмірдегі өзгерістерге қарсы тұрып, стресстік тәжірибелерге бейімделе алу қабілеті ретінде түсіндіреді.

Ата-аналық стресс – бұл ата-ана функцияларын орындаушы үшін пайда болатын негативті реакция (Abidin et al., 2022), ол көңіл-күйдің төмендеуі, ұйқының бұзылуы, ашуланшақтық, тітіркенгіштік және алаңдаушылық сияқты көріністерде байқалуы мүмкін.

Қазіргі зерттеулер интенсивті ата-аналық стрестің кең спектрлі негативті салдарын дәлелдейді (Vasilenko et al., 2021). Ол ата-аналардың жеке әл-ауқатына ғана емес, отбасылық қатынас пен баланың дамуына да тікелей әсер етеді. Сонымен қатар ата-аналық стресс ананың дисфункционалды ата-аналық стилі мен депрессиясы арасындағы байланысты түсіндіретін медиаторлық рөл атқарады (Senn et al., 2023).

Резиленттілікті жүйелік тұрғыдан қарастыруда Walsh (2003) ата-аналардың психологиялық тұрақтылығы жеке қасиет емес, көпдеңгейлі және динамикалық процесс екенін көрсетеді. Бұл процесс эмоциялық реттеу, когнитивтік қайта бағалау, әлеуметтік қолдау ресурстары және өмірлік мәндер жүйесінің өзара әрекеттестігі арқылы жүзеге асады.

Осы тұрғыдан алғанда, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың ата-аналарының резиленттілігі ішкі (жеке тұлғалық) және сыртқы (әлеуметтік-экологиялық) факторлардың кешенді ықпалымен қалыптасатын құрылымдық феномен ретінде қарастырылады. Бұл феномен тұлғаның когнитивтік, эмоциялық және мінез-құлықтық компоненттерінің өзара байланысы арқылы көрініс табады.

Осы зерттеуде ата-аналардың резиленттілігінің негізгі құрылымдық компоненттері мен оларды сипаттайтын психологиялық көрсеткіштер жүйеленіп, 1-кестеде ұсынылды.

Кесте 1

Резиленттіліктің компоненттері және олардың психологиялық сипаттамалары

Резиленттілік компоненті	Негізгі сипаттамалары	Психологиялық көріністері
Эмоционалдық компонент	Эмоцияларды реттеу, күйзелістен кейін қалпына келу	Мазасыздықты бақылау, эмоционалдық тепе-теңдік, амбивалентті эмоцияларды қабылдау
Когнитивтік компонент	Когнитивтік қайта бағалау, икемді ойлау	Жағдайды реалистік қабылдау, баланың мүмкіндіктерін түсіну, стресс деңгейінің төмендеуі
Әлеуметтік ресурстар	Әлеуметтік және кәсіби қолдау	Психологтармен, педагогтармен тиімді өзара әрекет, ата-аналар қауымдастығына қатысу
Мағыналық-құндылықтық компонент	Өмірлік мәндер мен мақсаттарды қайта қарастыру	Ата-ана рөлін қабылдау, ішкі тұрақтылық, психологиялық әл-ауқат
Ішкі факторлар	Жеке тұлғалық ресурстар	Өзіндік тиімділік, копинг-стратегиялар, эмоциялық реттеушілік
Сыртқы факторлар	Қоршаған орта жағдайлары	Инклюзивті саясат, қызметтердің қолжетімділігі, мамандармен өзара әрекет

1-кестеде көрсетілгендей, эмоционалдық компонент ата-аналардың эмоцияларды саналы түрде реттеу қабілетімен, стресстік жағдайлардан кейін қалпына келу жылдамдығымен және ішкі тепе-теңдікті сақтай алуымен сипатталады. Бұл компоненттің психологиялық көріністеріне мазасыздық деңгейін бақылау, жағымсыз эмоцияларды конструктивті арнаға бағыттау, амбивалентті сезімдерді қабылдау және эмоционалдық тұрақтылықты сақтау жатады. Эмоциялық реттеушілік ата-аналардың баланың даму ерекшеліктеріне байланысты туындайтын созылмалы стресс жағдайларында дезадаптацияға ұшырамауына ықпал етеді.

Когнитивтік компонент жағдайды шынайы түрде қабылдау, когнитивтік қайта бағалау және икемді ойлау қабілеттерімен байланысты. Ата-аналардың баланың мүмкіндіктерін объективті түсінуі, болашаққа қатысты үміт пен шынайы күтулердің теңгерімді қалыптасуы олардың психологиялық бейімделу деңгейін арттырады. Когнитивтік қайта бағалау тетігі арқылы ата-аналар жағымсыз оқиғаларды жаңа мағынада түсіндіріп, оларды тұлғалық өсу мүмкіндігі ретінде қабылдай алады. Нәтижесінде субъективті стресс деңгейі төмендеп, бақылау сезімі күшейеді.

Әлеуметтік ресурстар компоненті ата-аналардың әлеуметтік және кәсіби қолдау жүйесіне қолжетімділігімен анықталады. Психологтармен, педагогтармен және басқа да мамандармен тиімді өзара әрекеттесу, ата-аналар қауымдастықтарына қатысу, тәжірибе алмасу – резиленттілікті нығайтатын маңызды факторлар болып табылады. Әлеуметтік қолдау эмоционалдық жүктемені азайтып қана қоймай, ақпараттық және инструменталдық көмек көрсету арқылы бейімделу үдерісін жеңілдетеді.

Келесі қарастырылған мағыналық-құндылықтық компонент ата-аналардың өмірлік мәндер жүйесін қайта қарастыруымен және ата-ана рөлін саналы түрде қабылдауымен сипатталады. Баланың ерекшеліктерін қабылдау, өмірлік мақсаттарды қайта құрылымдау және ішкі мағыналық тұтастықты қалыптастыру ұзақ мерзімді психологиялық тұрақтылықтың негізін қалайды. Бұл компонент психологиялық әл-ауқаттың сақталуына, үміттің және өмірге қанағаттанудың артуына ықпал етеді.

Ішкі факторларда жеке тұлғалық ресурстар қамтылады, оның ішінде өзіндік тиімділік деңгейі, бейімделу стратегиялары (копинг-механизмдер), жауапкершілік сезімі және эмоциялық реттеушілік дағдылары бар. Өзіндік тиімділіктің жоғары болуы ата-аналардың өз мүмкіндіктеріне сенімін арттырып, күрделі жағдайларда белсенді әрекет етуге ынталандырады.

Сыртқы факторлар қоршаған ортаның институционалдық және әлеуметтік жағдайларымен анықталады. Инклюзивті білім беру саясатының дамуы, арнайы қызметтердің қолжетімділігі, кәсіби мамандармен жүйелі өзара әрекеттесу мүмкіндігі ата-аналардың резиленттілік деңгейін жанама түрде қолдайды. Қолайлы әлеуметтік орта тұлғалық ресурстардың тиімді іске асуына жағдай жасайды.

1-кестеде ұсынылған мәліметтерге сүйене отырып, ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың ата-аналарының резиленттілігі көпқұрамды, динамикалық және жүйелі сипатқа ие екендігі анықталады. Әрбір компонент жеке дара маңызды болғанымен, олардың өзара ықпалдастығы тұтас психологиялық тұрақтылықты қамтамасыз етеді. Когнитивтік қайта бағалау мен эмоциялық реттеушілік субъективті стресс деңгейін төмендетуге тікелей ықпал етсе, әлеуметтік қолдау ресурстары мен мағыналық-құндылықтық бағдарлар ұзақ мерзімді бейімделудің, тұлғалық өсу мен психологиялық саулықтың стратегиялық негізін құрайды.

Осылайша, ата-аналардың резиленттілігін дамыту кешенді психологиялық қолдау бағдарламаларын құруда негізгі теориялық-әдіснамалық тірек бола алады.

Материалдар мен әдістер

Ұсынылып отырған құрылымдық модель эмпирикалық зерттеу процесінің мазмұндық негізін құрайды. Кестеде сипатталған резиленттіліктің компоненттері зерттеу барысында тәуелсіз және тәуелді айнымалылар ретінде қарастырылып, олардың ата-аналардың психологиялық стресі, өзіндік тиімділігі және копинг-стратегияларымен өзара байланысы эмпирикалық әдістер арқылы талданады.

Зерттеу көлденең дизайнда жүргізілді және корреляциялық сипатта болды. Эмпирикалық зерттеудің мақсаты – ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың ата-аналарындағы резиленттіліктің жалпы деңгейін, оның құрылымдық компоненттерін және ата-аналық стресс, өзіндік тиімділік пен әлеуметтік қолдау сияқты психологиялық факторлармен өзара байланысын анықтау.

Зерттеу әлеуметтік-психологиялық бағытта жүргізіліп, ата-аналардың субъективті тәжірибесіне, эмоционалдық жай-күйіне және бейімделу ресурстарына негізделді.

Зерттеуге ерекше білім беру қажеттілігі бар балаларды тәрбиелеп отырған ата-аналар қатысты ($N = 40$). Қатысушылардың басым бөлігін аналар (70–80%) құрады, ал әкелердің үлесі 20–30% болды. Ата-аналардың жасы 25–55 жас аралығында, балалардың жасы 4–16 жас аралығында болды. Балалар дамуында кідірісі бар, аутизм спектріндегі бұзылыстары бар, сондай-ақ сөйлеу және интеллектуалдық даму ерекшеліктері бар санаттарға жатты.

Зерттеуде ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың ата-аналарында резиленттілік, стресс деңгейі, өзіндік тиімділік және әлеуметтік қолдау сияқты психологиялық көрсеткіштерді бағалау үшін психологиялық диагностика және сауалнама әдістері қолданылды. Енді, әр әдістемеге қысқаша сипаттама берейік:

Резиленттілікті өлшеу әдістемесі (CD-RISC, К. Коннор, Дж. Дэвидсон). Әдістеме ата-аналардың стресс жағдайларына бейімделу қабілетін, ішкі тұрақтылық деңгейін және қиындықтарды еңсеру ресурстарын бағалауға бағытталған. Шкала резиленттіліктің жалпы деңгейін және оның жеке компоненттерін анықтауға мүмкіндік береді. Әдістеме ата-аналардың стресс жағдайында эмоционалды тұрақтылығын, қиындықтарды жеңу стратегияларын және өмірлік ресурстарды қолдану қабілетін көрсетеді. CD-RISC әдістемесі сондай-ақ резиленттіліктің когнитивтік, эмоционалдық және әлеуметтік аспектілерін бағалауға мүмкіндік береді.

Ата-аналық стресс деңгейін бағалау (PSI-SF, R. Abidin, 1995; адаптация: И. Н. Галасюк, О. В. Митина, Т. В. Шинина, 2017). Бұл әдістеме ата-аналық дистресс, баланың ерекшеліктеріне байланысты стресс және ата-ана–бала өзара әрекеттесуіндегі шиеленісті бағалауға арналған. PSI-SF ата-аналардың көңіл-күйін, ұйқы сапасын, эмоционалдық тұрақтылықты және баламен өзара әрекеттесудегі қиындықтарды анықтайды. Әдістеме ата-аналық міндеттердің ауырлығын сезіну және қолдаудың жеткіліксіздігі жағдайында пайда

болатын стресс деңгейін өлшейді. Сонымен қатар, бұл шкала ата-аналардың баламен қарым-қатынас сапасын және эмоционалды күйін бағалауға мүмкіндік береді.

Өзіндік тиімділікті бағалау (Жалпы өзіндік тиімділік шкаласы, GSES, Р. Шварцер, М. Ерусалем). Бұл әдістеме ата-аналардың қиын өмірлік жағдайларда өз мүмкіндіктеріне сенімін, белсенділігін және проблемаларды шешу қабілетін бағалауға бағытталған. GSES шкаласы тұлғаның өзін-өзі бағалауы мен өмірлік қиындықтармен күресу стратегияларын көрсетеді. Әдістеме ата-аналардың өзіне деген сенім деңгейін, мақсат қою қабілетін және қиындықтарды жеңу мүмкіндіктерін өлшейді. Сонымен қатар, GSES ата-аналардың психологиялық тұрақтылығы мен белсенді бейімделу стратегияларын анықтауға мүмкіндік береді.

Әлеуметтік қолдауды бағалау (Көпөлшемді әлеуметтік қолдау шкаласы, MSPSS, Zimet et al.). Бұл шкала ата-аналардың отбасы, достар және кәсіби орта тарапынан қабылданатын әлеуметтік қолдау деңгейін анықтауға арналған. Әдістеме ата-аналардың әлеуметтік желілеріндегі қолдау сапасы мен көлемін көрсетеді. MSPSS әдістемесі ата-аналардың қиындықтарды жеңу және эмоционалды тұрақтылықты сақтау үшін қаншалықты қолдау алғанын бағалауға мүмкіндік береді. Шкала сондай-ақ әлеуметтік қолдаудың әртүрлі көздері (отбасы, достар, кәсіби орта) бойынша детальді талдау жасауға мүмкіндік береді.

Деректер SPSS және Jamovi бағдарламалары арқылы өңделіп, сипаттамалық статистика, корреляциялық талдау және топаралық салыстыру әдістері қолданылды.

Нәтижелер

Зерттеу нәтижелерін сипаттау үшін алдымен ата-аналардың негізгі психологиялық көрсеткіштерінің орташа деңгейлері мен ауытқуларын сипаттамалық статистика арқылы қарастырдық. Бұл тәсіл зерттелетін айнымалылардың жалпы тенденциясын анықтауға, сондай-ақ олардың бір-бірімен өзара байланысын бағалауға мүмкіндік береді. Алынған деректер ата-аналардың резиленттілік, ата-аналық стресс, өзіндік тиімділік және әлеуметтік қолдау көрсеткіштерінің деңгейін салыстыруға мүмкіндік береді. Сонымен қатар сипаттамалық статистика зерттеу таңдауының психологиялық портретін құруға және кейінгі корреляциялық немесе регрессиялық талдаулар үшін эмпирикалық негіз қалыптастыруға жағдай жасайды.

Сипаттамалық статистика. Ата-аналардың негізгі психологиялық көрсеткіштерінің орташа мәндері мен стандарттық ауытқулары 2-кестеде көрсетілген.

Кесте 2

Зерттелетін айнымалылардың сипаттамалық статистикасы

Көрсеткіш	Орташа мән (M)	Стандарттық ауытқу (SD)
Резиленттілік (CD-RISC)	67,4	8,9
Ата-аналық стресс (PSI-SF)	92,1	15,4
Өзіндік тиімділік (GSES)	28,6	4,7
Әлеуметтік қолдау (MSPSS)	55,3	9,1

Кесте деректері ата-аналардың резиленттілік деңгейі орташа шамада екенін, ал ата-аналық стресс көрсеткіштері салыстырмалы түрде жоғары екенін көрсетеді. Бұл нәтижелер зерттеу қатысушыларының эмоционалды, когнитивтік және әлеуметтік ресурстарын әрі қарай терең талдаудың негізін құрайды.



Сурет 1. Ата-аналардың негізгі психологиялық көрсеткіштерінің орташа мәндері

1-суретте ата-аналардың негізгі психологиялық көрсеткіштерінің орташа мәндері графикалық түрде ұсынылған. Диаграмма деректері ата-аналардың резиленттілік деңгейінің орташа шамада екенін, ал ата-аналық стресс көрсеткішінің салыстырмалы түрде жоғары екенін көрсетеді. Сонымен қатар, өзіндік тиімділік пен қабылданатын әлеуметтік қолдау деңгейлері орташа көрсеткіштер шегінде байқалады. Бұл нәтижелер зерттеу қатысушыларының психологиялық ресурстарының құрылымын кешенді түрде талдауға мүмкіндік береді.

Ата-аналық стресс деңгейін талдау әдістемесінен алынған нәтижелері көрсеткендей, іріктемедегі ата-аналардың көпшілігінде ата-аналық стресс деңгейі орташа және жоғары диапазонда орналасқан. Жалпы стресс көрсеткіштерінің жоғары болуы ерекше білім беру қажеттілігі бар баланы тәрбиелеудің ұзақ мерзімді психоэмоционалдық жүктемемен байланысты екенін көрсетеді. Бұл ата-аналардың күнделікті өмірінде эмоционалдық шаршау, тұрақты алаңдаушылық және ресурстардың сарқылу қаупі бар екенін айғақтайды.

Ата-аналық дистресс шкаласы бойынша алынған нәтижелер ата-аналардың елеулі бөлігінде жоғары деңгейдегі ішкі психоэмоционалдық кернеуді көрсетті. Бұл көрсеткіштер ата-аналардың өз рөліне қатысты сенімсіздік, шаршау, эмоционалдық қажу және өмірлік шектеулерді сезінуімен сипатталады. Ата-аналар жиі өздерінің жеке қажеттіліктерінің екінші орынға ығысқанын, кәсіби және әлеуметтік өзін-өзі жүзеге асыру мүмкіндіктерінің шектелгенін атап өтті. Бұл факторлар созылмалы стресс пен эмоционалдық күйзелістің қалыптасуына ықпал етеді.

«Баланың қиын сипаттамалары» шкаласы бойынша нәтижелер балалардың мінез-құлықтық, эмоционалдық және даму ерекшеліктері ата-аналар үшін айтарлықтай стресс көзі болып табылатынын көрсетті. Ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың эмоцияларын реттеудегі қиындықтары, мінез-құлықтағы тұрақсыздық және даму қарқынының ерекшеліктері ата-аналардың тәрбиелік ресурстарына қосымша жүктеме түсіреді. Бұл шкала бойынша жоғары көрсеткіштер ата-аналардың баланың мінез-құлқын басқаруда дәрменсіздік сезімін және болашаққа қатысты алаңдаушылығын арттыратынын көрсетеді.

Ата-ана–бала өзара әрекеттесуіндегі дисфункция шкаласы ата-аналардың бір бөлігінде бала мен өзара қарым-қатынастан күтілетін эмоционалдық қанағаттанудың төмен деңгейін көрсетті. Кейбір ата-аналар баламен өзара әрекеттесудің эмоционалдық тұрғыдан күрделі екенін, өз күш-жігерінің жеткіліксіздігін сезінетінін атап өтті. Бұл жағдай ата-аналарда кінә сезімі, эмоционалдық қашықтық және қарым-қатынастағы ішкі шиеленістің артуына әкелуі мүмкін.

Осы аталған әдістеме PSI-SF нәтижелерінің резиленттілікпен байланысын қарастыруға қатысты. Корреляциялық талдау нәтижелері ата-аналық стресс деңгейі мен резиленттілік арасында статистикалық мәнді кері байланыстың бар екенін көрсетті. Ата-аналық дистресс пен ата-ана–бала өзара әрекеттесуіндегі дисфункция көрсеткіштері резиленттілік деңгейі төмен ата-аналарда жоғарырақ байқалды. Бұл деректер резиленттіліктің ата-аналардың стресс факторларына қарсы тұруындағы қорғаныштық ресурс ретіндегі рөлін растайды.

Корреляциялық талдау бойынша резиленттілік пен негізгі психологиялық факторлар арасындағы байланыс нәтижелері 3-кестеде ұсынылған.

Кесте 3

Резиленттілік пен психологиялық факторлар арасындағы корреляциялық байланыс

Айнымалылар	r
Резиленттілік – ата-аналық стресс	-0,56
Резиленттілік – өзіндік тиімділік	0,62
Резиленттілік – әлеуметтік қолдау	0,48

Корреляциялық талдау нәтижелері резиленттілік пен ата-аналық стресс арасында айқын кері байланыстың бар екенін көрсетті. Сонымен қатар, өзіндік тиімділік пен әлеуметтік қолдау резиленттілікпен оң байланыста болды.

Талқылау

Зерттеуден алынған нәтижелер ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың ата-аналарындағы резиленттіліктің ата-аналық стресс деңгейімен тығыз байланысты екенін көрсетті. Резиленттілігі жоғары ата-аналарда эмоционалдық күйзеліс төмен болып, бұл олардың қиын өмірлік жағдайларға бейімделу қабілетінің жоғары екенін көрсетеді. Бұл байланыс резиленттіліктің қорғаушы фактор ретіндегі рөлін анықтап растайды және ол стрессорлардың субъективті ауырлығын төмендетіп, эмоционалдық реакциялардың деструктивті сипатын әлсіретеді.

Анықталған нәтижелер резиленттілікті динамикалық бейімделу үрдісі ретінде қарастыратын теориялық модельдермен үйлеседі. Резилентті ата-аналар стресс жағдайын абсолютті қауіп ретінде емес, басқаруға болатын қандай да бір сын-қатер ретінде қабылдауға бейім келеді. Мұндай когнитивтік позиция эмоционалды реттеуді жеңілдетіп, конструктивті мінез-құлық стратегияларын таңдауға әсер етеді. Осы тұрғыдан алғанда, резиленттілік стресс пен психологиялық дезадаптация арасындағы буферлік механизм қызметін атқарады.

Өзіндік тиімділік пен әлеуметтік қолдаудың резиленттіліктің маңызды болжаушы факторлары ретінде анықталуы жүйелік тәсіл қағидаларымен сәйкес келеді. Ата-аналардың өз мүмкіндіктеріне деген сенімі олардың белсенді копинг стратегияларды қолдануына, шешім қабылдау барысында жауапкершілікті сезінуіне және қиындықтарды бақылауда ұстай алатынына деген ішкі сенімділігін күшейтеді. Өзіндік тиімділігі жоғары ата-аналар баланың ерекшеліктерін дамытуға немесе оны түзетуге бағытталған әрекеттерді бастамашыл түрде жүзеге асыруға бейім келеді, бұл өз кезегінде олардың резиленттілік деңгейін арттырады.

Әлеуметтік қолдаудың оң әсері де ерекше назар аудартады. Қолдау жүйесінің болуы ата-аналардың жалғыздық сезімін азайтып, эмоционалдық ресурстарды қалпына келтіруге мүмкіндік береді. Әсіресе кәсіби мамандар тарапынан көрсетілетін ақпараттық және психологиялық қолдау ата-аналардың белгісіздік деңгейін төмендетіп, бақылау сезімін арттырады. Бұл факторлар резиленттіліктің әлеуметтік-экологиялық құрамдасын күшейтеді. Демек, ата-аналардың психологиялық тұрақтылығы жеке ресурстар мен әлеуметтік ортаның өзара әрекеттесуінде қалыптасады.

Зерттеу нәтижелері ата-аналық стресс пен резиленттілік арасындағы кері байланыстың практикалық маңызын көрсетеді. Ата-аналық стресс деңгейі жоғары болған жағдайда эмоционалдық қажу, депрессивті белгілер және отбасылық қатынастың нашарлау қаупі артады. Ал резиленттілік бұл жағымсыз салдардың алдын алуға ықпал ететін ішкі реттеуші механизм ретінде әрекет етеді. Сондықтан резиленттілікті дамыту профилактикалық және коррекциялық психологиялық жұмыстың басым бағыты болуы тиіс.

Сонымен қатар, алынған деректер ата-аналардың психологиялық жағдайын тек жеке деңгейде емес, отбасылық және әлеуметтік жүйе аясында қарастырудың маңыздылығын айқындайды. Резиленттілік отбасы ішіндегі өзара қолдау, икемді рөлдік құрылым және ашық коммуникация арқылы нығаяды. Егер отбасы мүшелері қиындықты ортақ мәселе ретінде қабылдап, бірлескен шешім іздеуге бағытталса, бейімделу процесі тиімдірек жүзеге асады.

Зерттеудің нәтижелері психологиялық сүйемелдеу бағдарламаларын әзірлеуде резиленттілікті дамытуға бағытталған кешенді тәсілдің қажеттілігін көрсетеді. Мұндай бағдарламалар келесі бағыттарды қамтуы тиіс:

- эмоционалдық реттеу дағдыларын қалыптастыру (аффектіні тану және басқару);
- когнитивтік қайта бағалау техникасын үйрету (деструктивті ойлау үлгілерін өзгерту);
- өзіндік тиімділікті арттыруға бағытталған тренингтер;
- әлеуметтік қолдау желілерін кеңейту және ата-аналар қауымдастығын дамыту;
- отбасылық кеңес беру арқылы жүйелік өзара әрекеттесуді нығайту.

Әсіресе топтық форматтағы интервенциялар ата-аналардың тәжірибе алмасуына, эмоционалдық қолдау алуына және өз ресурстарын қайта бағалауына мүмкіндік береді. Бұл резиленттіліктің когнитивтік және әлеуметтік компоненттерін бір мезгілде дамытуға жағдай жасайды.

Сонымен қатар, зерттеу нәтижелерін интерпретациялау барысында белгілі бір шектеулерді ескеру қажет. Зерттеу деректері өзін-өзі есеп беру әдістеріне негізделген, бұл әлеуметтік қолайлы жауап беру ықтималдығын арттыруы мүмкін. Болашақ зерттеулерде лонгитюдтік дизайнды қолдану және сапалық әдістерді енгізу резиленттіліктің динамикасын тереңірек түсінуге мүмкіндік береді.

Қорытынды

Зерттеу нәтижелері ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың ата-аналарындағы резиленттіліктің күрделі, көп құрамды және динамикалық психологиялық құрылым екенін көрсетті. Резиленттілік ата-аналардың стресс жағдайларына бейімделу қабілетін анықтайтын негізгі ресурс ретінде көрініс тапты және ата-аналық стресс деңгейімен кері байланыста болатыны эмпирикалық тұрғыдан дәлелденді.

Зерттеу барысында резиленттіліктің өзіндік тиімділік пен қабылданатын әлеуметтік қолдаумен оң байланыста екені анықталды. Бұл ата-аналардың өз мүмкіндіктеріне сенімі мен қолдаушы әлеуметтік ортаның болуы олардың психологиялық тұрақтылығын арттыратынын көрсетеді. Алынған нәтижелер F. Walsh ұсынған жүйелік тәсілді қолдай отырып, ата-аналардың резиленттілігі жеке тұлғалық ресурстар мен әлеуметтік факторлардың өзара әрекеттестігі нәтижесінде қалыптасатынын айқындайды.

Осылайша, ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың ата-аналарымен психологиялық жұмыс жүргізуде резиленттілікті дамытуға бағытталған кешенді, көпдеңгейлі тәсілдің маңыздылығы ғылыми тұрғыдан негізделді.

Практикалық ұсыныстар

Зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, ерекше білім беру қажеттілігі бар балалардың ата-аналарын психологиялық қолдауға бағытталған келесі практикалық ұсыныстар ұсынылады.

1. Психологиялық сүйемелдеу бағдарламаларын әзірлеу

Ата-аналардың резиленттілігін арттыруға бағытталған кешенді психологиялық бағдарламалар әзірлеу ұсынылады. Мұндай бағдарламалар келесі бағыттарды қамтуы тиіс:

- эмоционалдық реттеу дағдыларын дамыту;
- стресс пен күйзелісті басқару стратегияларын меңгеру;
- когнитивтік қайта бағалау және жағдайды қабылдау қабілеттерін қалыптастыру.

2. Өзіндік тиімділікті арттыруға бағытталған тренингтер

Ата-аналардың өз мүмкіндіктеріне сенімін күшейту мақсатында проблемаларды шешу, мақсат қою және ресурстарды тиімді пайдалану дағдыларын дамытуға бағытталған тренингтер өткізу ұсынылады. Бұл ата-аналардың белсенді позициясын қалыптастырып, резиленттіліктің тұрақты деңгейін қамтамасыз етеді.

3. Әлеуметтік қолдау желілерін кеңейту

Ата-аналар үшін қолдау топтарын (parent support groups) ұйымдастыру, тәжірибе алмасу алаңдарын

құру және кәсіби мамандармен тұрақты байланыс орнату резиленттілікті арттырудың маңызды факторы болып табылады. Әсіресе білім беру ұйымдары мен психологиялық қызметтердің ата-аналармен серіктестік форматын дамыту ұсынылады.

4. Мамандармен өзара әрекеттесуді жетілдіру

Психологтар, педагогтер және дефектологтар тарапынан ата-аналармен жұмыс жүргізуде серіктестікке негізделген, эмпатиялық және ресурсқа бағытталған тәсілді қолдану қажет. Бұл ата-аналардың өздерін құзыретті және қолдаулы сезінуіне ықпал етеді.

5. Инклюзивті білім беру жүйесінде ата-аналарды қолдау

Инклюзивті білім беру саясаты аясында ата-аналарға арналған психологиялық кеңес беру қызметтерін қолжетімді ету, ақпараттық қолдау көрсету және ата-аналардың білім беру процесіне белсенді қатысуын ынталандыру ұсынылады.

Мүдделер қақтығысы: Авторлар өздерінің мүдделер қақтығысы жоқ екенін мәлімдейді.

Авторлардың үлесі

Тұжырымдамалау: Н.А.Кудушева

Әдіснама: Н.А.Кудушева, Ниетбаева Г.Б.

Зерттеу деректерін жинау: Пернебекова Ф.О.

Зерттеу деректеріне жетекшілік ету: Н.А.Кудушева, Ниетбаева Г.Б. Пернебекова Ф.О.

Мақаланың түпнұсқалық алғашқы түрін даярлау: Кудушева Н.А.

Редакциялау және сыни шолу: Пернебекова Ф.О.

Әдебиеттер тізімі:

Abidin R. R., Smith L. T., Kim H. Parenting stress. (2022). *WikiJournal of Medicine*. 9(1), 3. DOI: 10.15347/WJM/2022.003.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.

Maddi, S. R. (2005). On hardiness and other pathways to resilience. *American Psychologist*, 60(3), 261–262.

Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.

Rajan, A., Srikrishna, G., & Romate, J. M. (2016). Resilience of parents having children with intellectual disability: Influence of parent and child related demographic factors. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7(7), 707–710.

Senn, M., Stadelmann, C., Forster, F., Nussbeck, F. W., & Bodenmann, G. (2023). Parental stress mediates the effects of parental risk factors on dysfunctional parenting in first-time parents: A dyadic longitudinal study. *Journal of Social and Personal Relationships*, 40(12), 4335–4358. <https://doi.org/10.1177/02654075231165340>

Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1–18.

Walsh, F. (2003). Family resilience: A framework for clinical practice. *Family Process*, 42(1), 1–18.

Walsh, F. (2016). Family resilience: A developmental systems framework. *European Journal of Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1154035>

Валиева Ф. И. (2014). Резилиантность: подходы, модели, концепции. *Вестник Санкт-Петербургского университета*, 12(2), 39–50.

Василенко В. Е., Савенышева С. С., Заплетина О. О. (2021). Родительский и повседневный стресс у матерей детей раннего и дошкольного возраста. *Консультативная психология и психотерапия*, 29(4), 27–48. <https://doi.org/10.17759/cpp.2021290403>

Забелина Е. В., Кузнецова Д. К. (2015). Понятие психологической резильентности: основные теории. *Вестник Челябинского государственного университета. Серия: Психология и педагогика*, (1), 10–13.

Иванова К. А., Валиева Ф. И. (2016). Развитие резилиантности у подростков. В: *Неделя науки в СПбПУ: материалы научного форума с международным участием. Лучшие доклады* (pp. 302–305). SPbPU.

Махнач А. В., Лактионова А. И. (2013). Личностные и поведенческие характеристики подростков как фактор их жизнеспособности и социальной адаптации. *Психологический журнал*, 34(5), 69–84.

Селиванова О. А., Быстрова Н. В., Дереча И. И., Мамонтова Т. С., Панфилова О. В. (2020). Изучение феномена резильентности: проблемы и перспективы. Мир науки. Педагогика и психология, (3). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/04PSMN320.pdf>

Ф.О. Пернебекова¹, Н.А. Кудушева^{*2}, Г.Б. Ниетбаева³

^{1,2,3}Казахский национальный педагогический университет имени Абая

Психологические особенности резилентности у родителей детей с особыми образовательными потребностями

Аннотация. В статье рассматриваются психологические особенности резилентности у родителей детей с особыми образовательными потребностями. Актуальность исследования обусловлена высоким уровнем родительского стресса и преобладанием психоэмоциональной нагрузки в семьях данной категории, что требует выявления психологических ресурсов адаптации.

В ходе исследования был проведён анализ современных научных источников, раскрыта сущность понятия резилентности, её структурные компоненты, а также факторы, влияющие на формирование резилентности у родителей детей с особыми образовательными потребностями. Основное внимание уделялось эмоциональным, когнитивным, социальным и смысловым аспектам.

Эмпирическое исследование проводилось в рамках поперечного дизайна, в качестве участников были отобраны родители детей с особыми образовательными потребностями (N = 40). Уровень резилентности родителей оценивался с использованием шкалы Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC), родительский стресс — методикой Parenting Stress Index – Short Form (PSI-SF), самооффективность — шкалой General Self-Efficacy Scale (GSES), а воспринимаемая социальная поддержка — с помощью Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS).

Результаты исследования показали наличие отрицательной корреляционной связи между резилентностью родителей и уровнем родительского стресса ($r = -0,56$), а также положительных корреляций с самооффективностью ($r = 0,62$) и социальной поддержкой ($r = 0,48$). Это свидетельствует о том, что психологическая устойчивость родителей зависит от взаимодействия личностных и социальных ресурсов.

По итогам исследования установлено, что развитие резилентности является важным фактором повышения адаптационных возможностей родителей в стрессовых ситуациях, улучшения их психологического благополучия и обеспечения эффективности функционирования семьи. Полученные данные могут быть использованы при разработке программ психологической поддержки родителей, а также в практике инклюзивного образования.

Ключевые слова: резилентность, родители, дети с особыми образовательными потребностями, родительский стресс, психологические ресурсы, самооффективность, адаптация.

F. Pernebekova¹, N. Kudusheva^{*2}, G. Nietbaeva³

^{1,2,3}Abai Kazakh National Pedagogical University

Psychological characteristics of resilience in parents of children with special educational needs

Abstract. The article examines the psychological characteristics of resilience in parents of children with special educational needs. The relevance of the study is determined by the high level of parental stress and the predominance of psycho-emotional burden in families of this category, which necessitates the identification of psychological resources for adaptation.

The study involved an analysis of contemporary scientific literature, revealing the essence of the concept of resilience, its structural components, as well as factors influencing the development of resilience in parents of children with special educational needs. Particular attention was paid to emotional, cognitive, social, and meaning-related aspects.

The empirical study was conducted using a cross-sectional design, with parents of children with special educational needs selected as participants (N = 40). Parental resilience was assessed using the Connor–Davidson

Resilience Scale (CD-RISC), parental stress was measured by the Parenting Stress Index – Short Form (PSI-SF), self-efficacy was evaluated using the General Self-Efficacy Scale (GSES), and perceived social support was assessed with the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS).

The results demonstrated a negative correlation between parental resilience and parental stress ($r = -0.56$), as well as positive correlations with self-efficacy ($r = 0.62$) and social support ($r = 0.48$). These findings indicate that parents' psychological resilience depends on the interaction of personal and social resources.

The study concludes that the development of resilience is a key factor in enhancing parents' ability to adapt to stressful situations, improving psychological well-being, and ensuring effective family functioning. The obtained results can be applied in the development of psychological support programs for parents and in the practice of inclusive education.

Keywords: resilience; parents; children with special educational needs; parental stress; psychological resources; self-efficacy; adaptation.

References

- Abidin, R. R., Smith, L. T., & Kim, H. (2022). Parenting stress. *WikiJournal of Medicine*, 9(1), 3. <https://doi.org/10.15347/WJM/2022.003>
- Ivanova, K. A., & Valieva, F. I. (2016). Razvitie reziliantnosti u подростков [Development of resilience in adolescents]. In *Nedelya nauki v SPbPU: Materialy nauchnogo foruma s mezhdunarodnym uchastiem. Luchshie doklady* (pp. 302–305). SPbPU.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Machnakh, A. V., & Laktionova, A. I. (2013). Lichnostnye i povedencheskie kharakteristiki подростков kak faktor ikh zhiznesposobnosti i sotsial'noi adaptatsii [Personal and behavioral characteristics of adolescents as a factor of their viability and social adaptation]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 34(5), 69–84.
- Maddi, S. R. (2005). On hardiness and other pathways to resilience. *American Psychologist*, 60(3), 261–262.
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.
- Rajan, A., Srikrishna, G., & Romate, J. M. (2016). Resilience of parents having children with intellectual disability: Influence of parent and child related demographic factors. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7(7), 707–710.
- Selivanova, O. A., Bystrova, N. V., Derecha, I. I., Mamontova, T. S., & Panfilova, O. V. (2020). Izucheniye fenomena reziliantnosti: problemy i perspektivy [Study of the phenomenon of resilience: Problems and prospects]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*, (3). <https://mir-nauki.com/PDF/04PSMN320.pdf>
- Senn, M., Stadelmann, C., Forster, F., Nussbeck, F. W., & Bodenmann, G. (2023). Parental stress mediates the effects of parental risk factors on dysfunctional parenting in first-time parents: A dyadic longitudinal study. *Journal of Social and Personal Relationships*, 40(12), 4335–4358. <https://doi.org/10.1177/02654075231165340>
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1–18.
- Valieva, F. I. (2014). Reziliantnost: podkhody, modeli, kontseptsii [Resilience: Approaches, models, concepts]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12*, (2), 39–50.
- Vasilenko, V. E., Savenysheva, S. S., & Zapletina, O. O. (2021). Roditel'skii i povsednevnyi stress u materei detei rannego i doskol'nogo vozrasta [Parental and daily stress in mothers of early and preschool children]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya*, 29(4), 27–48. <https://doi.org/10.17759/cpp.2021290403>
- Walsh, F. (2003). Family resilience: A framework for clinical practice. *Family Process*, 42(1), 1–18.
- Walsh, F. (2016). Family resilience: A developmental systems framework. *European Journal of Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1154035>
- Zabelina, E. V., & Kuznetsova, D. K. (2015). Ponyatie psikhologicheskoi reziliantnosti: osnovnye teorii [The concept of psychological resilience: Main theories]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya i pedagogika*, (1), 10–13.

Авторлар туралы мәлімет:

Пернебекова Ф.О. – әлеуметтік ғылымдар магистрі, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының PhD докторанты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Достық 13, 050010, Алматы, Қазақстан. E-mail: pernebekova.fatima@mail.ru

Кудушева Н.А. – хат-хабар авторы, PhD, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының аға оқытушысы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Достық 13, 050010, Алматы, Қазақстан. E-mail: nurgaisha72@mail.ru

Ниетбаева Г.Б. – PhD, қауымдастырылған профессор м.а, Педагогика және психология факультетінің деканның м.а., жалпы және қолданбалы психология кафедрасының меңгерушісі, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Достық 13, 050010, Алматы, Қазақстан. E-mail: mika-argin76@mail.ru

Information about the authors:

Pernebekova F. – Master of Social Sciences, PhD doctoral student, Department of General and Applied Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, 13 Dostyk Ave., 050010, Almaty, Kazakhstan. E-mail: pernebekova.fatima@mail.ru

Kudusheva N. – corresponding author, PhD, Senior Lecturer, Department of General and Applied Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, 13 Dostyk Ave., 050010, Almaty, Kazakhstan. E-mail: nurgaisha72@mail.ru

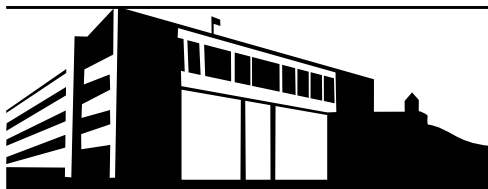
Niyetbayeva G. – PhD, Acting Associate Professor, Acting Dean of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Head of the Department of General and Applied Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, 13 Dostyk Ave., 050010, Almaty, Kazakhstan. E-mail: mika-argin76@mail.ru

Сведения об авторах:

Пернебекова Ф.О. – магистр социальных наук, PhD-докторант кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, ул. Достык, 13, 050010, г. Алматы, Казахстан. E-mail: pernebekova.fatima@mail.ru

Кудушева Н.А. – автор для корреспонденции, PhD, старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, ул. Достык, 13, 050010, г. Алматы, Казахстан. E-mail: nurgaisha72@mail.ru

Ниетбаева Г.Б. – PhD, и.о. ассоциированного профессора, и.о. декана факультета педагогики и психологии, заведующий кафедрой общей и прикладной психологии, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, ул. Достык, 13, 050010, г. Алматы, Казахстан. E-mail: mika-argin76@mail.ru



АУТИСТИК СПЕКТР БҰЗЫЛЫСТАРЫ БАР БАЛАЛАРДЫ ТӘРБИЕЛЕП ОТЫРҒАН АТА-АНАЛАРДЫҢ МАЗАСЫЗДЫҚ КҮЙІ: ӘЛЕУМЕТТІК-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ТАЛДАУ

Г.Т. Сулейменова^{*1}, А.С. Нурадинов², А.Т. Каримова³

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

³ Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, Ақтөбе, Қазақстан

E-mail: ^{*1} suleimenova.gt@yandex.ru, ² nuradinov_as@enu.kz, ³ zhubanova_aru00@mail.ru

Аңдатпа. Мақалада әлеуметтік-психологиялық талдау контексінде, аутистік спектрдің бұзылысы бар балаларды тәрбиелеп отырған ата-аналардың мазасыздық күйі қарастырылған. Зерттеудің өзектілігі АСБ балалар санының өсуімен және баланы тәрбиелеу және әлеуметтік бейімделу ерекшеліктерімен байланысты ұзақ уақыттық эмоционалды шиеленісті сезінетін ата-аналардың психологиялық күйін зерттеу қажеттілігімен байланысты. Зерттеудің мақсаты-АСБ балалардың ата-аналарында мазасыздық күйдің пайда болу ерекшеліктерін және мазасыздық деңгейіне әсер ететін әлеуметтік-психологиялық факторларды анықтау болып табылады. Зерттеуде отбасының әлеуметтік-демографиялық және психологиялық ерекшеліктерді зерттеуге бағытталған авторлық сауалнама, сонымен қатар В.В.Бойконың негізсіз мазасыздыққа бейімділікті экспресс-диагностикалау әдістемесі қолданылды. Зерттеуге АСБ балаларды тәрбиелеп отырған 118 ата-ана қатысты. Эмпирикалық зерттеуден алынған нәтижелер бойынша ата-аналардың 38%-ында негізсіз мазасыздықтың жоғары деңгейі анықталды. Мазасыздықтың негізгі детерминанты ретінде баланың болашақтағы әлеуметтік бейімделуіне қатысты қорқыныш болып табылады. Сонымен қатар, ата-аналардың өздерінің ата-аналық міндеттерін толық орындай алмауым мүмкін деген уайымы олардың жасырын мазасыздық деңгейінің жоғарылауына әкеледі. Сондай-ақ әкелерге қарағанда аналарда АСБ баланы тәрбиелеу және күтім жасаумен байланысты туындайтын мазасыздық күйі жоғары көрінді. Зерттеу нәтижелері АСБ баланы тәрбиелеп отырған отбасының мазасыздық күйін төмендетуге және психологиялық әл-ауқатын көтеруге бағытталған психологиялық қолдаудың кешенді бағдарламасын өңдеу қажеттілігін көрсетеді.

Түйін сөздер: аутистік спектрдің бұзылысы, АСБ балалардың ата-аналары, мазасыздық, негізсіз мазасыздық, қорқыныш, созылмалы шаршау, әлеуметтік-психологиялық талдау.

Түсті: 06.05.2026; Жөнделді: 18.05.2026; Мақұлданды: 12.06.2026; Онлайн қолжетімді: 30.06.2026

Кіріспе

Аутизм спектрінің бұзылысы (АСБ) – әлеуметтік өзара әрекеттесу мен қарым-қатынас саласындағы қиындықтармен, сондай-ақ қайталанатын немесе шектеулі мінез-құлық үлгілерімен сипатталатын күрделі нейродамудың бұзылысы болып табылады (Hodges et al., 2020). АСБ спектрі аутистік бұзылыс, Ретт синдромы, Аспергер синдромы және дамудың жалпы бұзылыстары сияқты әртүрлі клиникалық түрлерді қамтиды (Taylor et al., 2020). Қазіргі таңда оның әлем бойынша таралу көрсеткіші артып келеді, бұл өз кезегінде АСБ бар балалар мен олардың отбасылары үшін маңызды әлеуметтік және психологиялық қиындықтар туындатады (Lord et al., 2018).

Дүниежүзілік денсаулық сақтау ұйымының мәліметтері бойынша, соңғы жылдары аутизм спектрінің бұзылысы бар балалар саны тұрақты өсіп келеді, бұл мәселенің қоғамдық денсаулық сақтау саласындағы өзектілігін арттыра түсуде. АСБ-ның этиологиясы толық анықталмағанымен, оның қалыптасуына генетикалық, нейробиологиялық және қоршаған орта факторларының кешенді әсері ықпал ететіні анықталған. Аталған бұзылыс көбіне ерте балалық шақ кезеңінде байқалып, баланың танымдық, эмоционалдық және әлеуметтік даму ерекшеліктеріне әсер етеді. Әсіресе, АСБ бар балалар әлеуметтік қарым-қатынас орнатуда, эмоцияларды түсіну мен білдіруде, қоршаған орта талаптарына бейімделуде елеулі қиындықтарға тап болады. Бұл ерекшеліктер тек баланың жеке дамуына ғана емес, сонымен қатар ата-аналардың эмоционалдық жағдайына, отбасыишілік қатынастарға және отбасының өмір сүру сапасына да ықпал етеді. Сондықтан АСБ мәселесін кешенді зерттеу және мұндай отбасыларға психологиялық-педагогикалық қолдау көрсету қазіргі ғылым мен тәжірибенің маңызды бағыттарының бірі болып табылады.

ДДҰ деректеріне сәйкес, әлемде шамамен әрбір 127 баланың 1-інде аутизм спектрінің бұзылысы кездеседі (WHO, 2025). Ал Қазақстанда соңғы бес жылда аутистік спектрдің бұзылысы (АСБ) бар балалар үш есеге артқан. «Диспансерлік науқастардың электрондық тіркелімі» ақпараттық жүйесінің деректеріне сәйкес, 2025 жылғы 1 наурыздағы жағдай бойынша АСБ бар 12 807 бала мен жасөспірім (0-17 жас) бақылауға алынған (Inbusiness.kz, 2025). Әрбір ана өзінің баласы дені сау болып туылып өмірде үлкен жетістіктерге жеткенін қалайды. Алайда көптеген аналардың олардың баласы физикалық, интеллектуалды және рухани ерекше қажеттіліктері бар екендігін шындық ретінде қабылдауына тура келеді (Carone et al., 2020; Dow, 2019; Gul et al., 2021). Баланың өсуіндегі ұзақ өмірлік жолында үміт өшіп, мазасыздық күй біртіндеп күшейеді. Қайғы бір оқиғадан ғана емес, ал жауабы жоқ көптеген түндерден жиналғанның салдарынан пайда болады. (Amelia et al., 2023). Аутизм баланы тәрбиелеп отырған ата-аналардың мазасыздық күйі, баланың ерекше күйімен байланысты уайым мен қысымның да пайда болуына әкеледі. Nurussakinah және т.б. (2024) зерттеулерінің көрсетуі бойынша көбінде баланың аутистік спектрінің бұзылысы (АСБ) бар туралы ақпарат алғаннан кейін түрлі эмоционалды реакциямен көрінетін жеткілікті мазасыздық (58,7%) күйін сезінетінін көрсетеді. Осы мазасыздық ата-аналарға физикалық та, психологиялық та аспектіде теріс әсер етеді.

АСБ балаларды тәрбиелеп отырған ата-аналардың мазасыздық күйі мәселесі қазіргі психология ғылымында ерекше орынға ие және отбасының психологиялық саулығына тікелей әсер ететін факторлардың бірі ретінде қарастырады. Кейінгі жылдардағы халықаралық зерттеулерде осы санаттағы ата-аналардың мазасыздық және стресстік бұзылыстарға жоғары сезімталдығын көрсететін эмпирикалық материалдар жинақталған. Зерттеудің фундаменталды бағыттарының бірі ата-аналық стрессті мазасыздық күйдің қалыптасуының негізі ретінде зерттеу болып табылады.

Әдебиеттерге шолу

АСБ балаларды тәрбиелеп отырған ата-аналардың психологиялық күйін зерттеуге арналған еңбектерге жүйелі талдау жасайтын болсақ, S.Hayes және S.Watson (2013) көптеген эмпирикалық жұмыстың нәтижесіне жасалған мета-анализі АСБ балалардың ата-аналары қалыпты дамудағы балалардың ата-аналарына қарағанда неғұрлым жоғарғы деңгейде стресс пен мазасыздықтың статистикалық мәнді деңгейде болатынын көрсетеді. Авторлар АСБ балалардың коммуникациядағы қиындығы, мінез-құлықтағы бұзылыстар және үнемі күтім қажеттілігі ата-аналарда созылмалы стресстік жүктемені қалыптастыратынын алға тартады. Дәл осыған ұқсас нәтижелерді V.Bitsika және C.Sharpley (2004) АСБ балалардың ата-аналарында жоғарғы

деңгейдегі мазасыздық пен депрессия болатынын көрсеткен. Осы тұрғыда мазасыздық күй соматикалық симптомдармен және эмоционалды қажумен жүреді, бұл психологиялық бұзылыстың кешенді сипатын көрсетеді. Тағы бір зерттеу нәтижелері ата-аналардың шамамен 20%-ында мазасыздық белгілері, ал 40%-ға жуығында депрессиялық симптомдар байқалатынын көрсетті. Бұдан АСБ бар балаларды тәрбиелейтін ата-аналар арасында психикалық денсаулық мәселелерінің кең таралғанын байқауға болады (Han et al., 2026). АСБ бар балалардың аналарындағы менталды денсаулық мәселелері Świerczyńska және т.б. (2026) зерттеуінде де көрсетілген. Авторлар GHQ-28 сауалнамасы негізінде невротизм мен жағымсыз эмоционалдылық деңгейі жоғарылаған сайын психикалық күйзеліс белгілерінің күшейетінін анықтаған. Сонымен қатар, төмен стресске тұрақтылық, әлеуметтік оқшаулану, физикалық қажу және ақпараттық қолдаудың жеткіліксіздігі психикалық бұзылыс симптомдарының негізгі предикторлары ретінде қарастырылған. Бұл нәтижелер АСБ бар балалардың аналары жоғары эмоционалдык жүктемеге жиі ұшырайтынын дәлелдейді.

S.Bonis (2016) жүргізген еңбегінде АСБ бар балалардың ата-аналарының психологиялық жағдайы туралы мәліметтер жүйеленген, мұнда мазасыздық ата-аналық стресс пен эмоционалдык күйзелістің негізгі компоненттерінің бірі ретінде қарастырылады. Автордың атап өтуінше, ұзақ уақыт бойы мазасыздық күйінде болу ата-аналардың өмір сапасының төмендеуіне және психикалық денсаулығының нашарлауына алып келуі мүмкін. Бірқатар зерттеулерде ата-аналардың субъективті өмір сапасына мазасыздықтың әсері атап көрсетіледі. Мәселен М. Kousha, Н. Attar және Z. Shoar (2016) зерттеуінде АСБ балалардың аналары арасындағы жоғарғы деңгейдегі мазасыздық өмір сапсы мен психологиялық саулық көрсеткіштерімен теріс корреляцияға ие екендігін анықтаған. E.Vasilopoulou мен J.Nisbet жүргізген жүйелі шолу да аутизмді бар балалардың ата-аналарының өмір сапасын төмендететін негізгі факторлардың бірі ретінде мазасыздық күйлерін растайды. Авторлар отбасыларға арналған кешенді психологиялық қолдау бағдарламаларын әзірлеу қажеттігін атап өтеді (Rivard et al., 2014). Ғылыми еңбектерде балалардың диагнозына қарай аналарда мазасыздықтың көріну ерекшеліктеріне ерекше көңіл аударды. A.Estes және әріптестерінің (2009) зерттеулерінде аутизммен ауыратын мектепке дейінгі балалардың аналарында, психикалық дамуы арта қалған балалардың аналарына қарағанда неғұрлым жоғары мазасыздық күйінде болатынын анықтаған. Ал A.Dabrowska және E.Pisula (2010) өз зерттеулерінде мінез-құлық мәселесі және әлеуметтік дезадаптацияның айқын көрінуімен байланысты аутизмді бар балалардың ата-аналарында, Даун синдромындағы балалардың ата-аналарына қарағанда мазасыздық және стресс деңгейі жоғары болатынын көрсетеді. Осы зерттеу нәтижелерін Afzal M. және т.б. (2025) жүргізген зерттеуімен дәлелдеуге болады. Авторлар аутист балалардың ата-аналары қарым-қатынастағы және коммуникацияның түрлі стиліндегі қателік сияқты коммуникативті мәселелердің салдарынан және осы мәселені шешуде қолданатын қиындықты жеңу механизмдерінде эмоционалды шиеленісті және мазасыздықты сезінетінін анықтады. Себебі АСБ байланысты ең маңызды мәселелердің бірі – коммуникациялық бұзылыстар болып табылады, себебі қарым-қатынас адамаралық өзара әрекеттесу мен әлеуметтік қатынастардың негізгі құрамдас бөлігі саналады. АСБ бар балалар көбінесе вербалды және вербалды емес коммуникацияда қиындықтарға тап болады. Оларға сөйлеу тілінің кеш дамуы немесе мүлде қалыптаспау жағдайлары, әңгіме бастау мен оны жалғастырудағы қиындықтар, сондай-ақ интонация, мимика және дене қимылдары сияқты тілдік және әлеуметтік белгілерді түсінудегі ерекшеліктер жатады. Сонымен қатар, аталған бұзылыстар әртүрлі формада көрінуі мүмкін: вербалды және вербалды емес қарым-қатынас дефициттері, әлеуметтік сигналдарды танудағы қиындықтар, эмоцияларды түсіну мен білдірудегі ерекшеліктер (Lacroix et al., 2026). Осыған байланысты АСБ жағдайындағы коммуникациялық ерекшеліктерді зерттеуде маңызды болып табылады.

Сондай-ақ АСБ бұзылыстардың деңгейіне қарай да, әсіресе екінші деңгейлі бұзылыстағы АСБ балалардың ата-аналарында мазасыздық жоғары болады (Woods et al., 2020).

Сонымен қатар АСБ балаларды ата-аналарына қатысты зерттеудің маңызды бағыттарының бірі – ата-аналардың мазасыздық деңгейін күшейтетін немесе төмендететін әлеуметтік факторларды талдау болып табылады. Zablotzky C. (2013) бастаған авторлар АСБ балалардың аналарының мазасыздық деңгейі әлеуметтік қолдаудың қолжетімділігімен және қолданылатын копинг-стратегиямен тығыз байланысты екені көрсетілген. Отбасы мен қоғам тарапынан қолдаудың жеткіліксіздігі мазасыздықты күшейтеді, ал тиімді копинг-механизмдер оның төмендеуіне әсер етеді. Осы бағытты толықтыра отырып C.Pottie мен K.Ingram (2008) өз зерттеуінде көп деңгейлі модельдеу әдісін қолдана отырып, күнделікті стресстік жағдайлар мен

оларды еңсеру тәсілдері ата-аналардың мазасыздық деңгейіне және жалпы психологиялық әл-ауқатына тікелей әсер ететінін дәлелдеді. Ал Rivard M. және әріптестерінің (2014) зерттеуінде аутизмге қатысты дефицитарлық-бағдарланған стереотиптердің әлеуметтік құрылымдарға терең сіңгенін көрсетеді. Аутизмге қатысты қоғамдағы стигматизация мен айыптау әкелердің күнделікті өмірінің барлық салаларына еніп, кәсіби, білім және қоғамдық кеңістіктерде, сондай-ақ отбасы және этномәдени қауымдастықтар аясында көрініс табатынын көрсетеді. Зерттеуге қатысушылар ата-ана рөліндегі өздерінің осал тұстарын да атап өтіп, өз этникалық топтарымен өзара әрекеттесу барысында қолдау мен қысымды қатар сезінуі мүмкін күрделі үдерістерді сипаттаған.

Қытайда жүргізілген Han, Zhong және Hansen зерттеуінде АСБ балалардың ата-аналарының эмоциялық жағдайы негізінен негативті сипатта болатыны және оны төрт негізгі бағыт бойынша көрсеткен: балаға күтім жасауға байланысты күйзелістер, өз ата-аналық мінез-құлқын бағалау, әлеуметтік қолдау деңгейі және болашаққа қатысты күтімдер. Сонымен қатар, ата-аналардың кілттік ақпараттық қажеттіліктерін айқындады, олар интервенция және оқыту мәселелерін, ата-аналық тәжірибемен алмасу, білім беруді, әлеуметтік өзара әрекеттесуді және баланың даму перспективаларын қамтиды. Ата-аналардың эмоционалды күйі мен ақпараттық қажеттіліктердің қолжетімділігі арасында корреляциялық байланысты көрсетті: теріс эмоциялардың, соның ішінде мазасыздықтың неғұрлым жоғары болуы, ақпарат пен қолдауды іздеу қажеттілігін күшейтеді. Алынған нәтижелер эмоционалды қолдау мен ақпараттық ресурстардың интеграциясының маңыздылығын көрсетеді (Han et al., 2025). Әсіресе COVID-19 пандемия жағдайында көмек пен білімнің үзіліп қалуы, әдеттенген күн тәртібінің бұзылуы және белгісіздік жағдай АСБ ата-аналардың жоғары стрессті, мазасыздықты күшейткен (Colizzi et al., 2020; Manning et al., 2021; Nonweiler et al., 2020).

Сонымен, шетелдік зерттеулерді талдау, АСБ балаларды тәрбиелеп отырған ата-аналардың мазасыздық күйі жүйелі сипатқа ие және көптеген факторлардың жиынтығын қамтиды: балаға күтім жасауға байланысты жоғарғы жүктеме, әлеуметтік стигма, ақпараттардың қолжетімсіздігі, АСБ баланың әлеуметтенуіндегі қиындықтар, қолдаудың жеткіліксіздігі және болашақтағы белгісіздік. Сонымен қатар мазасыздық ата-аналық стресспен, эмоционалды күйзеліспен және өмір сапасының төмендеуімен байланысты.

Ресейлік Л.С.Печникова (1997), Е.С.Фоминих (2024), И.И. Мамайчук (2014), Е.Д.Красильникова (2022), Шермазанян А.А. (2025) және т.б. авторлардың еңбектерінен аутизм баласы бар ата-аналардың мазасыздық күйінің психологиялық ерекшеліктерін бөліп көрсетуге болады: 1. Аттракцияның жетіспеушілігі. Қоршаған ортамен өзара әрекеттегі мәселе. Айналадағы социуммен қатынастың бұрмалануы. 2. Өзара түсініктің жетіспеушілігі. Отбасы ішілік қатынастың өзара қатынастың деформациясы, отбасының негізгі функцияларының бұзылуы. 3. Ата-аналардың рөлдік/педагогикалық компетенттілігінің жетіспеушілігі. 4. Ұзаққа созылған психоэмоционалды стресс, психогенді стресс. 5. Депрессиялық күйдің, ашушаңдықтың, эмоционалдық қажудың көріністерінің байқалуы, көңіл-күйдің төмендеуі, кінә сезімі, ашу, үмітсіздік, невротикалық күйлер пайда болады, соматикалық шағымдардың жиілігі артып, шаршау мен әлсіреу күшейеді. 6. Дәрменсіздік пен үмітсіздік сезімдері, болашақтан қорқу, жалғыздық сезімі, әлсіздік пен абыржу (сасқалақтау) сезімдері пайда болады. 7. Ата-аналардың құндылықтар жүйесі, дүниетанымы, кәсіби мансапқа қатысты көзқарастары өзгереді, шығармашылық жоспарларын жүзеге асыру мүмкін еместігі байқалады. 8. Өзіне әйел және тұлға ретінде қызығушылық төмендейді, өмірге деген қызығушылық жойылады, өзін-өзі бағалау деңгейі төмен болады.

Қазақстандық авторлардың дәл осы мәселеде қарастырылған еңбектері көп емес және көбіне аралас тақырыптарда (ерекше білім беру, инклюзия, ата-аналық күйзеліс, психологиялық қолдау) қарастырады. Ал біздің алдымызға қойылып отырған мәселеге жақын Пернебекова Ф (2025), Бейсеналина А (2022), Колюх О.А. (2024) және Исакова Б.С. (2023) және т.б. жарияланымдарын атап өтуге болады. Ал ғылыми дәрежені алу мақсатында АСБ балалар мен оның ата-аналарына қатысты тақырыпта А.К.Махадиева (2019), А.Т.Бекмұрат (2025) және Г.Е.Амирбекованың (2024) еңбектері бар.

АСБ баланы тәрбиелеп отырған ата-аналарға қатысты шетелдік зерттеулер көп. Алайда қазақстандық отбасыларда осы мәселені қарастырған зерттеулер өте аз. Сондықтан да АСБ баланың ата-аналарының мазасыздық күйінің әлеуметтік-демографиялық және психологиялық детерминанттарын зерттеу, сонымен қатар осы санаттағы отбасыларға тиімді әлеуметтік-психологиялық көмектің тиімді бағдарламасын өңдеу маңызды болып табылады.

Материалдар мен зерттеу әдістері

Зерттеудің мақсаты: АСБ балалардың ата-аналарында мазасыздық күйдің пайда болу ерекшеліктерін және мазасыздық деңгейіне әсер ететін әлеуметтік-психологиялық факторларды анықтау болып табылады.

Осы мақсатқа сәйкес келесі міндеттер айқындалды:

АСБ баланы тәрбиелеп отырған ата-аналардың мазасыздық күйінің пайда болу себептерін, көріну динамикасын қарастырған ғылыми еңбектерге жүйелі талдау жасау.

АСБ баланы тәрбиелеп отырған ата-аналардың мазасыздық күйін зерттеу үшін диагностикалық әдістемелерді іріктеу және жүргізу. Алынған нәтижелерге сандық және сапалық талдау жасау.

Зерттеу базасы: «Қызылорда облысы білім басқармасының «Аутизмі (аутистік спектр бұзылыстары) бар балаларды қолдау орталығы («Autism-орталығы» КММ. Осы орталықта АСБ балаларға қолдау алып жүрген ата-аналар. Зерттеуге алынған жалпы ата-аналардың саны 118. АСБ баланы тәрбиелеп отырған ата-аналардың мазасыздық күйін зерттеу үшін ата-аналардың әлеуметтік-демографиялық ерекшеліктерін анықтау мақсатында авторлық сауалнама құрастырылды және негізсіз мазасыздыққа бейімділікті экспресс-диагностикалау (В.В.Бойко) әдістемесі алынды.

Авторлық сауалнама екі бөлімнен тұрады. I бөлімде жалпы ата-аналардың жасы, әлеуметтік мәртебесі, АСБ баланың саны, әлеуметтік қолдау алу көздерін анықтауға бағытталса, ал II бөлімде мазасыздық күйді тудыратын факторларды анықтауға бағытталған сұрақтар. II бөлімде сұрақтарға жауап беру нұсқасы 5 балдық Лайкерт шкаласы бойынша (1 – мүлде келіспеймін, 5 – толық келісемін) ұсынылған.

В.В.Бойконың негізсіз мазасыздыққа бейімділікті экспресс-диагностикалау әдістемесі 11 сұрақтан тұрады. Әрбір сұраққа «иә» немесе «жоқ» деп жауап береді. Зерттелушілердің «иә» жауаптарының саны артқан сайын, эмоционалдық мінез-құлықтың дисфункционалды стереотипі соғұрлым айқын көрінеді.

Нәтижелер және оларды талқылау

Зерттелуші ата-аналарға алдымен авторлық сауалнама жүргізілді. Авторлық сауалнамадан алынған нәтижелер төменде (1-кесте) ұсынылып отыр.

Кесте 1

Респонденттердің әлеуметтік-демографиялық сипаттамалары (N = 118)

Айнымалы	Санаты	n	%
Жасы	25 жасқа дейін	41	34,7
	26–35 жас	45	38,1
	36–45 жас	32	27,2
Білімі	Орта	13	11,0
	Орта-арнайы	33	28,0
	Жоғары	65	55,1
Отбасылық жағдайы	Жоғарыдан кейінгі	7	5,9
	Некеде	78	66,1
	Некеде емес	21	17,8
	Ажырасқан	14	11,9
Балалар саны	Жалғыз басты ана	5	4,2
	0–1 бала	25	21,2
	2 бала	32	27,1

	3 бала	34	28,8
	4 және одан көп	27	22,9
АСБ бар балалар саны	1 бала	93	78,3
	2 және одан көп	25	21,7
АСБ баланың жасы	3 жасқа дейін	50	41,7
	3–6 жас	35	30,0
	7–10 жас	19	16,7
	11–14 жас	11	9,2
	14 жастан жоғары	3	2,5
Мамандандырылған көмек алады	Иә	100	84,2
	Жоқ	18	15,8
N=118			

Алынған нәтижелер АСБ диагнозы бар балаларды тәрбиелеп отырған ата-аналардың әлеуметтік-демографиялық құрылымының ерекшеліктерін көрсетеді. Респонденттердің басым бөлігі 26–35 жас аралығында (38,1%). Сонымен қатар, қатысушылардың жартысында жоғары білімге ие (55,1%), бұл олардың ақпараттық және психологиялық ресурстарға қолжетімділігінің жоғары болуы мүмкін екенін көрсетеді.

Отбасылық жағдай бойынша респонденттердің басым көпшілігі некеде (66,1%). Дегенмен, ажырасқан (11,9%) және некеде тұрмайтын (17,8%) қатысушылар үлесінің болуы АСБ бар баланы тәрбиелеу жағдайында отбасылық тұрақтылық мәселесінің өзектілігін көрсетеді. Себебі баланың диагнозын естігеннен кейін ажырасып кететін отбасылар бар екенін көрсетеді.

Балалар саны бойынша мәліметтер респонденттердің басым бөлігінде 2–3 бала бар екенін (55,9%) көрсетті. Бұл жағдай АСБ диагнозы бар баланы тәрбиелеу отбасындағы жалпы жүктемені арттыратынын және психологиялық, әлеуметтік қолдаудың қажеттілігін күшейтетінін білдіреді.

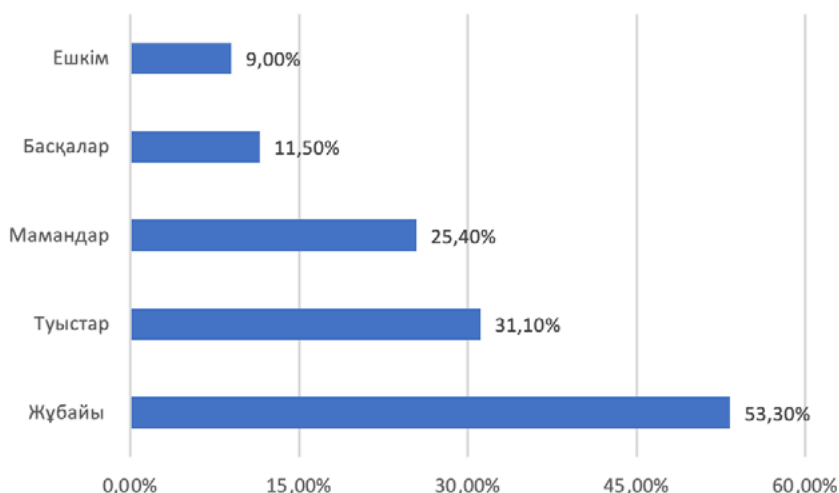
Жалпы алғанда, алынған нәтижелер АСБ бар балаларды тәрбиелейтін ата-аналардың көпшілігі әлеуметтік тұрғыдан белсенді, білімді және отбасылық жауапкершілігі жоғары топқа жататынын көрсетеді, бұл олардың психологиялық әл-ауқатын зерттеуде маңызды фактор болып табылады.

Сонымен қатар респонденттердің басым бөлігінде бір АСБ диагнозы бар бала бар екенін көрсетті (78,3%), ал 21,7%-ында екі және одан да көп АСБ диагнозындағы бала бар деп көрсетеді. Балалардың жас құрылымы бойынша ең үлкен үлесті 3 жасқа дейінгі балалар (41,7%) және 3–6 жас аралығы (30,0%), 7–10 жас аралығы (16,7%), 11–14 жас (9,2%), ал 14 жастан жоғары (2,5%) құрайды, бұл зерттеуге негізінен ерте жастағы балалардың ата-аналары қатысқанын көрсетеді. АСБ баланың жасы кішкентай болған сайын соншалықты ата-аналарда мазасыздық жоғары болуы мүмкін.

Мамандандырылған көмек алу көрсеткіші жоғары деңгейде – 84,2%, бұл ата-аналардың балаларын оңалту және түзету қызметтеріне белсенді тартатынын көрсетеді. Дегенмен, 15,8% балалар қажетті көмекті алмай отыр, бұл әлеуметтік және медициналық қолжетімділік мәселелерінің бар екенін көрсетеді.

Ата-аналардың жұмыспен қамтылуы бойынша 35,0% толық жұмыс істейді, 31,7% жартылай жұмыс істейді, ал 34,0% декреттік демалыста. Бұл жағдай ерекше күтімді қажет ететін балаларды тәрбиелеу мен кәсіби қызметті қатар алып жүрудің күрделілігін көрсетеді.

Ата-аналарға АСБ баланың күтіміне негізгі көмекті беретіндердің пайызы төменде бірліген (1-сурет).



Сурет 1. Ата-аналарға АСБ баланың күтіміне негізгі көмекті беретіндердің үлес салмағы.

Алынған нәтижелер АСБ диагнозы бар балаларды тәрбиелеп отырған ата-аналар үшін негізгі әлеуметтік қолдау көзі ретінде жұбайының рөлі басым екенін көрсетті (53,3%). Сонымен қатар, туыстар тарапынан қолдау да айтарлықтай үлеске ие (31,1%), бұл отбасылық және кеңейтілген отбасы ресурстарының маңыздылығын айқындайды.

Мамандардың (психологтар, дефектологтар, дәрігерлер) қолдауы 25,4% жағдайда көрсетілген, бұл кәсіби көмектің жеткілікті деңгейде қолданылмай отырғанын немесе қолжетімділіктің шектеулі болуы мүмкін екенін білдіреді. Сонымен қатар, 9% респондент ешқандай қолдау алмайтынын көрсеткен, бұл топ ерекше назар мен психологиялық-педагогикалық қолдауды қажет етеді.

Жалпы алғанда, нәтижелер АСБ бар баланы тәрбиелеуде ресми емес қолдау (жұбайы, туыстар) басым екенін, ал кәсіби қолдау жүйесін күшейту қажеттілігін көрсетеді.

Сауалнаманың екінші бөлігінде ата-аналарда мазасыздық күйін тудыратын факторларды анықтау болатын (2-кесте).

Кесте 2

Ата-аналарда мазасыздық күйін тудыратын факторлар.

Көрсеткіш	Деңгей	Орташа көрсеткіш
Эмоционалдық шиеленіс (босаңсу қиындығы)	Орташа	3,4
Ата-аналық тиімсіздікке алаңдау	Орташа	3
Баланың әлеуметтік бейімделуіне қорқыныш	орташа	3,2
Созылмалы шаршау (эмоционалдық/физикалық)	Жоғары	4
Эмоцияларды бақылау қиындығы	Орташа	3,4
Тұрақты психологиялық жүктеме	Орташа	3,4
Отбасының болашағына қорқыныш	Жоғары	4
Себепсіз мазасыздық	Орташа	3,2

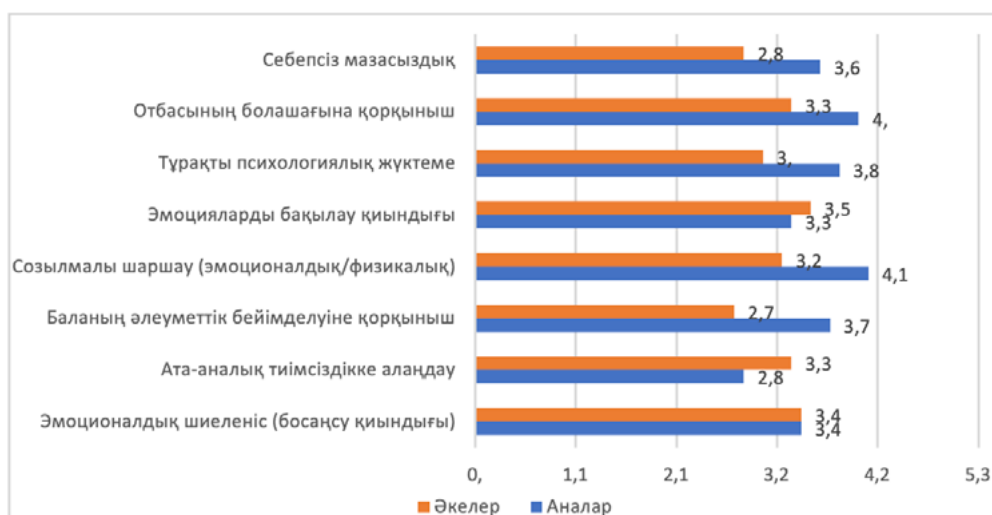
Сауалнаманың екінші бөлімі бойынша ата-аналардың жауаптарын талдауда оларда айқын эмоционалдық шиеленіс жағдайында екенін байқауға болады. Бұл күйді олардың бос уақытында да толыққанды босаңси алмауымен көрінеді. Сонымен қатар, ең маңызды фактор ретінде баланың әлеуметтік бейімделуіне

қатысты қорқыныш анықталды. Бұдан бөлек, ата-аналардың өздерінің ата-аналық міндеттерін толық орындай алмауым мүмкін деген қорқынышы да байқалады, бұл жасырын мазасыздықтың және өзін-өзі бағалаудың тұрақсыздығының бар екендігін көрсетеді.

Мәліметтерді талдау нәтижелері ата-аналардың айқын созылмалы психологиялық жүктемені бастан кешіретінін көрсетті, ол тұрақты шаршау сезімімен және босаңсудағы қиындықтармен қатар жүреді. Мазасыздықтың негізгі факторы ретінде ата-аналардың өздерінің бастан кешулерін бақылау қиындатылған, үнемі психологиялық шиеленісте жүреді.

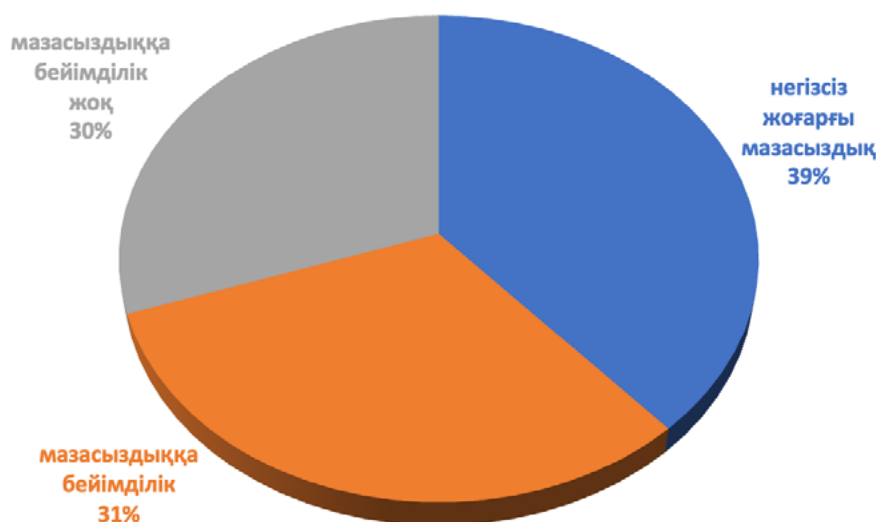
Сонымен қатар зерттеу нәтижелері ата-аналардың мазасыздығы жүйелі және көпқұрамды сипатқа ие екенін көрсетті. Ең айқын көрінетін факторлар – отбасының және баланың болашағына қатысты қорқыныш, сондай-ақ тұрақты психологиялық жүктеме мен шаршау сезімі. Сонымен қатар, айқын себепсіз мазасыздану түрінде көрінетін жалпыланған мазасыздық та анықталды, бұл эмоционалдық шиеленістің терең деңгейде екенін білдіреді. Жалпы нәтижелер ата-аналық мазасыздықтың кешенді сипатын және баланың болашағына қатысты алаңдаушылықтың басым екені анықталды.

Енді мазасыздықты тудыратын жағдайлардың көріну дәрежесіне қарай аналар мен әкелердің арасында айырмашылықты көрсету үшін алынған нәтижелер жынысына қарай топтастырылды. Нәтижелер төмендегі суретте ұсынылып отыр (2-сурет).



Сурет 2. Мазасыздықты тудыратын факторлардың көріну дәрежесіне қарай аналар мен әкелердің арасында айырмашылық.

Суреттен байқағанымыздай аналарларда әкелерге қарағанда мазасыздықты тудыратын жағдайлардың ішінде баланың әлеуметтік бейімделуіне қорқу (3,7), созылмалы шаршау (эмоционалды/физикалық) (4,1), тұрақты психологиялық жүктеме (3,8), отбасына болашағына қорқыныш (4), себепсіз мазасыздық (3,6) арасында айтарлықтай айырмашылық бар екені анықталды. Бұдан шығатын қорытынды аналар әкелерге қарағанда АСБ балаға қатты алаңдайтыны. Мазасыздықты тудыратын жағдайлардың ішінде әсіресе себепсіз мазасыздықта үлкен айырмашылық бар. Себепсіз мазасыздықтың аналарда жоғары көрінуін дәлелдей түсу үшін В.В.Бойконың негізсіз мазасыздыққа бейімділікті экспресс-диагностикалау әдістемесі жүргізілді. Алынған нәтижелер 3-суретте ұсынылып отыр.



Сурет 3. АСБ балаларды тәрбиелеп отырған аналардың негізсіз мазасыздықтың көріну дәрежесінің үлесі.

Алынған деректерден көріп отырғанымыздай негізсіз мазасыздыққа бейімділік шкаласы бойынша зерттелушілердің едәуір бөлігінде мазасыздықтың жоғары деңгейі анықталды. Атап айтқанда, 38,4% респондент 10–11 балл жинаған, бұл негізсіз мазасыздықтың айқын көрінетінін және олардың мінез-құлқы мен эмоционалдық реакцияларында тұрақты сипат алғанын білдіреді. Респонденттердің 31,4%-ында орта деңгей (5–9 балл) анықталды, бұл мазасыздыққа белгілі бір бейімділіктің бар екенін көрсетеді. Бұл жағдайда мазасыздық жағдайлық немесе орташа деңгейде көрініс беріп, стресс факторларының әсерінен күшеюі мүмкін.

Ал 30,2% қатысушылар төмен деңгей (0–4 балл) көрсетті, яғни оларда мазасыздыққа бейімділік байқалмайды және эмоционалдық жағдайы салыстырмалы түрде тұрақты деп бағалауға болады.

Жалпы алғанда, алынған нәтижелер мазасыздықтың орта және жоғары деңгейлерінің басым екенін, бұл респонденттерде эмоционалдық шиеленістің қалыптасуына ықпал ететін факторлардың бар екенін көрсетті.

Қорытынды

Сонымен, эмпирикалық зерттеуден алынған нәтижелер АСБ бар балаларды тәрбиелейтін ата-аналардың әлеуметтік-демографиялық және психологиялық ерекшеліктерінің кешенді сипатын көрсетеді. Зерттеу деректері бойынша ата-аналардың басым бөлігі әлеуметтік тұрғыдан белсенді, білім деңгейі жоғары және отбасылық жауапкершілігі айқын көрінетін топқа жатады. Сонымен қатар, олардың көпшілігі 26–35 жас аралығындағы жастар екені анықталды, бұл кезең өмірлік және кәсіби тұрақтану сатысымен сәйкес келеді.

Әлеуметтік қолдау мәселесіне келсек, ата-аналардың басым бөлігі АСБ бар балаға байланысты көмек іздеуге мәжбүр, алайда тек 35%-ы ғана толық күн жұмыс істейді. Бұл жағдай ерекше күтімді қажет ететін баланы тәрбиелеумен байланысты уақыттық және эмоционалдық ресурстардың шектеулілігін көрсетеді. Сондықтан да бала күтіміндегі негізгі қолдау көбінесе жұбайы тарапынан көрсетіледі, ал кәсіби және мамандандырылған көмек жеткіліксіз.

Психологиялық тұрғыдан алғанда, ата-аналардың едәуір бөлігінде айқын эмоционалдық шиеленіспен созылмалы стресс белгілері анықталды. Бұл күй тұрақты шаршау сезімімен, бос уақытта толыққанды босаңси алмауымен және психологиялық кернеудің жоғары деңгейімен сипатталады. Мазасыздықтың негізгі детерминанты ретінде баланың болашақтағы әлеуметтік бейімделуіне қатысты қорқыныш болып табылады. Сонымен қатар, ата-аналардың өздерінің ата-аналық міндеттерін толық орындай алмауы мүмкін деген уайымы олардың жасырын мазасыздық деңгейінің жоғары екенін көрсетеді. Зерттеу нәтижелері бойынша ата-аналардың 38%-ында негізсіз мазасыздықтың жоғары деңгейі анықталды, бұл тұлғалық ма-

засыздыққа айналу қаупін арттыруы мүмкін. Әсіресе, аналарда мазасыздық деңгейінің әкелерге қарағанда жоғары болуы гендерлік рөлдердің ерекшеліктерімен және бала күтіміндегі негізгі жүктеменің аналарға түсуімен түсіндіруге болады.

Сонымен, алынған нәтижелер АСБ бар балаларды тәрбиелейтін ата-аналардың психоэмоционалдық жағдайы жоғары қауіп аймағында екенін көрсетеді. Бұл өз кезегінде кешенді психологиялық-педагогикалық қолдау бағдарламаларын әзірлеу қажеттілігін көрсетеді. Мұндай бағдарламалар ата-аналардың эмоционалдық ресурстарын қалпына келтіруге, мазасыздық деңгейін төмендетуге және тиімді копинг-стратегияларды қалыптастыруға бағытталуы тиіс.

Мүдделер қақтығысы

Авторлар өздерінің мүдделер қақтығысы жоқ екенін мәлімдейді.

Авторлардың үлесі

Сулейменова Г.Т. – тұжырымдама жасау, әдістеме әзірлеу, зерттеу жүргізу, мақаланың бастапқы нұсқасын жазу.

Нурадинов А.С. – тұжырымдама жасау, ғылыми жетекшілік, деректерді өңдеу және басқару, нәтижелерді тексеру.

Каримова А.Т. – тұжырымдама жасау, нәтижелерді тексеру.

Әдебиеттер тізімі

Әдебиеттер тізімі

Afzal, M., Iqbal, J., Tanveer, A., & Ali, A. (2025). Insights into Communication Differences of ASD Children and their Parents' Emotional State: 2025.4.1.091. *Applied Social Sciences and Administration Journal*, 4(1), 1635-1643. <https://doi.org/10.55966/assaj.2025.4.1.091>

Amelia, C. R. T., Kurniawan, Y., & Pratiwi, F. (2023). Gambaran kecemasan orang tua pada karier anak berkebutuhan khusus. *Jurnal Penelitian Pendidikan, Psikologi dan Kesehatan (J-P3K)*, 4(2), 71-79. <https://doi.org/10.51849/j-p3k.v4i2.207>

Bitsika, V., & Sharpley, C. F. (2004). Stress, anxiety and depression among parents of children with autism spectrum disorder. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 14(2), 151-161. <https://doi.org/10.1017/S1037291100002466>

Bonis, S. (2016). Stress and parents of children with autism: A review of literature. *Issues in mental health nursing*, 37(3), 153-163. <https://doi.org/10.3109/01612840.2015.1116030>

Carone, N., Baiocco, R., Lingardi, V., & Kerns, K. (2020). Child attachment security in gay father surrogacy families: Parents as safe havens and secure bases during middle childhood. *Attachment & Human Development*, 22(3), 269-289. <https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1588906>

Colizzi, M., Sironi, E., Antonini, F., Ciceri, M. L., Bovo, C., & Zoccante, L. (2020). Psychosocial and behavioral impact of COVID-19 in autism spectrum disorder: An online parent survey. *Brain sciences*, 10(6), 341. <https://doi.org/10.3390/brainsci10060341>

Dabrowska, A., & Pisula, E. (2010). Parenting stress and coping styles in mothers and fathers of pre-school children with autism and Down syndrome. *Journal of intellectual disability research*, 54(3), 266-280. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01258.x>

Dow, D. M. (2019). *Mothering while Black: Boundaries and burdens of middle-class parenthood*. Oakland: University of California Press.

Estes, A., Munson, J., Dawson, G., Koehler, E., Zhou, X. H., & Abbott, R. (2009). Parenting stress and psychological functioning among mothers of preschool children with autism and developmental delay. *Autism*, 13(4), 375-387. <https://doi.org/10.1177/1362361309105>

Gul, H., Gul, A., & Yurdusen, S. (2021). Do maternal personality traits influence mother-infant interactions and maternal stress? *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 39(3), 268-282. <https://doi.org/10.59188/>

eduvest.v6i1.52772

Han, Z., Zhong, H., & Hansen, P. (2025). Worried, anxious and uplifted: emotions of Chinese parents of children with autism spectrum disorder when expressing information needs. *Aslib Journal of Information Management*, 77(4), 681-700. <https://doi.org/10.1108/AJIM-09-2023-0336>

Han, T., Zhang, C. M., Liu, X. L., Jin, Y., Song, C., & Wang, Z. P. (2026). Internal and external factors related to anxiety and depression in parents of children with autism: the significance of psychological resilience. *BMC Public Health*, 26, 1187. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-26140-3>

Hayes, S. A., & Watson, S. L. (2013). The impact of parenting stress: A meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(3), 629-642. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1604-y>

Hodges, H., Fealko, C., & Soares, N. (2020). Autism spectrum disorder: definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. *Translational pediatrics*, 9(1), 55. <https://doi.org/10.21037/tp.2019.09.09>

Kousha, M., Attar, H. A., & Shoar, Z. (2016). Anxiety, depression, and quality of life in Iranian mothers of children with autism spectrum disorder. *Journal of Child Health Care*, 20(3), 405-414. <https://doi.org/10.1177/1367493515598644>

Lacroix, A., Burnel, M., Baciou, M., Occelli, P., Perrone-Bertolotti, M., David, M., & Ego, A. (2026). School participation in autistic girls and boys: The role of social-communication abilities and extrinsic barriers. *Autism*, 30(5), 1242-1262. <https://doi.org/10.1177/13623613261428668>

Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-Vanderweele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *The lancet*, 392(10146), 508-520. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(18\)31129-2](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(18)31129-2)

Manning, J., Billian, J., Matson, J., Allen, C., & Soares, N. (2021). Perceptions of families of individuals with autism spectrum disorder during the COVID-19 crisis. *Journal of autism and developmental disorders*, 51(8), 2920-2928. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04760-5>

Nonweiler, J., Rattray, F., Baulcomb, J., Happé, F., & Absoud, M. (2020). Prevalence and associated factors of emotional and behavioural difficulties during COVID-19 pandemic in children with neurodevelopmental disorders. *Children*, 7(9), 128. <https://doi.org/10.3390/children7090128>

Nurussakinah, N., Mediani, H. S., & Purnama, D. (2024). Pentingnya dukungan emosional untuk orang tua anak autisme di SLB: Pembelajaran dari pengalaman kecemasan. *Jurnal Kesehatan dan Kebidanan Nusantara*, 2(1), 17-23. <https://doi.org/10.69688/jkn.v2i1.82>

Pottie, C. G., & Ingram, K. M. (2008). Daily stress, coping, and well-being in parents of children with autism: a multilevel modeling approach. *Journal of family psychology*, 22(6), 855. <https://doi.org/10.1037/a0013604>

Rivard, M., Terroux, A., Parent-Boursier, C., & Mercier, C. (2014). Determinants of stress in parents of children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(7), 1609-1620. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-2028-z>

Świerczyńska, J. C., Pawłowska, B., Chojnowska-Ćwiakła, I., & Krawczykiwicz, R. (2026). Determinants of the mental health of mothers of children with autism spectrum disorders. *Medical Studies/Studia Medyczne*, 42(1), 39-44. <https://doi.org/10.5114/ms.2026.160426>

Taylor, M. J., Rosenqvist, M. A., Larsson, H., Gillberg, C., D'Onofrio, B. M., Lichtenstein, P., & Lundström, S. (2020). Etiology of autism spectrum disorders and autistic traits over time. *JAMA psychiatry*, 77(9), 936-943. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2020.0689>

Woods, B. K., Sauer-Zavala, S., Farchione, T. J., & Barlow, D. H. (2020). Isolating the effects of mindfulness training across anxiety disorder diagnoses in the unified protocol. *Behavior Therapy*, 51(6), 972-983. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2020.01.001>

World Health Organization. (2025). Autism spectrum disorders. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., & Stuart, E. A. (2013). The association between mental health, stress, and coping supports in mothers of children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(6), 1380-1393. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1693-7>

Амирбекова Г.Е. (2024). Қазақстанда аутизм дертінен зардап шегуші балаларды әлеуметтік оңалту (философия докторы (PhD) дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация). Алматы.

Бейсеналина, А., Ахтаева, Н. (2022). Характеристика эмоциональной сферы матерей детей с расстройством аутистического спектра. Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология, 73(4). <https://doi.org/10.51889/6806.2022.64.78.016>

Бекмұрат А.Т. (2025). Мектеп жасына дейінгі аутизмді бар балалармен сөйлеудің лексикалық және семантикалық жағын дамытудағы АВА терапиясы (философия докторы (PhD) дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация). Алматы.

Искакова, Б. С., Присяжнюк, Д. И., & Зангиева, И. К. (2023). Установки родителей и учителей к инклюзивному образованию в России и Казахстане: сравнительный анализ. Мир России. Социология. Этнология, 32(2), 30-51. <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2023-32-2-30-51>

Колых, О. А., & Скакова, А. М. (2024). Ата-аналарының әр түрлі жас кезеңдерінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалардың диагнозын қабылдау ерекшеліктері. In *The 8th International Scientific and Practical Conference "Modernization of Innovative Development of Professional Education"* (p. 194-197). Amsterdam, Netherlands: International Science Group.

Мамайчук, И. И. (2014). Помощь психолога детям с аутизмом. Санкт-Петербург, Россия: Эко-Вектор.

Махадиева А.К. (2019). Ата-ана мен аутист бала» қарым-қатынас жүйесіндегі стресті женуді психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу (философия докторы (PhD) ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация). Павлодар.

Орлова, А. А., Калганова, М. Н., & Красильникова, Е. Д. (2022). Роль грамотного стиля воспитания в процессе реабилитации ребёнка с нарушениями психического развития. Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований, 276-282.

Пернебекова, Ф., Абишева, Э., Жанғалиева, Ж., Бекмуратова, Г., & Сәлмеке, С. (2025). ЕБҚ бар және қалыпты дамыған балалар ата-аналарының резиленттілік факторларының салыстырмалы талдауы. Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология, 85(4), 350-360. <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.85.4.030>

Печникова, Л. С. (1997). Особенности материнского отношения к детям с ранним детским аутизмом (кандидатский диссертация). Москва, Россия.

Фоминих, Е. (2024). Семейные аспекты цифровой социализации обучающихся с ОВЗ. Москва, 16, 230-234.

Число детей с аутизмом бьет рекорды: трехкратный рост за пять лет. (2025). <https://inbusiness.kz/ru/news/chislo-detej-s-autizmom-bet-rekordy-trehkratnyj-rost-za-pyat-let>

Шермазанян, А. А. (2025). Психологические особенности родителей детей с расстройством аутистического спектра. Печатается по решению редакционно-издательского совета ФГБОУ ВО КГМУ Минздрава России, 245.

G. Suleimenova^{*1}, A. Nuradinov², A. Karimova³

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

³K. Zhubanov Aktobe Regional University, Aktobe, Kazakhstan

Anxiety states of parents raising children with autism spectrum disorders: a socio-psychological analysis

Abstract. The article examines the anxiety state of parents raising children with autism spectrum disorders within the framework of socio-psychological analysis. The relevance of the study is обусловлена the increasing number of children with ASD and the need to investigate the psychological condition of parents experiencing prolonged emotional stress associated with child-rearing and the social adaptation of the child. The purpose of the study was to identify the characteristics of anxiety manifestations among parents of children with ASD and to determine the socio-psychological factors influencing anxiety levels.

The study employed an author-designed questionnaire aimed at examining the socio-demographic and psychological characteristics of families, as well as V.V. Boyko's «Express Diagnostics of the Tendency toward Unmotivated Anxiety» methodology. The study involved 118 parents raising children with ASD. The empirical findings

revealed that 38% of parents demonstrated a high level of unmotivated anxiety. The main determinant of anxiety is fear related to the child's future social adaptation. In addition, parents' concerns about their possible inability to fully fulfill their parental responsibilities contribute to an increase in the level of latent anxiety. In addition, mothers showed significantly higher anxiety levels related to raising and caring for a child with ASD compared to fathers. The findings indicate the necessity of developing a comprehensive psychological support program aimed at reducing anxiety and improving the psychological well-being of families raising children with ASD.

Keywords: autism spectrum disorders, parents of children with ASD, anxiety, unmotivated anxiety, fear, chronic fatigue, socio-psychological analysis.

Г.Т. Сулейменова*¹, А.С. Нурадинов², А.Т. Каримова³

^{1,2}Евразийский национальный университет

им. Л. Н. Гумилева г. Астана, Казахстан

³Актюбинский региональный университет имени К. Жубанова, г. Актобе, Казахстан

Тревожное состояние родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра: социально-психологический анализ

Аннотация. В статье рассматривается состояние тревожности родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, в контексте социально-психологического анализа. Актуальность исследования обусловлена ростом числа детей с РАС и необходимостью изучения психологического состояния родителей, испытывающих длительное эмоциональное напряжение, связанное с особенностями воспитания и социальной адаптации ребёнка. Цель исследования — выявить особенности проявления тревожных состояний у родителей детей с РАС, а также определить социально-психологические факторы, влияющие на уровень тревожности. В исследовании использовались авторская анкета, направленная на изучение социально-демографических и психологических особенностей семьи, а также методика «Экспресс-диагностика склонности к немотивированной тревожности» В. В. Бойко. В исследовании приняли участие 118 родителей, воспитывающих детей с РАС. Результаты эмпирического исследования показали, что у 38% родителей выявлен высокий уровень немотивированной тревожности. Основным детерминантом тревожности выступает страх, связанный с будущей социальной адаптацией ребёнка. Кроме того, переживания родителей о возможной неспособности в полной мере выполнять свои родительские обязанности способствуют повышению уровня латентной тревожности. Помимо этого, у матерей, по сравнению с отцами, уровень тревожности, связанный с воспитанием и уходом за ребёнком с РАС, оказался значительно выше. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости разработки комплексной программы психологической поддержки, направленной на снижение тревожности и повышение психологического благополучия семей, воспитывающих детей с РАС.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, родители детей с РАС, тревожность, немотивированная тревожность, страх, хроническая усталость, социально-психологический анализ.

References

Afzal, M., Iqbal, J., Tanveer, A., & Ali, A. (2025). Insights into Communication Differences of ASD Children and their Parents' Emotional State: 2025.4.1.091. *Applied Social Sciences and Administration Journal*, 4(1), 1635-1643. <https://doi.org/10.55966/assaj.2025.4.1.091>

Amelia, C. R. T., Kurniawan, Y., & Pratiwi, F. (2023). Gambaran kecemasan orang tua pada karier anak berkebutuhan khusus. *Jurnal Penelitian Pendidikan, Psikologi dan Kesehatan (J-P3K)*, 4(2), 71-79. <https://doi.org/10.51849/j-p3k.v4i2.207>

Amirbekova G.E. (2024). Qazaqstanda autizm dertinen zardap shegushi balalardy aleumettik onaltu [Social Rehabilitation of Children with Autism Spectrum Disorder in Kazakhstan]: filosofiya doktory (PhD) darezhesin alu ushin dayyndalghan dissertatsiya. Almaty. - [in Kazakh]

- Beisenalina A., & Akhtaeva N. (2022). Kharakteristika emotsional'noi sfery materei detei s rasstroistvom autisticheskogo spektra [Characteristics of the emotional sphere of mothers of children with autism spectrum disorder]. *Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya: Psikhologiya*, 73(4). <https://doi.org/10.51889/6806.2022.64.78.016> - [in Russian]
- Bekmurat A.T. (2025) Mektep zhasyna deiingi autizmi bar balalarmen soileudin leksikalyk zhane semantikalik zhagyn damytudagy ABA terapiyasi [ABA Therapy in the Development of Lexical and Semantic Aspects of Speech in Preschool Children with Autism]: filosofiya doktory (PhD) darezhesin alu ushin dayyndalghan dissertatsiya. Almaty. - [in Kazakh]
- Bitsika, V., & Sharpley, C. F. (2004). Stress, anxiety and depression among parents of children with autism spectrum disorder. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 14(2), 151-161. <https://doi.org/10.1017/S1037291100002466>
- Bonis, S. (2016). Stress and parents of children with autism: A review of literature. *Issues in mental health nursing*, 37(3), 153-163. <https://doi.org/10.3109/01612840.2015.1116030>
- Carone, N., Baiocco, R., Lingardi, V., & Kerns, K. (2020). Child attachment security in gay father surrogacy families: Parents as safe havens and secure bases during middle childhood. *Attachment & Human Development*, 22(3), 269-289. <https://doi.org/10.1080/14616734.2019.1588906>
- Chislo detei s autizmom b'et rekordy: trekhkratnyi rost za pyat' let [The Number of Children with Autism Breaks Records: Threefold Increase over Five Years]. (2025). Retrieved from <https://inbusiness.kz/ru/news/chislo-detey-s-autizmom-bet-rekordy-trehkratnyj-rost-za-pyat-let> - [in Russian]
- Colizzi, M., Sironi, E., Antonini, F., Ciceri, M. L., Bovo, C., & Zocante, L. (2020). Psychosocial and behavioral impact of COVID-19 in autism spectrum disorder: An online parent survey. *Brain sciences*, 10(6), 341. <https://doi.org/10.3390/brainsci10060341>
- Dabrowska, A., & Pisula, E. (2010). Parenting stress and coping styles in mothers and fathers of pre-school children with autism and Down syndrome. *Journal of intellectual disability research*, 54(3), 266-280. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01258.x>
- Dow, D. M. (2019). Mothering while Black: Boundaries and burdens of middle-class parenthood. *University of California Press*.
- Estes, A., Munson, J., Dawson, G., Koehler, E., Zhou, X. H., & Abbott, R. (2009). Parenting stress and psychological functioning among mothers of preschool children with autism and developmental delay. *Autism*, 13(4), 375-387. <https://doi.org/10.1177/1362361309105>
- Fominykh E. (2024). *Semeinye aspekty tsifrovoy sotsializatsii obuchayushchikhsya s OVZ* [Family Aspects of Digital Socialization of Students with Disabilities]. Moscow, 16, 230-234. - [in Russian]
- Gul, H., Gul, A., & Yurdusen, S. (2021). Do maternal personality traits influence mother-infant interactions and maternal stress? *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 39(3), 268-282. <https://doi.org/10.59188/eduvest.v6i1.52772>
- Han, T., Zhang, C. M., Liu, X. L., Jin, Y., Song, C., & Wang, Z. P. (2026). Internal and external factors related to anxiety and depression in parents of children with autism: the significance of psychological resilience. *BMC Public Health*, 26, 1187. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-26140-3>
- Han, Z., Zhong, H., & Hansen, P. (2025). Worried, anxious and uplifted: emotions of Chinese parents of children with autism spectrum disorder when expressing information needs. *Aslib Journal of Information Management*, 77(4), 681-700. <https://doi.org/10.1108/AJIM-09-2023-0336>
- Hayes, S. A., & Watson, S. L. (2013). The impact of parenting stress: A meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(3), 629-642. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1604-y>
- Hodges, H., Fealko, C., & Soares, N. (2020). Autism spectrum disorder: definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. *Translational pediatrics*, 9(1), 55. <https://doi.org/10.21037/tp.2019.09.09>
- Iskakova B.S., Prisyazhnyuk D.I., & Zangieva I.K. (2023). Ustanovki roditelei i uchitelei k inkluzivnomu obrazovaniyu v Rossii i Kazakhstane: sravnitel'nyi analiz [Attitudes of Parents and Teachers toward Inclusive Education in Russia and Kazakhstan: A Comparative Analysis]. *Mir Rossii. Sotsiologiya. Etnologiya*, 32(2), 30-51. <https://doi.org/10.17323/1811-038X-2023-32-2-30-51> [in Russian]
- Kolyukh O.A., & Skakova A.M. (2024). Ata-analarnyn ar turli zhas kezeñderinde erekshe bilim beru kazhet-

tilikteri bar balalardyn diagnozyn kabul dau erekshe likteri [Features of Parents' Acceptance of the Diagnosis of Children with Special Educational Needs at Different Age Stages]. In *The 8th International Scientific and Practical Conference "Modernization of Innovative Development of Professional Education"* (pp. 194–197). Amsterdam, Netherlands: International Science Group. - [in Russian]

Kousha, M., Attar, H. A., & Shoar, Z. (2016). Anxiety, depression, and quality of life in Iranian mothers of children with autism spectrum disorder. *Journal of Child Health Care*, 20(3), 405–414. <https://doi.org/10.1177/1367493515598644>

Lacroix, A., Burnel, M., Baci, M., Ocelli, P., Perrone-Bertolotti, M., David, M., & Ego, A. (2026). School participation in autistic girls and boys: The role of social-communication abilities and extrinsic barriers. *Autism*, 30(5), 1242–1262. <https://doi.org/10.1177/13623613261428668>

Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-Vanderweele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *The lancet*, 392(10146), 508–520. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(18\)31129-2](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(18)31129-2)

Makhadieva A.K. (2019) Ata-ana men autist bala karym-katynas zhuiesindegi stresti zhenudi psikhologiyalyk-pedagogikalyk suiemeldeu [Psychological and Pedagogical Support for Overcoming Stress in the Parent-Autistic Child Relationship System]: filosofiya doktory (PhD) gylimi darezhesin alu ushin dayyndalghan dissertatsiya. Pavlodar. - [in Kazakh]

Mamaichuk I.I. (2014). Pomoshch' psikhologa detyam s autizmom [Psychologist's Assistance to Children with Autism]. Saint Petersburg, Russia: Eko-Vektor. - [in Russian]

Manning, J., Billian, J., Matson, J., Allen, C., & Soares, N. (2021). Perceptions of families of individuals with autism spectrum disorder during the COVID-19 crisis. *Journal of autism and developmental disorders*, 51(8), 2920–2928. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04760-5>

Nonweiler, J., Rattray, F., Baulcomb, J., Happé, F., & Absoud, M. (2020). Prevalence and associated factors of emotional and behavioural difficulties during COVID-19 pandemic in children with neurodevelopmental disorders. *Children*, 7(9), 128. <https://doi.org/10.3390/children7090128>

Nurussakinah, N., Mediani, H. S., & Purnama, D. (2024). Pentingnya dukungan emosional untuk orang tua anak autisme di SLB: Pembelajaran dari pengalaman kecemasan. *Jurnal Kesehatan dan Kebidanan Nusantara*, 2(1), 17–23. <https://doi.org/10.69688/jkn.v2i1.82>

Orlova A.A., Kalganova M.N., & Krasil'nikova E.D. (2022). Rol' gramotnogo stilya vospitaniya v protsesse reabilitatsii rebenka s narusheniyami psikhicheskogo razvitiya [The Role of an Appropriate Parenting Style in the Rehabilitation Process of a Child with Mental Development Disorders]. *Psikhologiya, obrazovanie: aktual'nye i prioritetye napravleniya issledovaniy*, 276–282. - [in Russian]

Pechnikova L.S. (1997). Osobennosti materinskogo otnosheniya k detyam s rannim detskim autizmom [Features of Maternal Attitudes toward Children with Early Childhood Autism]: diss. kand. psikh. nauk. – Moscow. - [in Russian]

Pernebekova F., Abisheva E., Zhangalieva Zh., Bekmuratova G., & Salmeke S. (2025). EBQ bar zhane kalypty damygan balalar ata-analarynyn rezilientilik faktorlarynyn salystyrmaly taldauy [Comparative Analysis of Resilience Factors among Parents of Children with SEN and Typically Developing Children]. *Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya: Psikhologiya*, 85(4), 350–360. <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.85.4.030> - [in Kazakh]

Pottie, C. G., & Ingram, K. M. (2008). Daily stress, coping, and well-being in parents of children with autism: a multilevel modeling approach. *Journal of family psychology*, 22(6), 855. <https://doi.org/10.1037/a0013604>

Rivard, M., Terroux, A., Parent-Boursier, C., & Mercier, C. (2014). Determinants of stress in parents of children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(7), 1609–1620. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-2028-z>

Shermazanyan A.A. (2025) Psikhologicheskie osobennosti roditelei detei s rasstroistvom autisticheskogo spectra [Psychological Characteristics of Parents of Children with Autism Spectrum Disorder]. Kursk, 245 - [in Russian]

Świerczyńska, J.C., Pawłowska, B., Chojnowska-Ćwiakła, I., & Krawczykiewicz, R. (2026) Determinants of the mental health of mothers of children with autism spectrum disorders. *Medical Studies/Studia Medyczne*, 42(1), 39–44. <https://doi.org/10.5114/ms.2026.160426>

Taylor, M. J., Rosenqvist, M. A., Larsson, H., Gillberg, C., D'Onofrio, B. M., Lichtenstein, P., & Lundström, S. (2020). Etiology of autism spectrum disorders and autistic traits over time. *JAMA psychiatry*, 77(9), 936–943. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2020.1000>

doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2020.0689

Woods, B. K., Sauer-Zavala, S., Farchione, T. J., & Barlow, D. H. (2020). Isolating the effects of mindfulness training across anxiety disorder diagnoses in the unified protocol. *Behavior Therapy*, 51(6), 972–983. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2020.01.001>

World Health Organization. (2025). Autism spectrum disorders. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Zablotsky, B., Bradshaw, C. P., & Stuart, E. A. (2013). The association between mental health, stress, and coping supports in mothers of children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(6), 1380–1393. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1693-7>

Авторлар туралы мәлімет:

Сулейменова Гульжазира Тажмагамбетовна – хат-хабар авторы, PhD докторант, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, 010000, Астана, Қазақстан, e-mail: suleimenova.gt@yandex.ru

Нұрадинов Алмат Сабитович – психология ғылымдарының кандидаты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, 010000, Астана, Қазақстан, e-mail: nuradinov_as@enu.kz

Каримова Айгүл Төлендіқызы - медицина ғылымдарының кандидаты, Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университетінің психология және арнайы педагогика кафедрасының қауымдастырылған профессоры, 030000, Ақтөбе, Қазақстан, e-mail: zhubanova_aru00@mail.ru

Information about the authors:

Suleimenova Gulzhazira – Corresponding Author, PhD Student, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 010000, Astana, Kazakhstan, e-mail: suleimenova.gt@yandex.ru

Nuradinov Almat – Candidate of Psychological Sciences, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 010000, Astana, Kazakhstan, e-mail: nuradinov_as@enu.kz

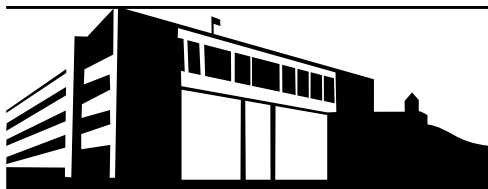
Aigul Karimova - Candidate of Medical Sciences, associate Professor of the Department of Psychology and Special Pedagogy, K. Zhubanov Aktobe Regional University, 030000, Aktobe, Kazakhstan, e-mail: zhubanova_aru00@mail.ru

Сведения об авторах:

Сулейменова Гульжазира Тажмагамбетовна - автор для корреспонденции, PhD-докторант, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва, 010000, Астана, Казахстан, e-mail: suleimenova.gt@yandex.ru

Нұрадинов Алмат Сабитович - кандидат психологических наук, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, 010000, Астана, Казахстан, e-mail: nuradinov_as@enu.kz

Каримова Айгуль Тулендиевна - кандидат медицинских наук, ассоциированный профессор кафедры психологии и специальной педагогики Актюбинского регионального университета имени К. Жубанова, 030000, Актобе, Казахстан, e-mail: zhubanova_aru00@mail.ru



ЖОҒАРЫ СТАНДАРТТАР ЖАҒДАЙЫНДАҒЫ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ БАҚУАТТЫЛЫҚ: ПЕРФЕКЦИОНИЗМ МЕН ЭМОЦИОНАЛЫҚ ИНТЕЛЛЕКТІНІҢ РӨЛІ

Б.С. Шералы*¹, А.М. Ким², Н.Н. Хон³

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

³«Leica Geosystems Kazakhstan» ЖШС, Алматы, Қазақстан

E-mail: ¹bizhan_07@mail.ru; ²allakim2013@gmail.com; ³natalya.khon@leica-geosystems.com

Аңдатпа. Бұл мақалада заманауи теориялық және эмпирикалық тәсілдерге сүйене отырып, эмоциялық интеллект, перфекционизм және тұлғаның мазасыздануының өзара байланысы жан-жақты талданады. Зерттеу перфекционистік тенденциялардың көрінісіне эмоциялық интеллектінің әсерін және олардың тұлғалық мазасызданумен байланысын анықтауға бағытталған.

Осы жұмыста «эмоциялық интеллект», «перфекционизм», «мазасыздық» ұғымдары нақтыланады, олардың құрылымдық құрамдас бөліктері мен өзара әрекеттесу механизмдері ашылады. Күйзелісті жағдайларға бейімделудегі эмоциялық интеллектінің рөліне және эмоциялық сарқылу мен үрейдің жоғарылауына перфекционизмнің ықпалына ерекше назар аударылады. Қол жетпес мұратқа ұмтылу және эмоцияларды басу ішкі қайшылықтарды күшейтіп, мінез-құлықты бұзатыны баса айтылады. Мұнда перфекционизм әрқашан теріс болмайды, ол адаптивті және дезадаптивті деп қарастырылады.

Зерттеудің эмпирикалық бөлігі сандық дизайнға сүйенді және деректерді талдауға корреляциялық әдіс қолданылды. Нәтижелер эмоциялық интеллектінің кейбір құрамдас бөліктері – өзін-өзі бақылау және бақуаттылық – тұлғалық мазасыздықпен теріс болжамды байланысы бар екенін көрсетті. Сонымен қатар, перфекционизмнің дезадаптивті көріністері мазасыздану деңгейін арттыра отырып, оң болжамды әсер көрсетеді. Анықталған өзара қатынастар тұлғаның когнитивті-эмоциялық факторларының өзара әрекеттесуінің күрделі динамикасын растайды және психологиялық тұрақтылықтың негізгі ресурсы ретінде эмоциялық құзыреттілікті дамыту қажеттілігін көрсетеді.

Түйін сөздер: перфекционизм, эмоциялық интеллект, тұлғаның мазасыздануы, эмоциялық реттеу, психологиялық бақуаттылық, күйзеліс, бейімделу.

Кіріспе

Адамның күнделікті өмірде кездесетін күрделі жағдайларға көзқарасы, көңіл-күйін түсінуі және басқаруы, басқалармен өзара әрекеттесуі оның жеке даму және әлеуметтік бейімделу деңгейін көрсетеді. Бұл «эмоциялық интеллект» деп аталатын құзыреттіліктің негізі. Қазіргі заманғы ғылым эмоциялық интеллектіні адам мінез-құлқының когнитивті және аффективті аспектілерін қамтитын кешенді тұлғалық қасиет ретінде қарастырады.

Өткен ғасырдың аяғынан бастап эмоциялық интеллект ұғымы психологияның теориялық және кәсіби салаларында кеңінен қарастырылатын және зерттелетін тақырыпқа айналды. Бұл ұғымды 1990 жылдары америкалық зерттеушілер Peter Salovey мен John D. Mayer енгізді, олар өз еңбектерінде эмоциялық интеллектіні академиялық интеллектпен бәсекелес ұғым ретінде қарастырып, оны өзінің және басқалардың эмоцияларын тану, түсіну және басқару қабілеті ретінде анықтады. Бұл авторлардың пікірінше, эмоциялық интеллект төрт негізгі құрамдас бөліктен тұрады: эмоцияларды түсіну, эмоцияларды қабылдау, эмоцияларды пайдалану және эмоцияларды басқару (Александрова, 2016).

Израильдік теоретик және зерттеуші Reuven Bar-On алдыңғы тұжырымдаманың дамуына айтарлықтай үлес қосты. Ол өз еңбегінде эмоциялық интеллект үлгісін ұсынды. Оның үлгісіне сәйкес, эмоциялық интеллект өзара байланысты эмоциялық және әлеуметтік құзыреттіліктерден тұрады және адамның өзін және басқаларды түсіну, қоршаған ортамен өзара әрекеттесу және өмірлік мәселелерді тиімді шешу қабілетін білдіреді (Ситнянская, 2022). Bar-On бұл дағдыларды біріктіретін бес негізгі факторды анықтады: тұлғайшілік дағдылар, тұлғааралық дағдылар, бейімделу, күйзелісті басқару және жалпы көңіл-күй (Кенжетаева et al., 2025).

Америкалық зерттеуші Daniel Goleman эмоциялық интеллект теориясы мен тәжірибесінің дамуына айтарлықтай үлес қосты, оның танымалдылығын арттырды. Ол өзінің «Эмоциялық интеллект: неге ол IQ-дан маңыздырақ болуы мүмкін» атты іргелі еңбегінде адамның табысы тек когнитивтік қана емес, сонымен қатар эмоциялық интеллектінің бес негізгі өлшемін ажыратады: 1) өзіндік сана; 2) мотивация; 3) эмпатия; 4) әлеуметтік дағдылар; 5) өзін-өзі реттеу (Карловская, 2020). Көптеген эмпирикалық зерттеулер эмоциялық интеллектінің өмірлік тәжірибемен және жас ерекшеліктерімен өзара байланысты екенін көрсетеді. Жасы ұлғайған сайын адамның әлеуметтік ортада басқалармен өзара әрекеттесу тәжірибесі артады, бұл өз кезегінде эмоциялық интеллектінің артуына әкеледі. Интеллектінің бұл түрін мақсатты түрде дамытуға болады, бұл өзін-өзі талдауды және тиісті оқытуды қажет етеді. Бүгінгі таңда эмоциялық интеллект бүкіл әлемде жеке өмірдегі және кәсіби қызметтегі табыстың негізгі критерийі болып саналады. Ол бейімделу әлеуетін, коммуникативтік құзыреттілікті және психологиялық бақуаттылықты бағалау үшін адами ресурстарды басқаруда, психодиагностикада, білім беруде және психотерапияда белсенді қолданылады.

Ақпараттың алуан түрлілігімен және үнемі әлеуметтік өзара әрекеттесумен сипатталатын қазіргі қарқынды дамып келе жатқан қоғамда эмоциялық интеллектінің маңызы жоғары. Оның рөлі тіпті ірі қалаларда үдей түседі, өйткені ондай ығы-жығы ортада эмоциялық ауыртпашылықтар мен күйзеліс жағдайлар артады және тез бейімделу мен тиімді қарым-қатынас жасау қажеттілігі жоғарылайды. Осы орайда жақсы дамыған эмоциялық интеллект өз эмоцияларын сезінуге және түсінуге, эмоциялық реакцияларын басқаруға, тұлғааралық қақтығыстарды конструктивті шешуге және психологиялық тұрақтылықты сақтауға көмектеседі. Жоғарыдағы зерттеулер көрсетіп отырғандай, эмоциялық интеллектінің жоғары деңгейі әлеуметтік бейімделудің жақсырақ болуымен, психологиялық бақуаттылықтың жоғары деңгейімен және қарқынды қазіргі заманның сәтті жеңу қабілетімен байланысты. Сондықтан эмоциялық интеллект жеке тұлғаның негізгі психологиялық ресурстарының бірі болып саналады.

Осылайша, эмоциялық интеллект тұлғааралық өзара әрекеттесулер мен эмоциялық күйлер жүйесінде маңызды реттеуші қызмет атқарады. Әсіресе, перфекционизм құбылысы ерекше назар аудартады – бұл эмоциялық саламен тығыз байланысты тұлғалық қасиет, ол үнемі мінсіз болуға ұмтылуда, өзіне және басқаларға шамадан тыс талаптар қоюда көрінеді, бұл көбінесе ішкі қақтығыстарға, күйзеліске және мазасыздықтың жоғарылауына әкеледі.

Перфекционизм. Перфекционизм – жеке тұлғаның тым жоғары, көбінесе қол жетпейтін мақсаттар қоюға және оларға үнемі жетуге ұмтылуға деген тұрақты бейімділігімен сипатталатын күрделі және

көп өлшемді тұлғалық құрылым. Перфекционизм идеалға жету қажеттілігі мен адам мүмкіндіктерінің шектеулері арасындағы қарама-қайшылықтан туындайды, бұл көбінесе ішкі шиеленіс пен эмоциялық тұрақсыздыққа әкеледі.

Қазіргі психологиялық және педагогикалық зерттеулерде перфекционизм құбылысын түсіндіретін екі теориялық модель кеңінен қолданыла бастады. Біріншісі, функционалдық-бағалау тәсіліне негізделген, перфекционизмді бейімделу қабілетіне қарай адаптивті (нормативті) және дезадаптивті (невротикалық) түрлерге жіктейді (Rusina, 2024; Frost et al., 1993).

Адаптивті перфекционизм ең көп таралған түрі болып табылады және өзінің жетістіктеріне деген шынайы үміттерді сақтай отырып, жоғары өнімділік стандарттарына, өзін-өзі жетілдіруге және кәсіби құзыреттілікке ұмтылуда көрінеді. Мұндай адамдар өздерінің жеке мақсаттарында икемділік танытады және оларды жағдайларға байланысты түзете алады, бұл конструктивті мінез-құлық пен ішкі тұрақтылықты дамытады.

Ал дезадаптивті (невротикалық) перфекционизм тым жоғары және көбінесе жүзеге аспайтын стандарттармен сипатталады. Бұл жағдайда жеке жетістіктер жеткіліксіз деп қабылданады, бұл созылмалы қанағаттанбаушылық сезімімен, өзін-өзі төмен бағалаумен және күйзеліске деген осалдықтың жоғарылауымен қатар жүреді. Перфекционизмнің бұл түрі бар адамдар қателесуден, сәтсіздіктерге ұшырасудан және сыртқы айыптаулардан қорқатындығымен сипатталады, бұл тұрақты мазасыздық көзқарасының дамуына ықпал етеді (Haddadi & Tamannaieifar, 2022).

Wayne D. Parker зерттеулері де перфекционизмнің екі түрін ажыратады: сау, жоғары деңгейдегі саналылық пен ішкі мотивациямен өзара байланысты және төмен немесе тұрақсыз өзін-өзі бағалаумен байланысты сау емес (невротикалық). Ғалым перфекционизмнің адаптивті формасы белгілі бір жағдайларда идеалға ұмтылу қайталана беретін болса, дезадаптивтіге айналуы мүмкін екенін атап өтеді. Сонымен қатар, денсаулыққа зиянды перфекционизм объективті түрде жоғары өнімділікке қарамастан, қанағаттанбаушылық пен өзін-өзі сынаумен тығыз байланысты (Cox et al., 2002; Egan, 2024).

Перфекционизмнің екінші моделі перфекционистік көзқарастардың бағыты мен қайнар көзіндегі айырмашылықтарды баса көрсетеді. Бұл тәсілдің дамуына ең маңызды үлес қосқандар көпөлшемді перфекционизм шкаласын жасаған Paul L. Hewitt және Gordon L. Flett болды. Олардың тұжырымдамасында перфекционизмнің үш түрі ажыратылады (Stepanova et al., 2023):

- өзіне бағытталған перфекционизм – өзінің мінсіздікке ұмтылуында көрініс табады;
- әлеуметтік тұрғыдан белгіленген перфекционизм – басқалар көпті күтеді деген асыра бағалауға негізделген;
- басқаға бағытталған перфекционизм – басқалардың мінсіз болуына деген талапшыл көзқараста көрінеді.

Бұл типология бізге перфекционизмді екі критерий тұрғысынан қарастыруға мүмкіндік береді: талаптардың қайнар көзі және оларды қолдану нысаны, бұл оның мотивациялық және когнитивтік табиғатын жан-жақты түсінуге мүмкіндік береді.

Randy O. Frost үлгісіне сәйкес, перфекционизмнің дамуы алты негізгі фактордың өзара әрекеттесуімен анықталады:

1. Жоғары жеке стандарттар;
2. Өзінің ұйымдасуы;
3. Қателіктерге аса алаңдаушылық;
4. Өз әрекеттеріне күмәндану;
5. Ата-ананың күтуі;
6. Ата-ананың сыны (Ахметова & Бегимова, 2023).

Осылайша, перфекционизм физиологиялық (генетикалық, темпераменттік) және әлеуметтік (тәрбиелеу, тұлғааралық) факторлардың қиылысында қалыптасады, бұл мінсіздікке деген ұмтылыс пен сәйкес келмеуден қорқу арасындағы ішкі қақтығысты көрсетеді.

Айқын теріс тұстарына қарамастан, перфекционизм әрқашан деструктивті емес. Бірқатар зерттеулер оны жоғары жауапкершілік, ұйымдасу, академиялық және кәсіби табыс сияқты оң қасиеттермен біріктіруге болатынын көрсетеді. Дезадаптивті формалар мазасыздықпен, депрессиямен және обсессивті-компульсивті

мінез-құлықпен байланысты, ал бейімделгіш формалар өзін-өзі жүзеге асырумен және жетістікке жетуге тұрақты мотивациямен байланысты.

Қазіргі заманғы әдебиет көбінесе «перфекционистік ұмтылыстар» (perfectionistic strivings) мен «перфекционистік алаңдаушылықтар» (perfectionistic concerns) арасында айырмашылық жасайды. Бірінші санатқа жоғары стандарттар мен өзін-өзі жетілдіруге деген ұмтылыс кіреді, ал екіншісіне қателіктер, күмән және сынға ұшырау қорқынышы кіреді. Дәл осы «алаңдаушылықтар» тұлғалық мазасыздық пен обсессивті-компульсивті мінез-құлықпен өте айқын байланысты (Малкина, 2024).

Жасөспірімдер мен жастарда перфекционистік алаңдаушылықтар мен мазасыздық арасындағы корреляция ересектерге қарағанда айтарлықтай күшті, дегенмен ол үлкен жас топтарында статистикалық тұрғыдан маңызды болып қала береді (Тимофеева et al., 2023). Сонымен қатар, саналылық (mindfulness), байланыстылық сезімі (sense of coherence), бақылау локусы (locus of control) және өзін-өзі қабылдау (self-perception) сияқты жеке ресурстар бұл қарым-қатынастың бағыты мен қарқындылығын өзгерте алады, оны әлсіретеді немесе керісінше күшейте алады (Матросова, 2023; Jeffrey et al., 2023).

Эмпирикалық деректер перфекционизмнің бейімделу аспектілерінің (өзін-өзі дамытуға бағытталған икемді және шынайы стандарттар) мазасыздықпен корреляциясы әлсіз және тіпті құзыреттілік пен өмірден қанағаттану сезімдеріне оң әсер етуі мүмкін екенін көрсетеді. Сонымен қатар, дезадаптивті аспектілер (жоғары күтулер, сәтсіздіктен қорқу, өзін-өзі сынау) мазасыздық деңгейлерімен айтарлықтай оң байланысты көрсетеді (Thomas et al., 2025).

Аталған зерттеулер көрсетіп отырғандай, перфекционизм – қазіргі заманда, әсіресе ірі қаладағы адамның ерекше қасиеті, мұнда жетістікке, бәсекелестікке және өмірдің жылдам қарқынына жоғары талаптар табысқа және өзін-өзі жетілдіруге деген ұмтылысты күшейтеді. Бір жағынан, адаптивті перфекционизм өзінің ұйымдасуына, өзін-өзі тәрбиелеуге және мақсатқа жетуге ықпал етеді. Екінші жағынан, шамадан тыс жоғары стандарттар, сәтсіздіктерден қорқу және сыртқы бағалауға тәуелділік эмоциялық күйзеліске, мазасыздыққа және психологиялық бақуаттылықтың төмендеуіне әкелуі ықтимал. Сондықтан, перфекционизм қазіргі қарқынды заманда өзін-өзі реттеу мен бейімделудегі маңызды фактор болып табылады.

Осылайша, перфекционизм, әсіресе оның дезадаптивті көріністерінде, эмоциялық тұрақсыздық пен мазасыздықтың маңызды психологиялық болжаушысы ретінде қарастырылуы керек. Оның мазасыздық белгілерімен байланысын зерттеу қазіргі заманғы психологияның маңызды саласы болып табылады, себебі ол ішкі күйзеліс пен өзін-өзі реттеу механизмдерін тереңірек түсінуге мүмкіндік береді.

Мазасыздық. Мазасыздық – барлық адамзат мәдениеттерінде және кейбір жануарлар түрлерінде байқалатын маңызды, қалыпты және қайталанатын эмоция.

Мазасыздық – болашақты жағымсыз күтумен сипатталатын теріс көңіл-күй. Мазасыздықты қорқыныштан ажырата білу керек. Мазасыздық бұзылыстарына әрқайсысының өзіндік этиологиясы, соңы және физиологиялық сипаттамалары бар гетерогенді бұзылулар тобы кіреді. Атап айтқанда, паникалық бұзылыстар, фобиялар, жалпыланған мазасыздық бұзылысы, жарақаттан кейінгі күйзелістік бұзылыс және обсессивті-компульсивті бұзылыс деп ажыратылады. Мазасыздықтың табиғаты күрделі және солардың арасында генетикалық бейімділік маңызды рөл атқарады. Сондай-ақ адаптивті өзгерістерді тудыратын жедел стрессорлар да маңызды. Тұлғалық мазасыздық адам қауіпті деп санайтын тітіркендіргіштерді қабылдаудан туындайды. Тұлғалық мазасыздық қорқыныш, алаңдаушылық және тұрақты мазасыздық сияқты күшті теріс эмоцияларға тұрақты бейімділікті қамтиды. Тұлғалық мазасыздық – эмоциялық күй емес, керісінше жеке тұлғаның ерекшелігі. Тұлғалық мазасыздық шаршау, ұйқысыздық, тәбеттің жоғалуы және т.б. сияқты ұзақ мерзімді соматикалық және психикалық белгілерді тудыруы мүмкін (Meng et al., 2022).

Басқа мазасыздық түрлерінен айырмашылығы, тұлғалық мазасыздықтың айқын себебі жоқ. Мазасыздықтың бұл түрі тұлғамен байланысты болғандықтан, көптеген зерттеушілер оның себептерін жақсырақ түсіну үшін тұлғалық модельдерге жүгінді. Кейбір зерттеушілер оның «Үлкен бестік» (Big Five) тұлғалық моделінде сипатталған невротизммен байланысты болуы мүмкін деп болжайды (Cynthia & Diane, 2021; Arganchiyeva, 2022). Генетика да мазасыздық белгілерінің ықтимал себебі болып саналады. Соңғы бес жылдағы зерттеулер мазасыздықтың әртүрлі гендермен байланысты болуы мүмкін екенін көрсетті. Сонымен қатар, балалық шақта немесе жеткіншек шақта бастан кешірген оқиғалар сияқты, жақында болған жарақаттық оқиғалар адамның миының жағдайларды қаншалықты қауіпсіз немесе қауіпті деп қабылда-

уына әсер етуі мүмкін (Ермолова, 2019).

Зерттеудің зерттеу сұрағын анықтау

Осылайша, әдебиеттерге шолу негізінде зерттелетін негізгі айнымалыларды анықтадық: эмоциялық интеллект, перфекционизм және мазасыздық. Зерттеу мақсатына сүйене отырып, зерттеу сұрақтарын келесідей тұжырымдадық:

Адаптивті және дезадаптивті перфекционизм тұлғалық мазасыздық пен эмоциялық интеллектпен қалай байланысты? Тұлғалық мазасыздық эмоциялық интеллектпен қалай байланысты? Эмоциялық интеллект пен перфекционизм мазасыздықтың болуын болжайды ма? Осы зерттеу сұрақтарына сүйене отырып, негізгі психологиялық құрылымдар арасындағы байланыстарды анықтау үшін келесі болжамдар жасалынды:

1. Перфекционизм тұлғалық мазасыздық деңгейімен оң корреляциялық тәуелділікті көрсетеді, сонымен бірге эмоциялық интеллектпен теріс корреляцияны көрсетеді деген болжам бар.

2. Тұлғалық мазасыздық, өз кезегінде, эмоциялық интеллектпен оның интегралдық көрінісі бойынша да, төрт құрылымдық компонентіне қатысты да теріс байланысты.

3. Эмоциялық интеллект және перфекционизмнің адаптивті формалары тұлғалық мазасыздықтың теріс предикторлары ретінде көрінеді, ал перфекционизмнің дезадаптивті көріністері, керісінше, мазасыздық деңгейінің жоғарылауына оң болжамдық әлеуеті бар.

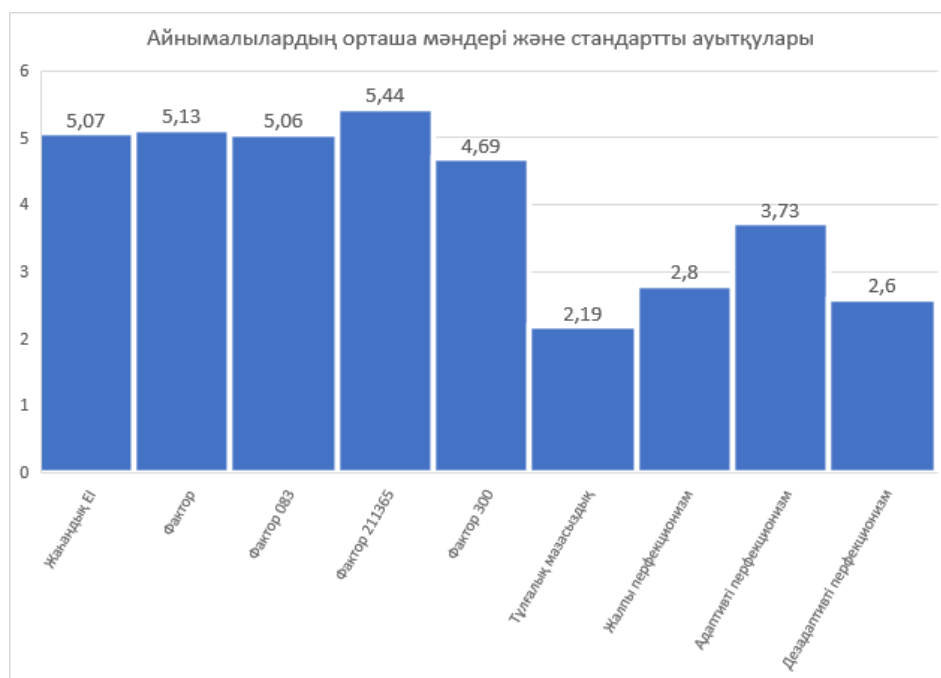
Материалдар мен әдістер. Тиісті әдебиеттерді қарап шыққаннан кейін, біз зерттеудің жас тобын 18-ден 50 жасқа дейін, ал қатысушылар санын 100-120 деп анықтауды шештік. Зерттеу гендерлік айырмашылықтарды анықтауды мақсат етпегендіктен, қатысушылар саны жынысына байланысты анықталмады.

Зерттеу онлайн сауалнама (Google Forms арқылы) арқылы жүргізілді. Қатысушылар ыңғайлылығына қарай таңдалды. Зерттеуге 19-дан 50 жасқа дейінгі барлығы 111 адам ($M = 35$, $SD = 0,480$) қатысты. Қатысушылардың 64,9%-ы әйелдер ($N = 72$), ал 35,1%-ы ер адамдар ($N = 39$) болды. Зерттелушілердің 86,5%-ы жоғары білімді, ал 13,5%-ы орта білімді болды.

Әдістемелер: Эмоциялық интеллект сауалнамасы (TEIQue). Сауалнама бір эмоциялық интеллект көрсеткішін де, 4 факторды да бағалайды. Нәтижесінде жалпы эмоциялық интеллект ұпайы алынады. Спилбергердің тұлғалық мазасыздық әдістемесі. Спилбергер сауалнамасы 17 тармақтан тұрады. Сауалнамада адамдар өздерін сипаттау үшін жиі қолданатын және адамның сезімдеріне сәйкес келетін тұжырымдар бар. Келесі әдістеме Randy O. Frost көп өлшемді перфекционизм шкаласы. R. Frost перфекционизм шкаласы 35 тармақтан тұрады. Перфекционизмнің адаптивті түрін анықтау үшін келесі кіші шкалалардың қосындысы есептеледі: жоғары жеке стандарттар және өзінің ұйымдасуы. Перфекционизмнің дезадаптивті түрін анықтау үшін келесі екі кіші шкаланың қосындысы анықталады: қателіктер жіберуден қорқу, өз әрекеттерінде күмәндану, ата-аналардың күтуі және сыны. Бұл әдістемелердің барлығы Қазақстан зерттеушілерімен кеңінен қолданылу арқылы тәжірибелік апробациядан өткен.

Зерттеу нәтижелері

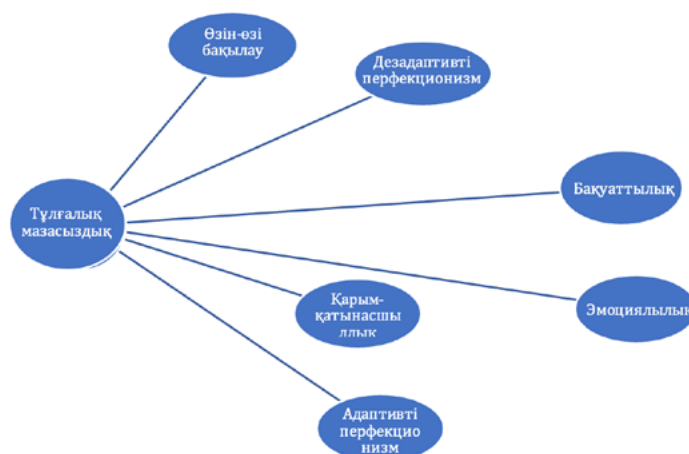
Деректерді өңдеу үшін IBM SPSS Statistics 23 бағдарламасы пайдаланылды. Деректерді жинау және өңдеуден кейін [Karl Pearson](#) корреляция коэффициентін пайдаланып сипаттамалық статистика және айнымалылар арасындағы корреляциялар анықталды. Айнымалылар арасындағы байланыстарды анықтағаннан кейін деректердің регрессиялық талдауы жүргізілді. Статистикалық маңыздылықты анықтау үшін ықтималдық деңгейі 0,05 деп белгіленді. Деректерді өңдеудің бірінші кезеңінде әрбір айнымалының ұпайлары жеке-жеке қосылды және олардың арифметикалық орташа мәні есептелді. Эмоциялық интеллектінің 15 аспектісі, 4 фактор және перфекционизмнің адаптивті және дезадаптивті факторлары бойынша ұпайлар да бөлек қосылды. Содан кейін айнымалылар үшін орташа ұпайлар, минималды және максималды стандартты ауытқулар есептелді (1-сурет). Эмоциялық интеллекттің жаһандық индексінің орташа ұпайы 5,07, ал стандартты ауытқу 0,71 болды. Максималды ұпай 6,30, ал минималды ұпай 3,68 болды.



Сурет 1. Факторлардың орташа мәні

Эмоциялық интеллектінің 4 факторы: (M- 5,13, SD- 0,76, Min.- 3,58, Max.-6,58); 083 (M-5,06, SD -0,87, Min.-3,05, Max. -6,73); 211 365 (M-5,44, СД-0,93, Мин.-3,28, Макс. -,00); 300 (M-4,69, СД-0,93; Мин.- 2,66, Макс.- 6,38).

Тұлғалық мазасыздық шкаласы бойынша орташа ұпай 2,19 болды, стандартты ауытқу 0,57 болды. Медиана ұпайы 1,00 болды, ал ең жоғары ұпай 3,71 болды. Жалпы перфекционизмнің орташа бағасы 2,80, стандартты ауытқу 0,66, орташа ұпай 1,52 және ең жоғары ұпай 5 болды. Адаптивті және деадаптивті перфекционизмнің бағалары келесідей бөлінді: адаптивті перфекционизм (M-3,73, SD-0,63, мин.-1,92, макс.-5,00); деадаптивті (M-2,60, SD-0,75, мин.-1,18, макс.-5,00).



Сурет 2. Тұлғалық мазасыздықты болжауға арналған регрессиялық модель

2-суретте тұлғалық мазасыздықты болжауға арналған регрессиялық модель көрсетілген.

Ортада «Тұлғалық мазасыздық» айнымалысы орналасқан, одан басқа психологиялық сипаттамаларға дейін созылатын байланыстар (бағыттар) көрсетілген:

- Өзін-өзі бақылау (теріс байланыс),
- Деадаптивті перфекционизм (оң, күшті байланыс),
- Бақуаттылық (теріс, күшті байланыс),
- Эмоциялық (оң байланыс),
- Қарым-қатынасшылдық (теріс, әлсіз байланыс),
- Адаптивті перфекционизм (теріс байланыс).

Модель тұлғалық мазасыздық деңгейіне қандай факторлар және қай бағытта әсер ететінін (арттыратынын немесе төмендететінін) көрсетеді.

Диаграммдан көріп отырғанымыздай (3-сурет), зерттеуде адаптивті перфекционизм 58,9% құрап көпшілігін құрайды, ал деадаптивті перфекционизм зерттелушілердің 41,1% құрады. Бұл нәтижелер зерттелушілердің көпшілігі жоғары стандарттарға, өзіндік ұйымдасуға және теріс эмоциялық салдарсыз өзін-өзі жетілдіруге ұмтылумен сипатталатынын көрсетеді.

Сондай-ақ деадаптивті перфекционизмнің айтарлықтай үлесі кейбір зерттелушілерде өзін-өзі шамадан тыс сынау, қателесуден қорқу және ішкі шиеленістің біршама деңгейі барын көрсетеді, әрі бұл мазасыздық пен эмоциялық жайсыздықпен байланысты болуы ықтимал.



Сурет 3. Адаптивті және деадаптивті перфекционизмнің үйлестірілуі

Корреляциялық әдіс бірінші зерттеу сұрағына жауап беру үшін қолданылды: адаптивті және деадаптивті перфекционизм тұлғалық мазасыздықпен және эмоциялық интеллектпен қалай байланысты? Тұлғалық мазасыздық эмоциялық интеллектпен қалай байланысты? Бірінші болжамды (1-болжам: перфекционизм тұлғалық мазасыздықпен оң және эмоциялық интеллектпен теріс корреляцияланады) және екінші болжамды (2-болжам: тұлғаның мазасыздығы эмоциялық интеллектпен және оның төрт жеке факторымен теріс корреляцияланады) тексеру үшін жалпы эмоциялық интеллект ұпайы, оның төрт факторы (қарым-қатынасшылдық, эмоциялылық, бақуаттылық, өзін-өзі бақылау), тұлғалық мазасыздық және адаптивті және деадаптивті перфекционизм деңгейлері арасындағы корреляция өлшенді.

Karl Pearson корреляция коэффициенті деадаптивті перфекционизм мен тұлғалық мазасыздық арасындағы оң корреляцияны көрсетті. Адаптивті перфекционизм мен тұлғалық мазасыздық арасындағы корреляция статистикалық тұрғыдан маңызды болған жоқ. Адаптивті перфекционизм жаһандық эмоциялық интеллект индексімен және оның үш факторымен (қарым-қатынасшылдық, бақуаттылық және өзін-өзі бақылау) оң корреляцияланды. Деадаптивті перфекционизм жаһандық эмоциялық интеллект индексімен және оның төрт факторымен теріс корреляцияланды. Сонымен қатар, тұлғалық мазасыздық эмоциялық интеллектпен жаһандық индекс ретінде де, оның төрт факторының барлығымен де теріс корреляцияланды.

Үшінші болжамды тексеру үшін (эмоциялық интеллект және адаптивті перфекционизм тұлғалық мазасыздықты теріс болжайды, ал деадаптивті перфекционизм тұлғалық мазасыздықты оң болжайды),

тұлғалық мазасыздық нәтиже айнымалысы ретінде анықталды және эмоциялық интеллекттің, адаптивті және дезадаптивті перфекционизмнің төрт факторы тұлғалық мазасыздықтың предикторлары ретінде анықталды. Мазасыздықтың маңызды предикторлары деректердің өзгергіштігінің 67,5%-ын түсіндірді ($R^2 = 0,67$). Дезадаптивті перфекционизм факторы мазасыздыққа ең күшті оң әсер етті. Перфекционизмнің адаптивті факторы және эмоциялық интеллект, өзін-өзі бақылау және бақуаттылық сияқты төрт фактордың барлығы мазасыздыққа қатты теріс әсер етті.

Нәтижелерді талқылау

Зерттеу адаптивті емес перфекционизмнің мазасыздықпен оң және жаһандық эмоциялық интеллект көрсеткіштерімен және оның төрт факторымен теріс корреляцияланатынын анықтады. Деректерді талдау дезадаптивті перфекционистік бейімділігі бар адамдар жоғары мазасыздықтан зардап шегетінін көрсетті. Дезадаптивті перфекционистер көбінесе шындыққа жанаспайтын мақсаттарға жету үшін өздеріне қысым жасайды, бұл көбінесе көңілсіздікке, мазасыздыққа және эмоцияларды реттеу қабілетінің төмендеуіне әкеледі. Перфекционистер эмоциялық бейімделуде қиындықтарға тап болуы мүмкін, бұл күйзелістің жоғарылауына және эмоцияларды тиімсіз реттеуге әкелуі ықтимал. Перфекционистер көбінесе өз стандарттары мен күтулерін қатаң сақтай отырып, когнитивтік және эмоциялық икемсіздік танытады. Бұл икемсіздік олардың эмоциялық реакцияларына да әсер етіп, өзгермелі жағдайларға бейімделуді және оларға тиімді жауап беруді қиындатады. Эмоциялық бейімделу өмірдің қиындықтарын жеңу үшін өте маңызды, себебі ол адамдарға белгілі бір жағдайдың талаптарына сәйкес эмоцияларын икемді түрде реттеуге мүмкіндік береді. Дегенмен, перфекционизм кейбір жағдайларда қалаулы қасиет болып саналуы мүмкін болса да, оның эмоциялық интеллектіге ықтимал теріс әсерін мойындау маңызды. Перфекционистер көбінесе өзін-өзі сынауды, сәтсіздіктен қорқуды, эмпатияның төмендеуін және ебедейсіздікті сезінеді, бұл олардың эмоциялық өсуіне және басқалармен байланысына кедергі келтіреді. Осы үрдістерді мойындау және эмоциялық интеллектіні дамыту салауатты қарым-қатынас пен жалпы психологиялық бақуаттылыққа ықпал ете алады. Деректерді корреляциялық талдау адаптивті перфекционизмнің жаһандық эмоциялық интеллект индексімен және оның үш кіші шкаласымен (қарым-қатынас, бақуаттылық және өзін-өзі бақылау) оң корреляцияланғанын көрсетті. Peter Salovey мен John D. Mayer зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, эмоциялық интеллектісі жоғары және бейімделгіш перфекционизмі бар адамдар оң нәтижеге жететіндіктеріне сенеді және күтеді, әрі аз мазасыздықты сезінеді деген болжам жасауға болады. Олар басқалар бағалаған кезде де бейімделгіш келеді. Зерттеу сонымен қатар 2011 жылғы зерттеудің нәтижелерін қайталады және эмоциялық интеллект және жаһандық көрсеткіш пен оның төрт жеке факторының тұлғалық мазасыздық арасындағы теріс корреляция болжамын растады (Egan et al., 2024). Тұлғалық мазасыздық уақытша эмоциялық күй емес, жеке тұлғаның ерекшелігі екенін ескере отырып, оның эмоциялық интеллекттің төмендеуімен тікелей байланысты екенін айтуға болады. Үнемі мазасызданатын адамдарда эмоцияларын тану, басқару және бақылау үшін физикалық және психикалық қуат жетіспейді. Бұл параметрлер эмоциялық бұзылулардың көптеген белгілерімен, соның ішінде тұлғалық мазасыздықпен тығыз байланысты. Зерттеу сонымен қатар екі эмоциялық интеллект факторы – өзін-өзі бақылау және бақуаттылық – тұлғалық мазасыздықты теріс болжағанын анықтады. Өзін-өзі бақылау күйзеліс пен мазасыздықты басқаруда маңызды фактор болып табылады, себебі ол оны азайтуға көмектеседі. Атап айтқанда, өзін-өзі бақылау адамдардың мақсаттарына жетуіне кедергі келтіретін аффективті, когнитивті және мінез-құлықтық бейімділіктерді жеңу үшін қолданылады. Өзін-өзі бақылау адамдарға алаңдататын нәрселерден аулақ болуға және осылайша олар үшін ең маңызды және өзекті нәрсеге назар аударуға мүмкіндік береді. Бақуаттылық жалпыланған сезім болғандықтан, ол жарқын болашақты, өзіне деген сенімділікті, қазіргі өмірге қанағаттануды және бақытты білдіреді. Өзін-өзі бақылау қоршаған ортаның қысымы мен күйзелісіне төтеп беру, эмоцияларды реттеу, еркіндік таныту және азғыруларға қарсы тұру қабілетін қамтиды. Бұл сондай-ақ күйзелісті басқару және онымен күресу қабілетін білдіреді. Сондықтан, өзін-өзі бақылау және бақуаттылық көрсеткіштері неғұрлым жоғары болса, адамда жоғары мазасыздықтың ықтималдығы соғұрлым төмен болады деп болжауға болады. Сондай-ақ, перфекционизмнің дезадаптивті факторы мінез-құлық мазасыздығын оң болжағанын атап өткен жөн. Адам өзінің «мінсіз стандарттарымен» өмір сүргенде, қателік жасаудан қорқу әсіресе өт-

кір болады. Мазасыздық деңгейі неғұрлым жоғары болса, күйзеліс пен мазасыздықтың пайда болу қаупі соғұрлым жоғары болады. Бұл автоматты әдетке айналады. Адам мінсіздікке бағытталған кезде, қытымыр ойлар мен алаңдаушылықтар күшейеді. Бұл жағдайда эмоцияларды басқару әсіресе қиындай түседі және күресу стратегиялары азаяды.

Перфекционистердің негізгі мәселесі – күйзеліс кезінде олар «перфекционистік реакция» көрсетеді. Олар күйзеліске әртүрлі бейімделмеген жолдармен жауап беруге бейім. Адаптивті емес перфекционист өткен қателіктерге тежеліп, болашақ мүмкіндіктерді қателік жасау ықтималдығы тұрғысынан қарастыру арқылы жағдайды ушықтырады. Сонымен қатар, перфекционистер шешімдер қабылдаудан аулақ болуға және кешіктіруге бейім. Перфекционизм мен мазасыздық арасындағы байланыс тұрақты және жас балалардан бастап қарттарға дейін барлық жастағы адамдарға қатысты.

Қорытынды

Зерттеу бұл тақырыптың өзекті екенін және бұл факторларды күнделікті өмірде ескеру психологиялық бақуаттылықтың жақсаруына ықпал ететінін көрсетеді.

Эмоциялық интеллект, перфекционизм және мазасыздық арасындағы байланысты жақсырақ түсіну үшін кең ауқымды ұзақ мерзімді зерттеулер өткізу қажет. Сонымен қатар, сенімділік пен жарамдылықты арттыру үшін зерттеу әдістерін, әсіресе Randy O. Frost көп өлшемді перфекционизм шкаласын әлеуметтік-мәдени контекстке бейімдеу қажет. Болашақ зерттеулерде эмоциялық интеллект пен перфекционизм және басқа да мазасыздық бұзылыстары (жалпы мазасыздық бұзылысы, әлеуметтік мазасыздық бұзылысы, обсессивті-компульсивті бұзылыс және т.б.) арасындағы байланысты зерттеуге болады. Бұл зерттеу эмоциялық интеллектінің перфекционизмнің адаптивті және дезадаптивті факторларына, сондай-ақ мазасыздыққа әсерін көрсетті. Бұл зерттеуді қайталау және жетілдіру эмоциялық реттеу стратегияларын әзірлеу және осыған ұқсас қиындықтары бар адамдарда мазасыздықты басқару үшін қажетті дағдыларды дамыту мен реттеуді жеңілдету үшін маңызды болуы мүмкін.

Алғыс айту, мүдделер қақтығысы

Авторлар зерттеуге қол ұшын бергендерге және бір-біріне жұмыстары үшін алғыс білдіреді. Авторлар өз араларында мүдделер қақтығысының жоқтығын мәлімдейді.

Авторлардың үлестері

Б.С. Шералы – теориялық талдау, зерттеу, деректер жинау, статистикалық талдау және нәтижелерді ұсыну.

А.М. Ким және Н.Н. Хон – зерттеу дизайны, жоспар құру, мәтінді сыни тұрғыдан қарау және редакциялау.

Барлық авторлар нәтижелерді талқылауға қатысып, қолжазбаның соңғы нұсқасын мақұлдады.

Әдебиеттер тізімі

Arganchiyeva, D. (2022). Investigation of the Relationship between Emotional Intelligence and Perfectionism in the Post-Quarantine Period During the COVID-19 Pandemic in Almaty Women. *Materials XI International Scientific-Practical Conference*. – Almaty: «Turan» University.

Callaghan, T., Greene, D., Shafran, R., Lunn, J., & Egan, S. J. (2024). The relationships between perfectionism and symptoms of depression, anxiety and obsessive-compulsive disorder in adults: A systematic review and meta-analysis. *Cognitive Behaviour Therapy*, 53(2), 121–132. <https://doi.org/10.1080/16506073.2023.2277121>

Cox, B.J., Enns, M.W., Clara, I.P. (2002). The multidimensional structure of perfectionism in clinically distressed and college student samples, *Psychological assessment*, 14(3). 365–373.

Cynthia Lamarre, Diane Marcotte. (2021). Anxiety and dimensions of perfectionism in first year college students: The mediating role of mindfulness. *European Review of Applied Psychology*, 71(6), 100633

Egan, S.J., Johnson, C., Wade, T.D., Carlbring, P., Raghav, S., & Shafran, R. (2024). A pilot study of the perceptions

and acceptability of guidance using artificial intelligence in internet cognitive behaviour therapy for perfectionism in young people, *Internet interventions*, 35(2), 100711. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2024.100711>

Frost, R.O., Heimberg, R.G., Holt, C.S., Mattia, J.I., Neubauer, A.L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14(2), 119-126. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(93\)90181-2](https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90181-2)

Haddadi, S., Tamannaefar, M. (2022). Relationship between maladjustive perfectionism and academic Performance: Mediating role of maladaptive cognitive emotion regulation. *Razavi International Journal of Medicine*, 10(2), 28-35. <https://doi.org/10.30483/rijm.2021.254185.1037>

Kahn, J. H., Fishman, J. I., Galati, S. L., & Meyer, D. M. (2023). Perfectionism, locus of control, and academic stress among college students. *Personality and Individual Differences*, 213, 112313. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112313>

Zhao, M., Li, J., Lin, Y., Zhang, B., & Shi, Y. (2022). The effect of perfectionism on test anxiety and the mediating role of sense of coherence in adolescent students. *Journal of Affective Disorders*, 310, 142-149. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.05.012>

Rusina, S. A. (2024). Perfectionism in students with different levels of psychological well-being. *Bulletin of Altai State Pedagogical University*, 2(59), 72-78. <https://doi.org/10.386/2413-4481-2024-2-72-78>

Stepanova, S. A., Smirnova, O. E., & Blazeovich, L. E. (2023). Perfectionism and workaholism of students of Petrozavodsk State University as factors of emotional burnout syndrome occurrence. *Trends in the Development of Science and Education*, 97(3), 106-108. <https://doi.org/10.18411/trnio-05-2023-150>

Александрова, А.А. (2016). Особенности эмоционального интеллекта и перфекционизма у студентов. *Сибирский педагогический журнал*. 6, 79-83

Ахметова, Д.Б., Бегимова, М.М. (2023). Количественное исследование связи между прокрастинацией и эмоциональным интеллектом. *Yessenov science journal*, 1(44), 5-13

Ермолова, Е.О. (2019). Особенности эмоционального интеллекта у лиц с разными типами психологических границ. *Профессиональное образование в современном мире*, 9(1), 2581-2588

Карловская, Н.Н. (2020). Особенности эмоционального интеллекта у студентов с высоким уровнем перфекционизма. *Социальная, профессиональная и персональная ответственность личности в современном обществе*, 409-412.

Кенжетаетаева, Р., Кариёв, А., Амангелді, Ә., Гарин, Д. (2025). Взаимосвязь эмоционального интеллекта, перфекционизма и прокрастинации с академической успеваемостью студентов. *Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология*, 83(2), 116-127.

Малкина С.А. (2024). Когнитивные искажения и эмоциональный интеллект как факторы созависимости. [Автореферат кандидатской диссертации]. Москва.

Матросова, Т.М. (2023). Исследование связи перфекционизма с экзистенциальной исполненностью и другими психологическими особенностями личности [Магистерская диссертация]. Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина

Ситнянская, Э.А. (2022). Особенности эмоционального интеллекта у молодежи с разным уровнем перфекционизма. *Наука молодых-будущее России*, 264-268

Тимофеева, Е.А., Родина, Е.С., Николаева, Н.О., Гришель, П.В. (2023). Чувство юмора, осмысленность жизни, жизнестойкость и эмоциональный интеллект. XXII Международная научно-практическая конференция молодых исследователей образования. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет. 269-275.

Б.С. Шералы*¹, А.М. Ким², Н.Н. Хон³

^{1,2}Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан

³ТОО «Leica Geosystems Kazakhstan», Алматы, Казахстан

**Психологическое благополучие в условиях высоких стандартов:
роль перфекционизма и эмоционального интеллекта**

Аннотация. Цель данной статьи – проанализировать взаимосвязь между эмоциональным интеллектом, перфекционизмом и тревожностью личности с использованием современных теоретических и эмпирических подходов. Исследование направлено на определение влияния уровня эмоционального интеллекта человека на проявление перфекционистских наклонностей и их взаимосвязи с тревожностью, широко распространенной в современном обществе.

В статье уточняется значение понятий «эмоциональный интеллект», «перфекционизм» и «тревожность», предпринимается попытка выделить их компоненты и раскрыть механизмы взаимодействия друг с другом. При этом уделяется внимание особой роли эмоционального интеллекта в адаптации к стрессовым ситуациям и влиянию дезадаптивного перфекционизма на повышение тревожности и эмоционального истощения. Далее отмечается, что стремление к высокому идеалу и подавление возникающих эмоциональных проявлений усиливают внутренний конфликт и приводят к поведенческим нарушениям.

Эмпирический этап работы основывался на количественном подходе с использованием корреляционного анализа полученных данных. Результаты показали, что отдельные компоненты эмоционального интеллекта, а именно самоконтроль и благополучие, имеют отрицательную прогностическую связь с признаками тревожного состояния. Кроме того, дезадаптивные проявления перфекционизма оказывают на него положительное прогностическое влияние, способствуя развитию тревожных состояний. Выявленные здесь взаимосвязи подтверждают сложность динамики взаимодействия когнитивных и эмоциональных факторов личности и дополнительно обосновывают необходимость развития эмоциональной компетентности как ключевого ресурса психоэмоциональной стабильности.

Ключевые слова: перфекционизм, эмоциональный интеллект, личностная тревожность, эмоциональная регуляция, психологическое благополучие, стресс, адаптация.

B. Sheraly^{*1}, A. Kim², N. Khon³

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

³*Leica Geosystems Kazakhstan LLP, Almaty, Kazakhstan*

Psychological well-being at high standards: the role of perfectionism and emotional intelligence

Abstract. This article provides a comprehensive analysis of the relationship between emotional intelligence, perfectionism, and trait anxiety, drawing on modern theoretical and empirical approaches. The study aims to identify the influence of emotional intelligence on the manifestation of perfectionistic tendencies and their relationship with anxiety.

The concepts of «emotional intelligence», «perfectionism» and «anxiety» are clarified, and their structural components and mechanisms of interaction are revealed. Particular attention is paid to the role of emotional intelligence in adaptation to stressful situations and the influence of perfectionism on emotional exhaustion and increased anxiety. It is emphasized that striving for an unattainable ideal and suppressing emotions intensify internal conflicts and disrupt behavior.

The empirical portion of the study relied on a quantitative design and included the use of correlational data analysis. The results revealed that individual components of emotional intelligence – self-control and subjective well-being – have a negative predictive relationship with trait anxiety. At the same time, maladaptive manifestations of perfectionism demonstrate a positive predictive effect, increasing the level of anxiety. These relationships confirm the complex dynamics of the interaction between cognitive and emotional personality factors and highlight the need to develop emotional competence as a key resource for psychological resilience.

Keywords: perfectionism, emotional intelligence, personal anxiety, emotional regulation, psychological well-being, stress, adaptation.

References

- Aleksandrova, A.A. (2016). Osobennosti emotsional'nogo intellekta i perfektsionizma u studentov [Characteristics of Emotional Intelligence and Perfectionism in Students]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal*, 6, 79-83. [in Russian]
- Akhmetova, D.B., Begimova, M.M. (2023). Kolichestvennoe issledovanie svyazi mezhdu prokrastinatsiei i emotsional'nym intellektom [A Quantitative Study of the Relationship between Procrastination and Emotional Intelligence]. *Yessenov science journal*, 1(44), 5-13. [in Russian]
- Arganchiyeva, D. (2022). Investigation of the Relationship between Emotional Intelligence and Perfectionism in the Post-Quarantine Period During the COVID-19 Pandemic in Almaty Women. *Materials XI International Scientific-Practical Conference*. – Almaty: «Turan» University.
- Callaghan, T., Greene, D., Shafran, R., Lunn, J., & Egan, S. J. (2024). The relationships between perfectionism and symptoms of depression, anxiety and obsessive-compulsive disorder in adults: A systematic review and meta-analysis. *Cognitive Behaviour Therapy*, 53(2), 121–132. <https://doi.org/10.1080/16506073.2023.2277121>
- Cox, B.J., Enns, M.W., Clara, I.P. (2002). The multidimensional structure of perfectionism in clinically distressed and college student samples. *Psychological assessment*, 14(3). 365–373.
- Cynthia Lamarre, Diane Marcotte. (2021). Anxiety and dimensions of perfectionism in first year college students: The mediating role of mindfulness. *European Review of Applied Psychology*, 71(6), 100633
- Egan, S.J., Johnson, C., Wade, T.D., Carlbring, P., Raghav, S., & Shafran, R. (2024). A pilot study of the perceptions and acceptability of guidance using artificial intelligence in internet cognitive behaviour therapy for perfectionism in young people. *Internet interventions*, 35, 100711. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2024.100711>
- Frost, R.O., Heimberg, R.G., Holt, C.S., Mattia, J.I., Neubauer, A.L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14, 119-126. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(93\)90181-2](https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90181-2)
- Haddadi, S., Tamannaefar, M. (2022). Relationship between maladjustive perfectionism and academic Performance: Mediating role of maladaptive cognitive emotion regulation. *Razavi International Journal of Medicine*, 10(2), 28–35. <https://doi.org/10.30483/rijm.2021.254185.1037>
- Kahn, J. H., Fishman, J. I., Galati, S. L., & Meyer, D. M. (2023). Perfectionism, locus of control, and academic stress among college students. *Personality and Individual Differences*, 213, 112313. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112313>
- Karlovskaya, N. N. (2020). Osobennosti emotsionalnogo intellekta u studentov s vysokim urovnem perfektsionizma [Features of emotional intelligence in students with a high level of perfectionism]. *Sotsialnaya, professionalnaya i personalnaya otvetstvennost lichnosti v sovremennom obshchestve*, 409-412. [in Russian]
- Kenzhetayeva, R., Karijev, A., Amangeldi, Ә., & Garin, D. (2025). Vzaimosvyaz' emotsional'nogo intellekta, perfektsionizma i prokrastinatsii s akademicheskoy uspeyayemost'yu studentov [The Relationship between Emotional Intelligence, Perfectionism, and Procrastination with Students' Academic Performance]. *Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya: Psikhologiya*, 83(2), 116-127. [in Russian]
- Malkina, S. A. (2024). *Kognitivnyye iskazheniya i emotsional'nyy intellekt kak faktory sozavisimosti [Cognitive Distortions and Emotional Intelligence as Factors of Codependency]*. Doctoral dissertation. Moscow [in Russian]
- Matrosova, T. M. (2023). *Issledovanie svyazi perfektsionizma s ekzistentsialnoy ispolnennostyu i drugimi psikhologicheskimi osobennostyami lichnosti [A Study of the Relationship between Perfectionism, Existential Fulfillment, and Other Psychological Traits of Personality]*. Master's thesis. Yekaterinburg [in Russian]
- Rusina, S.A. (2024). Perfectionism in students with different levels of psychological well-being. *Bulletin of Altai State Pedagogical University*, 2(59), 72-78. <https://doi.org/10.386/2413-4481-2024-2-72-78>
- Sitnyanskaya, E. A. (2022). Osobennosti emotsionalnogo intellekta u molodezhi s raznym urovnem perfektsionizma [Features of Emotional Intelligence in Young People with Different Levels of Perfectionism]. *Nauka molodykh – budushchee Rossii*, 264–268. [in Russian]
- Stepanova, S.A., Smirnova, O.E., Blazevich, L.E. (2023). Perfectionism and workaholism of students of Petrozavodsk State University as factors of emotional burnout syndrome occurrence. *Trends in the development of science and education*, 97(3), 106-108. <https://doi.org/10.18411/trnio-05-2023-150>
- Timofeeva, E. A., Rodina, E. S., Nikolaeva, N. O., & Grishel, P. V. (2023). Chuvstvo yumora, osmyslennost zhizni, zhiznestoykost i emotsionalnyy intellekt [Sense of Humor, Meaningfulness of Life, Resilience, and Emotional Intelligence]. *XXII Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya molodykh issledovateley obrazovaniya. Novosibirskiy gosudarstvennyy pedagogicheskii universitet*. 269–275. [in Russian]

Yermolova, E. O. (2019). Osobennosti emotsionalnogo intellekta u lits s raznymi tipami psikhologicheskikh granits [Features of emotional intelligence in individuals with different types of psychological boundaries]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire*, 9(1), 2581-2588. [in Russian]

Zhao, M., Li, J., Lin, Y., Zhang, B., & Shi, Y. (2022). The effect of perfectionism on test anxiety and the mediating role of sense of coherence in adolescent students. *Journal of Affective Disorders*, 310, 142–149. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.05.012>.

Авторлар туралы мәлімет:

Шералы Бижан Сейжанұлы – хат-хабар авторы, докторант, жалпы және қолданбалы психология кафедрасы, философия және саясаттану факультеті, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, 050040, әл-Фараби даңғылы, 71, Алматы, Қазақстан, e-mail: bizhan_07@mail.ru

Ким Алла Михайловна – психология ғылымдарының докторы, профессор, жалпы және қолданбалы психология кафедрасы, философия және саясаттану факультеті, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, 050040, әл-Фараби даңғылы, 71, Алматы, Қазақстан, e-mail: allakim2013@gmail.com

Хон Наталья Николаевна – психология бойынша PhD, HR директор, «Leica Geosystems Kazakhstan» ЖШС, 050040, Табачнозаводская көшесі 20, Алматы, Қазақстан, e-mail: natalya.khon@leica-geosystems.com

Сведения об авторах:

Шералы Бижан Сейжанұлы - автор для корреспонденции, докторант кафедры общей и прикладной психологии, факультет философии и политологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, 050040, проспект аль-Фараби, 71, Алматы, Казахстан, e-mail: bizhan_07@mail.ru

Ким Алла Михайловна - доктор психологических наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии, факультет философии и политологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, 050040, проспект аль-Фараби, 71, Алматы, Казахстан, e-mail: allakim2013@gmail.com

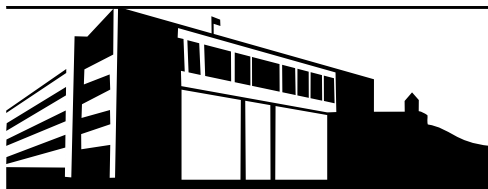
Хон Наталья Николаевна - доктор PhD по психологии, директор по персоналу, ТОО «Leica Geosystems Kazakhstan», 050040, улица Табачнозаводская, 20, Алматы, Казахстан, e-mail: natalya.khon@leica-geosystems.com

Information about the authors:

Bizhan Sheraly – corresponding author, Doctoral student, Chair of General and Applied Psychology, Faculty of Philosophy and Political Science, Al-Farabi Kazakh National University, 050040, Al-Farabi Avenue, 71, Almaty, Kazakhstan, e-mail: bizhan_07@mail.ru

Alla Kim – Dr. Sc. (Psychology), Professor, Chair of General and Applied Psychology, Faculty of Philosophy and Political Science, Al-Farabi Kazakh National University, 050040, Al-Farabi Avenue, 71, Almaty, Kazakhstan, e-mail: allakim2013@gmail.com

Khon Natalya - PhD in Psychology, Human Resources Director at Leica Geosystems Kazakhstan LLP, 050040, Tabachnozavodskaya Street, 20, Almaty, Kazakhstan, e-mail: natalya.khon@leica-geosystems.com



СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ИСКУССТВЕННОМ ИНТЕЛЛЕКТЕ У СТУДЕНТОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ МЕДИЦИНЫ И ОБРАЗОВАНИЯ

*М.Н. Абдыкаликова¹ , В.Р. Шмит^{*2} , Т.Н. Калдыбаев³ , А.Ж. Бекбаев⁴*

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

³Высшая школа бизнеса Almaty Management University, Алматы, Казахстан

E-mail: ¹martadaria2019@gmail.com, ^{*2}viktoriya_kostanay98@mail.ru,
³timqaldy@gmail.com, ⁴assyl_8@mail.ru

Аннотация. В настоящее время наблюдается широкое распространение технологий искусственного интеллекта в различных сферах жизни и профессиональной деятельности. В связи с этим возникает необходимость изучения того, как люди воспринимают и взаимодействуют с данными технологиями, а также факторов, влияющих на их доверие. В данной статье представлены результаты качественного исследования представлений, страхов, барьеров и ожиданий казахстанцев, связанных с внедрением технологий искусственного интеллекта. Основным методом исследования являются фокус-группы. В исследовании приняли участие 32 человека, объединенные в 4 фокус-группы: студенты университетов, преподаватели вузов, учителя школ, медицинские работники. Полученные результаты показали, что большинство респондентов осознают потенциальные возможности инструментов искусственного интеллекта. Вместе с тем, участники выразили некоторые этические и экзистенциальные опасения. В исследовании представлено разностороннее представление студентов и специалистов медицины и образования об искусственном интеллекте, которое сочетает признание практической пользы данных инструментов с определенными техническими, социальными барьерами и недоверием. Данная статья расширяет существующие знания о психологических особенностях взаимодействия человека с искусственным интеллектом, восприятия его возможностей и ограничений при решении профессиональных задач.

Ключевые слова: социальные представления, искусственный интеллект, доверие, страхи, фокус - группа, экзистенциальные и этические опасения, социально-психологическое отношение к искусственному интеллекту.

Введение

Искусственный интеллект (ИИ) представляет собой динамично развивающуюся область компьютерных наук, которая разрабатывает программы, способные выполнять задачи, требующие человеческого интеллекта (Holoak, 2024). В настоящее время наблюдается активная интеграция ИИ в систему образования, медицину, бизнес, маркетинг и другие сферы деятельности. Студенты используют искусственный интеллект для решения текущих учебных задач. Он способствует персонализации обучения и повышению вовлеченности в учебный процесс (Муратова & Байбекова, 2025). Преподавателям ИИ может помочь при разработке учебных материалов, а также автоматизировать рутинные задачи, например, проверка и оценка письменных работ (Байжанов, 2024). В сфере медицины и стоматологии данные технологии способствуют повышению диагностической точности, эффективности лечения и прогнозирования состояния пациентов (Panahi & Dadkhah, 2025; Халлыева, 2025). Чат-боты на основе ИИ применяются для круглосуточного обслуживания клиентов (Xie et al., 2025). Благодаря своей способности обрабатывать большое количество данных, системы искусственного интеллекта позволяют компаниям создавать уникальные предложения и индивидуальные рекомендации для каждого клиента (Shankar et al., 2021).

Успешность интеграции искусственного интеллекта в различные социальные сферы во многом зависит от субъективного восприятия, уровня доверия и готовности к использованию данных технологий (Shahzad et al., 2024). Однако вопрос об отношении и восприятии пользователей к данной технологии остается малоизученным. Результаты предыдущих исследований продемонстрировали противоречивое отношение к ИИ. С одной стороны, пользователи признают, что искусственный интеллект может экономить время и ресурсы, автоматизировать рутинные задачи, повышая результативность (Chen et al., 2025). Но, с другой стороны, пользователи выражают опасения по поводу потери рабочих мест (Kelley et al., 2021; Гоффе, 2025). Во многих исследованиях восприятия ИИ упоминается об этических проблемах и обеспокоенности по поводу сохранения конфиденциальности данных (Kendall Roundtree, 2024). В то же время пользователи склонны раскрывать свою личную информацию и проявляют большую открытость при взаимодействии с ИИ, чем с другими людьми, что объясняется отсутствием страха негативной оценки со стороны алгоритмов (Jiang, 2024). Данные противоречия обусловлены относительной новизной искусственного интеллекта и указывают на то, что социальные представления о нем находятся в стадии формирования. Поэтому возникает необходимость проведения дальнейших исследований по данной проблеме. Более того, большинство исследований было проведено на выборках пользователей США, Китая, Японии и европейских стран. При этом данные о восприятии и отношении пользователей из других географических регионов, например, Центральной Азии, представлены фрагментарно, либо отсутствуют. Это указывает на пробел в знаниях, который затрудняет обобщаемость полученных выводов. Поскольку были выявлены отличия в восприятии и отношении к искусственному интеллекту в зависимости от географического положения и культурной принадлежности (Brauner et al., 2024). Данное исследование направлено на то, чтобы восполнить существующий пробел в знаниях, изучив социальные представления об искусственном интеллекте среди граждан Республики Казахстан.

Методология исследования

Проведённое качественное исследование являлось составной частью смешанного исследовательского дизайна и было реализовано параллельно с количественным компонентом. Данный подход позволил рассмотреть восприятие технологий искусственного интеллекта с разных аналитических уровней.

Целью качественного исследования являлось выявление социальных представлений, страхов, барьеров и ожиданий, связанных с внедрением технологий искусственного интеллекта, а также анализ того, каким образом различные социальные и профессиональные группы интерпретируют потенциальные последствия использования ИИ в ключевых сферах общественной и профессиональной жизни.

Методологическая логика исследования опиралась на интерпретативную и конструктивистскую парадигму (Denzin & Lincoln, 2018), в рамках которой технологии искусственного интеллекта рассматривались не как нейтральные инструменты, а как социально сконструированные феномены, значения которых

формируются в процессе взаимодействия культурных норм, профессиональных практик, институциональных контекстов и индивидуальных биографий (Creswell & Poth, 2018; Patton, 2015).

Качественный компонент исследования был реализован через проведение 4 фокус-групповых дискуссий с представителями различных профессиональных групп, включая студентов университетов, преподавателей вузов, школьных учителей, медицинских работников. Выбор фокус-групп как инструмента сбора данных был обусловлен их аналитическим потенциалом для изучения социально разделяемых представлений и коллективных интерпретаций. Формат групповой дискуссии позволял зафиксировать не только индивидуальные позиции участников, но и процессы их согласования, оспаривания и переосмысления в ходе взаимодействия, а также выявить доминирующие и альтернативные нарративы, связанные с использованием и регулированием ИИ (Hennink, 2014; Krueger & Casey, 2015).

В качественном компоненте исследования приняли участие 32 человека, объединённых в 4 фокус-групп, сформированных по профессиональному принципу. Такой дизайн позволил зафиксировать различия в восприятии и интерпретации технологий ИИ в зависимости от характера профессиональной деятельности, степени технологической вовлечённости и институционального контекста. В исследовании были представлены следующие группы участников:

- 1) студенты университетов,
- 2) преподаватели вузов,
- 3) учителя школ,
- 4) медицинские работники.

Обобщённые характеристики фокус-групп представлены в Таблице 1, где отражены профессиональный профиль участников, численность групп, возрастной диапазон и используемые в повседневном общении языки. Данная сводка носит описательный характер и предназначена для ориентации читателя в структуре качественного компонента исследования.

Возраст участников варьировался от 20 до 68 лет, при этом средний возраст составил 34 года, что обеспечило представленность как молодых интервьюируемых на этапе профессионального становления, так и участников с устойчивым профессиональным и управленческим опытом.

Гендерный состав выборки был смешанным: в исследовании участвовали как мужчины, так и женщины. При этом в отдельных профессиональных группах, в частности среди учителей школ, медицинских работников и государственных служащих преобладали женщины, что отражает реальную гендерную структуру соответствующих сфер занятости.

Таблица 1

Сводная характеристика фокус-групп

Фокус-группа	Профиль участников	n	Возраст (диапазон)	Язык повседневного общения
FG1	Студенты университетов	8	20–22	казахский / русский
FG2	Преподаватели вузов	8	32–68	казахский / русский
FG3	Учителя школ	8	40–59	русский / казахский
FG4	Медицинские работники (врачи)	8	24–48	казахский / русский

С точки зрения этнической и языковой принадлежности большинство участников идентифицировали себя как этнические казахи, при этом в выборке также были представлены участники других этнических групп (включая русских, уйгуров, украинцев и узбеков). Важной характеристикой выборки являлось языковое разнообразие: участники используют в повседневном общении как казахский, так и русский язык, причём обе языковые практики были представлены во всех фокус-группах. Это позволило

учитывать различия в языковой социализации и потенциальные различия в интерпретации технологических и социальных изменений.

По уровню образования выборка была преимущественно высокообразованной: большинство имели высшее образование (бакалавриат/специалист; 4-5-летнее обучение), а в группе преподавателей вузов были представлены участники с учёной степенью. Студенческая группа включала обучающихся как на уровне среднего, так и среднеспециального образования.

Важно отметить, что приводимые характеристики используются исключительно для описания состава участников и не предполагают статистической репрезентативности выборки. Аналитическая ценность данного качественного компонента заключается не в обобщении распространённости мнений, а в выявлении разнообразных интерпретационных позиций, аргументационных стратегий и контекстно обусловленных оценок, связанных с восприятием и использованием технологий искусственного интеллекта в различных сферах общественной жизни.

Исследование проводилось в соответствии с международными этическими стандартами. Было получено разрешение от этической комиссии ЕНУ им. Л.Н. Гумилева на проведение данного исследования.

Анализ качественных данных

Анализ данных осуществлялся с использованием тематического анализа (Braun & Clarke, 2021), что позволило выявить ключевые темы и паттерны, повторяющиеся в высказываниях участников фокус-групп. Аналитический процесс носил многоэтапный и итеративный характер и основывался на систематическом кодировании эмпирического материала с постоянной аналитической рефлексией и возвратом к данным (Saldaña, 2021). Работа с данными осуществлялась с использованием программного обеспечения MAXQDA Analytics Pro (Verbi Software, 2025), которое применялось как инструмент поддержки систематического и прозрачного качественного анализа, а не как средство автоматизации анализа и интерпретации.

Кодирование понималось как ключевая аналитическая процедура, направленная на переход от отдельных высказываний участников к концептуально осмысленным категориям и темам. На начальном этапе анализа было осуществлено углублённое ознакомление с данными, включавшее многократное перечитывание транскриптов с целью формирования целостного представления о логике рассуждений, доминирующих нарративах и проблемных узлах дискуссий. В ходе первого цикла кодирования фрагментам текста присваивались дескриптивные коды, фиксирующие их содержательное значение без преждевременной теоретической интерпретации (Saldaña, 2021). Кодирование осуществлялось в среде MAXQDA с использованием иерархической кодовой системы, что обеспечивало структурирование массива данных и сопоставимость аналитических решений на разных этапах анализа.

В рамках темы «Социальное отношение к ИИ» были выделены несколько доминирующих интерпретационных позиций. С одной стороны, выявлена практическая польза ИИ, в рамках которой технологии и ИИ осмысливались как инструменты повышения эффективности, экономии времени и снижения рутинной нагрузки. С другой стороны, была зафиксирована категория ИИ как двигатель развития, где ИИ позиционировался как неизбежный и нормативно желаемый элемент социального и технологического развития. Одновременно значительная часть высказываний носила амбивалентный характер, отражая либо нейтральную позицию участников, либо сосуществование позитивных ожиданий и настороженности. Отдельный аналитический кластер составили экзистенциальные и этические страхи, связанные с возможным тотальным контролем, манипуляциями, утратой человеческой автономии и рисками нарушения конфиденциальности.

Тема «Контексты применения ИИ» носила преимущественно описательно-контекстуальный характер и использовалась для анализа того, в каких профессиональных и повседневных сферах формируются и актуализируются социальные представления об ИИ. Обсуждение практик применения ИИ позволяло соотнести характер взаимодействия с технологиями с интерпретацией их рисков и преимуществ.

В рамках темы «Воспринимаемое влияние ИИ» интерпретации были структурированы по аналитическим уровням. На микроуровне ИИ рассматривался как фактор, влияющий на мышление, эмоциональное состояние и повседневные привычки. На мезоуровне обсуждались трансформации образования и профес-

сиональной деятельности, включая изменение требований к навыкам и необходимость переквалификации. На макроуровне ИИ осмысливался в контексте общественного управления, регулирования, безопасности и потенциального усиления цифрового контроля.

Отдельная аналитическая тема была посвящена барьерам внедрения ИИ, которые участники фокус-групп воспринимали как многоуровневые и взаимосвязанные. Выделялись технические и инфраструктурные ограничения, социально-человеческие барьеры, связанные с недоверием и страхами, а также институциональные препятствия, включая отсутствие чётких регуляторных рамок и бюрократические ограничения.

В общем и целом, кодовая структура указывает на отсутствие линейного обсуждения ИИ и подтверждает, что восприятие технологии формируется через переплетение практических, институциональных и ценностных сюжетов. Данный вывод также был сформирован с помощью визуализации портрета документов в MAXQDA, который отражает распределение и чередование кодированных сегментов внутри одного фокус-группового обсуждения. Визуализация используется не для интерпретации отдельных тем, а для демонстрации многослойной структуры дискурса и одновременного присутствия различных аналитических рамок.

Результаты и их обсуждение

Синтез материалов фокус-групп показывает, что социально-психологическое отношение к искусственному интеллекту в представлениях участников преимущественно формируется вокруг его практической пользы и восприятия ИИ как двигателя развития, одновременно сопровождаясь экзистенциальными и этическими опасениями.

Во-первых, ИИ воспринимался участниками как функциональный и инфраструктурный помощник, встроенный как в повседневные, так и в профессиональные практики. Независимо от сферы занятости респондентов, доминирующим нарративом являлось понимание ИИ как инструмента, способствующего экономии времени, снижению рутинной нагрузки и повышению операционной эффективности. В совокупности эти эффекты напрямую связывались с улучшением качества жизни как на индивидуальном, так и на институциональном уровне. Хорошим примером является высказывания медицинских работников, для которых использование таких технологий ассоциировалось прежде всего с профилактикой ошибок и снижением административных рисков. Один из участников фокус-группы отмечал:

В медицине искусственный интеллект сейчас воспринимается как своего рода помощник. Он нужен для того, чтобы снижать количество ошибок. Например, когда мы отправляем какое-то направление или документ неправильно, система сразу указывает на ошибку: «вы отправили неверно», поскольку за такие ошибки предусмотрены штрафы (FG4_медработники).

Более того, важным элементом позитивного восприятия ИИ выступала его способность ускорять информационные, аналитические и административные процессы. Участники подчёркивали, что ИИ существенно сокращает временные затраты на поиск информации, подготовку документов, анализ данных и выполнение повторяющихся операций. В этом контексте ИИ описывался не как замена специалиста, а как средство перераспределения времени от механических и регламентированных задач к более сложным, аналитическим и творческим видам деятельности. В медицине данный эффект проявлялся через ускоренный доступ к электронным медицинским картам, автоматизацию документооборота, анализ диагностических изображений и поддержку клинических решений. Эти функции, по мнению респондентов, способствовали снижению вероятности ошибок и позволяли врачам сосредоточиться на клиническом мышлении и взаимодействии с пациентами. Аналогичная логика прослеживалась в образовании и государственном управлении, где ИИ рассматривался как инструмент оптимизации процессов и снижения административной перегруженности.

Помимо инструментальной пользы, ИИ в представлениях участников устойчиво ассоциировался с повышением удобства и доступности услуг, что рассматривалось как одно из его ключевых социальных преимуществ. Респонденты отмечали, что цифровые и автоматизированные сервисы, основанные на ИИ, позволяют получать услуги быстрее, без необходимости личного присутствия и вне зависимости от времени

суток, тем самым снижая временные и организационные издержки. В образовательной сфере и повседневных практиках ИИ, напротив, чаще осмысливался как средство персонализации контента и оперативной поддержки обучения, что особенно подчёркивалось студентами, школьными учителями и преподавателями вузов. В совокупности такие интерпретации позволяют рассматривать ИИ как форму «невидимой инфраструктуры», незаметно встроенной в повседневный опыт и направленной на повышение комфорта, управляемости и предсказуемости жизненных процессов. ИИ при этом воспринимается не как автономная технология, а как фоновый механизм, оптимизирующий организацию времени, труда и взаимодействий. Данный аспект отчётливо проявлялся в высказываниях педагогов, для которых ИИ рассматривался как инструмент гибкого реагирования на изменения учебного процесса и оперативной подготовки материалов:

Вторым важным интерпретационным узлом выступает непрерывное обучение как социальный и профессиональный императив. Во всех группах прослеживается понимание того, что в условиях быстрого развития ИИ традиционные модели образования и профессиональной подготовки утрачивают устойчивость. Знания и навыки быстро устаревают, а успешная профессиональная траектория всё чаще связывается с готовностью к постоянному переобучению и адаптации. Особое значение при этом придаётся так называемым «человеческим» компетенциям: критическому мышлению, креативности, коммуникации и эмоциональному интеллекту, которые воспринимаются как наименее подверженные автоматизации и потому стратегически значимые в эпоху ИИ:

Я думаю, что будет расти спрос на человечность и больше цениться такие качества, как креативность, критическое мышление и эмоциональный интеллект. Если у ИИ что-то спросить, например, совет, он, конечно, может предложить разные варианты. Но он не заменит живого человеческого общения: просто посидеть с другом, поговорить. Поэтому, на мой взгляд, в будущем возрастёт спрос именно на человеческие навыки, и вместе с этим будут меняться профессии (Аягөз, FG3_учителя школ).

Анализ дискуссий фокус-групп показывает, что наряду с признанием практической пользы ИИ и понимания его как двигателя прогресса, во всех профессиональных группах устойчиво присутствует слой экзистенциальных и этических опасений, связанных с его внедрением. Эти опасения выходят за рамки отдельных технических рисков и затрагивают более фундаментальные вопросы: сохранение человеческой автономии, доверия, ответственности и контроля в условиях расширяющейся автоматизации.

Большинство фокус-групп объединяет страх утраты человечности и ослабления роли человеческого суждения. Участники неоднократно подчёркивали, что ИИ не способен воспроизводить эмпатию, моральную ответственность и живое человеческое взаимодействие, которые рассматриваются как ключевые элементы доверия как в профессиональных, так и в повседневных контекстах. В этом смысле опасения, связанные с ИИ, носят не столько технологический, сколько нормативно-ценностный характер, отражая тревогу по поводу того, какие формы взаимодействия и принятия решений будут доминировать в будущем.

В медицинской сфере эти опасения концентрируются вокруг подрыва доверия и размывания человеческого фактора. Участники выражали тревогу по поводу того, что пациенты могут начать полагаться на рекомендации ИИ в большей степени, чем на профессиональное мнение врача, что потенциально снижает ценность клинического опыта и личного контакта:

Углубленно ИИ никогда не проконсультирует пациента. В этом плане, обычный человек может заблуждаться: «ИИ так сказал» и недоверие к врачу будет. То есть к нашему образованию. Так подвергается, пошатывается доверие обычного человека к нам. Поэтому в этом плане я не особо поддерживаю, хочется, чтобы люди понимали, то есть то, что ИИ никогда не заменит врача, консультацию с врачом (Карина, FG4_медработники).

Дополнительным источником беспокойства выступают вопросы конфиденциальности медицинских данных и риск их утечки, особенно в условиях роста цифрового мошенничества. Наряду с этим высказывались опасения по поводу неправильного использования ИИ пациентами для самолечения, что усиливает ощущение уязвимости медицинской сферы перед неконтролируемым распространением технологий.

Учителя школ и преподаватели вузов чаще высказывали опасения и тревоги за будущее когнитивных и социальных навыков. Они выражали обеспокоенность тем, что чрезмерная зависимость от ИИ снижает способность учащихся к самостоятельному мышлению, анализу и решению проблем. Эти страхи

выходят за рамки текущего учебного процесса и проецируются на будущее поколений, которым предстоит адаптироваться к рынку труда в условиях доминирования интеллектуальных технологий:

Глобальный масштаб того, что сейчас так много перекладывается человеческих функций на работу ИИ. И если для нашего поколения, которое, условно говоря, писали ручкой и решали в столбик, без калькуляторов, то, к какому будущему приведёт поколение, которое просто, скажем так, молоко матери впитывает ИИ, даже не пытаясь задумываться, не то что говоря, перепроверять. То есть мы, даже если задаём вопрос, получая ответ, мы всё-таки задумываемся так и так, можем перепроверить. Дети это, ну... Поэтому так очень-очень доверчиво относятся (Ирина, FG3_учителя школ).

В этом контексте ИИ воспринимается как инструмент, требующий строгих этических рамок и осознанного педагогического сопровождения, а не как нейтральное средство обучения.

Студенты университетов, несмотря на общий технологический оптимизм, также демонстрировали высокий уровень тревожности. Их опасения фокусировались на замещении рабочих мест, интеллектуальной деградации и росте мошенничества, связанного с ИИ. Студенты осознают необходимость критического анализа ответов ИИ и понимают, что есть определенные этические риски при использовании искусственного интеллекта. Это свидетельствует об осознанном использовании искусственного интеллекта у молодежи.

Опасения участников, связанные с искусственным интеллектом, определяют допустимые границы использования данных технологий. Для того, чтобы избежать указанные риски, по мнению респондентов, необходима поэтапная интеграция ИИ с обозначением этических и правовых норм. ИИ тем самым воспринимается не как автономная сила, определяющая будущее, а как технология, последствия которой зависят от социальных решений, ценностных ориентиров и качества управления.

Важно отметить, что участники большинства фокус-групп редко называли конкретные алгоритмы, указывая ИИ как «определенную функцию» внутри привычных сервисов и в качестве определенных сайтов и программ (например, ChatGPT, Gemini, Alima и т.д.).

Несмотря на активное обращение к ИИ в быту, доверие к нему носило условный характер. Участники подчеркивали, что ИИ удобен для первичной ориентации, но не может рассматриваться как окончательный источник истины. Этот аргумент неоднократно поднимался участниками при ответе на различные вопросы и также, был раскрыт в предыдущей теме о этических опасениях по отношению к ИИ.

Анализ фокус-групп дискуссий показал, что профессиональное использование ИИ прежде всего представляется участниками как инструмент вспомогательного характера, встроенный в существующие рабочие процессы и ориентированный на повышение эффективности, снижение рутинной нагрузки и ускорение операций. Кроме того, во всех сферах участники выражают четкую установку на ограниченное и контролируемое использование ИИ, где ключевые решения, ответственность и интерпретация результатов сохраняются за человеком.

В профессиональной среде ИИ используется преимущественно в рамках формализованных задач, связанных с обработкой информации, поддержкой принятия решений и оптимизацией рабочих процессов. Участники отметили, что ИИ встраивается в уже существующие профессиональные практики, а не заменяет их полностью. Его использование, как правило, ограничено конкретными этапами работы: анализом данных, подготовкой материалов, предварительной обработкой информации. При этом характер использования ИИ существенно различается в зависимости от сферы. В медицинской сфере ИИ воспринимается как инструмент-помощник, но с осторожностью. «Алима», «DamuMed» позволяют автоматизировать рутинные процессы, например, введение медицинских карт пациентов. Однако они не заменят медицинского работника, а лишь дополняют его работу.

В сфере образования ИИ помогает экономить время и ресурсы, позволяя преподавателям сосредоточиться на творческой и исследовательской работе. Возможность создания презентаций, тестов, интерактивных заданий и кейсов делает ИИ незаменимым помощником в процессе планирования и подготовки к занятиям.

В отличие от повседневного контекста, где риски часто воспринимаются абстрактно, в профессиональной сфере они осмысляются как операционные и институциональные угрозы. Участники говорили о рисках ошибок, предвзятости алгоритмов и утраты контроля над процессами, если ИИ используется без должной экспертизы. Особо подчеркивалось, что в чувствительных сферах ИИ не может и не должен

заменять человеческое взаимодействие, эмпатию и профессиональное суждение. Это формирует чёткое представление о границах допустимой автоматизации и необходимости человеческого контроля на всех ключевых этапах.

Профессиональное использование ИИ в представлениях участников формирует образ технологии как контролируемого ресурса, эффективность которого напрямую зависит от человеческого участия, качества данных и институциональной среды, в которой он внедряется.

Анализ качественных данных показал чёткую дифференциацию уровней осмысления влияния ИИ в зависимости от профессиональной позиции участников. Восприятие ИИ структурируется через три аналитических уровня – микро-, мезо- и макроуровень, каждый из которых по-разному актуализируется в дискурсах фокус-групп. Эти уровни не образуют иерархию значимости, а представляют собой взаимосвязанные рамки интерпретации, доминирование которых определяется характером профессиональной вовлечённости, степенью институциональной ответственности и частотностью повседневного взаимодействия с ИИ.

Мезоуровень, охватывающий вопросы институционального уровня, переквалификации и профессиональных траекторий, резко доминирует исключительно в группе студентов. Для них ИИ в первую очередь осмысляется как фактор образовательных возможностей, будущего трудоустройства и профессиональной мобильности. В остальных группах мезоуровень остаётся вторичным, уступая либо микроуровневым рефлексиям (IT-специалисты, медработники), либо макроуровневым институциональным ориентирам (государственные служащие).

Анализ высказываний участников фокус-групп показывает, что влияние ИИ осмысляется не только на уровне практической полезности, но и как фактор, затрагивающий когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты личности. ИИ воспринимается как технология, которая постепенно встраивается в повседневные практики мышления и принятия решений, тем самым трансформируя способы взаимодействия человека с информацией и самим собой.

Одной из наиболее часто артикулируемых тем стало влияние ИИ на когнитивные процессы. Респонденты отмечали, что использование ИИ «меняет мышление», прежде всего за счёт упрощения сложных задач и снижения необходимости самостоятельно выстраивать логические цепочки. ИИ начинает выполнять функции предварительного анализа, структурирования и генерации вариантов решений, что, с одной стороны, облегчает интеллектуальную нагрузку, а с другой вызывает опасения относительно постепенного ослабления аналитических навыков. В ряде высказываний подчёркивалось, что постоянное обращение к ИИ может приводить к снижению глубины размышлений и зависимости от внешнего «когнитивного костыля». Интересным высказыванием было сравнение одного из участников ИИ с катализатором лени и ассоциациями с опасностью: «Самая большая ассоциация – это тот катализатор лени. То есть он очень сильно заставляет себя привыкнуть. И из-за этого понижаются какие-то интеллектуальные способности» (Мирас, FG1_студенты университетов). При этом участники не говорили о полном отказе от мышления, а скорее о его трансформации: акцент смещается с поиска информации и формулирования первичных идей на оценку, отбор и корректировку уже сгенерированных ИИ ответов. ИИ воспринимается как фактор перераспределения когнитивных усилий, а не их полного вытеснения.

Эмоциональное восприятие ИИ оказалось амбивалентным. Участники выражали интерес к ИИ и его возможностям при выполнении профессиональных задач. В то же время выражали тревогу, связанную с возможными опасениями в результате повсеместного внедрения технологий искусственного интеллекта. Выражения участников вроде «реже думаем сами» и «быстро привыкаем» указывают на осознание того, что регулярное использование ИИ меняет поведенческие паттерны: человек всё чаще обращается к технологии даже в ситуациях, где ранее справлялся самостоятельно.

На мезоуровне влияние ИИ осмысляется через институциональные контексты, прежде всего образование и профессиональную деятельность. В этом измерении ИИ воспринимается одновременно как ресурс поддержки обучения и как источник новых рисков и напряжений. Для студентов ИИ выступает как мощный инструмент, облегчающий доступ к информации, поясняющий сложные темы и поддерживающий индивидуальный темп обучения. В условиях ограниченного доступа к преподавателю ИИ нередко воспринимается как «поясняющий посредник», усиливающий автономию обучающихся и снижающий барьеры в

освоении материала. Именно поэтому мезоуровень становится для студентов центральной рамкой интерпретации влияния ИИ. В то же время фиксируется сдвиг ролей внутри образовательного процесса. Возрастает риск поверхностного усвоения знаний и формального выполнения заданий с опорой на ИИ без глубокой рефлексии. Преподаватели сталкиваются с необходимостью переосмысления методов контроля, оценки и формирования критического мышления, а также с вызовами, связанными с академической честностью.

ИИ сталкивается с сопротивлением со стороны тех, кто привык к традиционным способам работы. Участники отмечали, что даже при наличии технической возможности внедрение ИИ тормозится из-за нежелания менять привычные процессы и пересматривать профессиональные роли. Особое место занимает страх дегуманизации, связанный с опасением, что ИИ вытеснит человеческое взаимодействие, эмпатию и моральную ответственность. Это особенно ярко проявляется в социальных и гуманитарных сферах, где личное общение воспринимается как незаменимое. Участники указывали на неравномерность доступа к ИИ, обусловленную различиями в уровне образования, доходах и организационных ресурсах. Это усиливает цифровое неравенство и формирует ощущение несправедливости в распределении технологических преимуществ.

Заключение

В данном исследовании изучались социальные представления об искусственном интеллекте среди отдельных групп. Результаты исследования показали, что участники осведомлены о технологиях искусственного интеллекта и возможностях их использования в профессиональной деятельности и повседневной жизни. Отмечается практическая польза данных технологий, которая проявляется в автоматизации рутинных задач, быстром поиске необходимой информации и повышении эффективности. В то же время наблюдаются определенные опасения по поводу утраты человечности, риска появления чрезмерной зависимости от ИИ, нарушения конфиденциальности. Анализ эмпирических материалов показывает, что успешное внедрение искусственного интеллекта требует комплексного и системного подхода, сочетающего технологические, образовательные, институциональные и социальные меры. Участники подчёркивают, что преодоление барьеров невозможно за счёт исключительно технических решений и должно сопровождаться изменениями в управленческих практиках, образовательных стратегиях и общественных установках.

Финансирование

Данное исследование было профинансировано Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (Грант № AP26198635 «Социальные представления казахстанского общества о развитии искусственного интеллекта: доверие и страхи»).

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Вклад авторов

Абдыкаликова Марта Наушаевна: разработка методологии исследования и программы фокус группы, качественный анализ результатов исследования.

Шмит Виктория Руслановна: проведение литературного обзора и редактирование рукописи.

Калдыбаев Тимур Нурланович: участие в разработке программы фокус группы и организация проведения фокус групп

Бекбаев Асылхан Жалаушанович: проведение литературного обзора и участие в интерпретации результатов исследования.

Список литературы

Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage publications.

Brauner, P., Glawe, F., Liehner, G. L., Vervier, L., & Ziefle, M. (2024). Mapping Public Perception of Artificial

- Intelligence: Expectations, Risk-Benefit Tradeoffs, and Value As Determinants for Societal Acceptance. *Technological Forecasting and Social Change*, 220, 124304 <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2025.124304>
- Castleberry, A., & Nolen, A. (2018). Thematic analysis of qualitative research data: Is it as easy as it sounds? *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(6), 807-815.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory (introducing qualitative methods series)*. Sage publications.
- Chen, J., Xie, W., Xie, Q., Hu, A., Qiao, Y., Wan, R., & Liu, Y. (2025). A systematic review of user attitudes toward GenAI: Influencing factors and industry perspectives. *Journal of Intelligence*, 13(7), 78. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13070078>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). Introduction. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed., pp. 1–26) Los Angeles, CA.: Sage.
- Hennink, M. M. (2014). *Focus group discussions*. Oxford University Press.
- Holyoak, K. J. (2024). Why I am not a turing machine. *Journal of Cognitive Psychology*, 1(12). <https://doi.org/10.1080/20445911.2024.2395573>
- Jiang, Z. Z. (2024). Self-Disclosure to AI: The Paradox of Trust and Vulnerability in Human-Machine Interactions. *arXiv preprint arXiv:2412.20564*.
- Kelley, P. G., Yang, Y., Heldreth, C., Moessner, C., Sedley, A., Kramm, A., Newman D.T., Woodruff, A. (2021). Exciting, useful, worrying, futuristic: Public perception of artificial intelligence in 8 countries. In *Proceedings of the 2021 AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society* (pp. 627-637). <https://doi.org/10.1145/3461702.3462605>
- Kendall Roundtree, A. (2024). Public Perception of AI: A Review. In *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 72-87). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-76827-9_5
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research (5th edition)*. SAGE.
- Moscovici, S. (2001). *Social representations: Essays in social psychology*. Nyu Press.
- Panahi, O., & Dadkhah, S. (2025). Transforming dental care: A comprehensive review of AI technologies. *J Stoma Dent Res*, 3(1), 1-5. <https://doi.org/10.61440/JSDR.2025.v3.16>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice*. Sage publications.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage. <https://doi.org/10.29333/ajqr/12085>
- Shahzad, M. F., Xu, S., & Javed, I. (2024). ChatGPT awareness, acceptance, and adoption in higher education: The role of trust as a cornerstone. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 46. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00478-x>
- Shankar, V., Kalyanam, K., Setia, P., Golmohammadi, A., Tirunillai, S., Douglass, T., Hennessey J., Bull J.S., Wad-doups, R. (2021). How technology is changing retail. *Journal of Retailing*, 97(1), 13-27. <https://doi.org/10.1016/j.jretai.2020.10.006>
- VERBI Software. (2025). MAXQDA Analytics Pro [Computer software]. VERBI Software. <https://www.maxqda.com>
- Xie, Y., Tong, Z., Wu, Z. (2025). Artificial intelligence or human service, which customer service failure is more unforgivable? A counterfactual thinking perspective. *Psychology & Marketing*. 42(8), 1993-2011. <https://doi.org/10.1002/mar.22215>
- Байжанов Н. (2024) Искусственный интеллект в образовательной тестологии: перспективы применения и психологические аспекты. Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология. 79(2). <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2024.79.2.013>
- Гоффе, Н.В. (2025). Люди и новые технологии: отношение к искусственному интеллекту. Современная Европа, 6(134), 179-188. <https://doi.org/10.7868/S3034599525060142>
- Муратова, К., & Байбекова, М. (2025). The influence of AI on the perception and assimilation of knowledge by students in the process of independent work. *Bulletin of the Karaganda University Pedagogy series*, 12030(4), 106-117. <https://doi.org/10.31489/2025ped4/106-117>
- Халлыева, С. С. (2025). Роль искусственного интеллекта в медицине. Наука и мировоззрение, 1(47), 138-144

М.Н. Абдыкаликова¹, В.Р. Шмит^{*2}, Т.Н. Калдыбаев³, А.Ж. Бекбаев⁴

^{1,2,4}Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

³Almaty Management University жоғары бизнес мектебі, Алматы, Қазақстан

Медицина және білім беру студенттері мен мамандарындағы жасанды интеллект туралы әлеуметтік идеяларды салыстырмалы талдау

Аңдатпа. Қазіргі уақытта өмірдің және кәсіби қызметтің әртүрлі салаларында жасанды интеллектің кең таралуы байқалады. Осыған байланысты адамдардың осы технологияларды қалай қабылдайтынын және өзара әрекеттесетінін, сондай-ақ олардың сеніміне әсер ететін факторларды зерттеу қажеттілігі туындайды. Бұл мақалада жасанды интеллект технологияларын енгізуге байланысты қазақстандықтардың идеяларын, қорқыныштарын, кедергілері мен үміттерін сапалы зерттеу нәтижелері келтірілген. Зерттеудің негізгі әдісі-фокус-топ. Зерттеуге 4 фокус-топқа біріктірілген 32 адам қатысты: университет студенттері, ЖОО оқытушылары, мектеп мұғалімдері, медицина қызметкерлері. Нәтижелер респонденттердің көпшілігі жасанды интеллект құралдарының әлеуетті мүмкіндіктерін білетінін көрсетті. Сонымен қатар, қатысушылар кейбір этикалық және экзистенциалды алаңдаушылықтарын білдірді. Зерттеуде студенттер мен медицина және білім беру мамандарының жасанды интеллект туралы жан-жақты түсінігі ұсынылған, ол осы құралдардың практикалық артықшылықтарын белгілі бір техникалық және әлеуметтік кедергілермен, сондай-ақ сенімсіздікпен қатар мойындауды біріктіреді. Бұл мақала адамның жасанды интеллектпен өзара әрекеттесуінің психологиялық ерекшеліктері және кәсіби мәселелерді шешуде оның мүмкіндіктері мен шектеулерін қабылдау туралы білімдерін кеңейтеді.

Түйін сөздер: әлеуметтік өкілдіктер, жасанды интеллект, сенім, қорқыныш, фокус - топ, экзистенциалды және этикалық қорқыныш, жасанды интеллектке әлеуметтік-психологиялық қатынас.

M. Abdykalikova¹, V. Shmit^{*2}, T. Kaldybayev³, A. Bekbayev⁴

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

³Высшая школа бизнеса Almaty Management University, Almaty, Kazakhstan

Comparative analysis of social perceptions of artificial intelligence among students and specialists in medicine and education

Abstract. Currently, there is widespread use of artificial intelligence in various spheres of life and professional activity. In this regard, there is a need to study how people perceive and interact with these technologies, as well as the factors affecting their trust. This article presents the results of a qualitative study of the perceptions, fears, barriers, and expectations of Kazakhstanis associated with the introduction of artificial intelligence technologies. The main research method is a focus group. The study involved 32 people grouped into 4 focus groups: university students, university professors, school teachers, and medical professionals. The results showed that the majority of respondents are aware of the potential of artificial intelligence tools. However, the participants expressed some ethical and existential concerns. The study presents a diverse understanding of artificial intelligence among students and specialists in medicine and education, which combines recognition of the practical benefits of these tools with certain technical, social barriers, and distrust. This article expands existing knowledge about the psychological features of human interaction with artificial intelligence and the perception of its capabilities and limitations in solving professional tasks.

Keywords: social representations, artificial intelligence, trust, fears, focus group, existential and ethical concerns, socio-psychological attitude towards artificial intelligence.

References

Bajzhanov N. (2024) Iskusstvennyj intellekt v obrazovatel'noj testologii: perspektivy primeneniya i psiho-

logicheskie aspekty. [Artificial intelligence in Educational Testing: application prospects and psychological aspects] *Vestnik KazNPU imeni Abaja. Serija: Psihologija*, 79(2). <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2024.79.2.013> - [in Russian]

Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage Publications.

Brauner, P., Glawe, F., Liehner, G. L., Vervier, L., & Ziefle, M. (2024). Mapping Public Perception of Artificial Intelligence: Expectations, Risk-Benefit Tradeoffs, and Value As Determinants for Societal Acceptance. *Technological Forecasting and Social Change*, 220, 124304 <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2025.124304>

Castleberry, A., & Nolen, A. (2018). Thematic analysis of qualitative research data: Is it as easy as it sounds? *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(6), 807-815.

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory (introducing qualitative methods series)*. Sage Publications.

Chen, J., Xie, W., Xie, Q., Hu, A., Qiao, Y., Wan, R., & Liu, Y. (2025). A systematic review of user attitudes toward GenAI: Influencing factors and industry perspectives. *Journal of Intelligence*, 13(7), 78. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13070078>

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). Introduction. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed., pp. 1–26). Los Angeles, CA.: Sage.

Goffe, N.V. (2025). Ljudi i novye tehnologii: otnoshenie k iskusstvennomu intellektu. [People and new technologies: attitudes towards artificial intelligence] *Sovremennaja Evropa*, 6(134), 179-188. <https://doi.org/10.7868/S3034599525060142> - [in Russian]

Hallyeva, S. S. (2025). Rol' iskusstvennogo intellekta v medicine. [The role of artificial intelligence in medicine] *Nauka i mirovozzrenie*, 1(47), 138-144.

Hennink, M. M. (2014). *Focus group discussions*. Oxford University Press.

Holyoak, K. J. (2024). Why I am not a turing machine. *Journal of Cognitive Psychology*, 1(12) <https://doi.org/10.1080/20445911.2024.2395573>

Jiang, Z. Z. (2024). Self-Disclosure to AI: The Paradox of Trust and Vulnerability in Human-Machine Interactions. *arXiv preprint arXiv:2412.20564*.

Kelley, P. G., Yang, Y., Heldreth, C., Moessner, C., Sedley, A., Kramm, A., Newman, D.T., Woodruff, A. (2021). Exciting, useful, worrying, futuristic: Public perception of artificial intelligence in 8 countries. In *Proceedings of the 2021 AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society* (pp. 627-637). <https://doi.org/10.1145/3461702.3462605>

Kendall Roundtree, A. (2024). Public Perception of AI: A Review. In *International Conference on Human-Computer Interaction* (pp. 72-87). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-76827-9_5

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research (5th edition)*. SAGE.

Moscovici, S. (2001). *Social representations: Essays in social psychology*. Nyu Press.

Muratova, K., & Bajbekova, M. (2025). The influence of AI on the perception and assimilation of knowledge by students in the process of independent work. *Bulletin of the Karaganda University Pedagogy series*, 12030(4), 106-117. <https://doi.org/10.31489/2025ped4/106-117> - [in English]

Panahi, O., & Dadkhah, S. (2025). Transforming dental care: A comprehensive review of AI technologies. *J Stoma Dent Res*, 3(1), 1-5. <https://doi.org/10.61440/JSDR.2025.v3.16>

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice*. Sage Publications.

Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage. <https://doi.org/10.29333/ajqr/12085>

Shahzad, M. F., Xu, S., & Javed, I. (2024). ChatGPT awareness, acceptance, and adoption in higher education: The role of trust as a cornerstone. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 46. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00478-x>

Shankar, V., Kalyanam, K., Setia, P., Golmohammadi, A., Tirunillai, S., Douglass, T., Hennessey, J., Bull, J.S., Waddoups, R. (2021). How technology is changing retail. *Journal of Retailing*, 97(1), 13-27. <https://doi.org/10.1016/j.jretai.2020.10.006>

VERBI Software. (2025). MAXQDA Analytics Pro [Computer software]. VERBI Software. <https://www.maxqda.com>

Xie, Y., Tong, Z., Wu, Z. (2025). Artificial intelligence or human service, which customer service failure is more unforgivable? A counterfactual thinking perspective. *Psychology & Marketing*. 42(8), 1993-2011. <https://doi.org/10.1002/mar.22215>

Авторлар туралы мәлімет:

Абдықалықова Марта Наушақызы – психология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, 010008, Қазақстан, Астана, көш. Сатпаев 2, E-mail: martadaria2019@gmail.com

Шмит Виктория Руслановна – хат-хабар авторы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің докторанты, 010008, Қазақстан, Астана, көш. Сатпаев 2, E-mail: viktoriya_kostanay98@mail.ru

Қалдыбаев Тимур Нурланович – MBA, Almaty Management University Жоғары бизнес мектебінің оқытушысы, 050060, Алматы, Қазақстан. E-mail: timqaldy@gmail.com

Бекбаев Асылхан Жалаушанұлы – «Жасанды интеллекттің дамуы туралы қазақстандық қоғамның әлеуметтік қабылдауы: сенім және қорқыныш» жобасының ғылыми қызметкері, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, 010008, Қазақстан, Астана, көш. Сатпаев 2, E-mail: assyl_8@mail.ru

Сведения об авторах:

Абдыкаликова Марта Наушаевна – к.п.с.н., ассоциированный профессор, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, ул. Сатпаев 2, 010008, Астана, Казахстан, E-mail: martadaria2019@gmail.com

Шмит Виктория Руслановна – автор для корреспонденции, докторант Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева, ул. Сатпаев 2, 010008, Астана, Казахстан, E-mail: viktoriya_kostanay98@mail.ru

Қалдыбаев Тимур Нурланович – MBA, преподаватель Высшей школы бизнеса Almaty Management University, 050060, Казахстан, Алматы, ул. Розыбакиева, 227, E-mail: timqaldy@gmail.com

Бекбаев Асылхан Жалаушанович – научный сотрудник проекта «Социальные представления казахстанского общества о развитии искусственного интеллекта: доверие и страхи», Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, ул. Сатпаев 2, 010008, Астана, Казахстан, E-mail: assyl_8@mail.ru

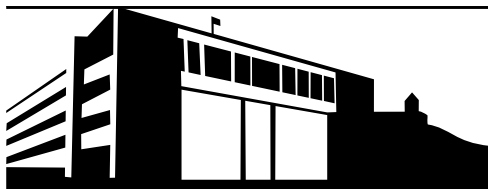
Information about the authors:

Abdykalikova Marta – Candidate of Psychological Sciences, associated professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, st. Satpayev 2, 010008, Astana, Kazakhstan. E-mail: martadaria2019@gmail.com

Shmit Viktoria - corresponding author, doctoral student of L.N. Gumilyov Eurasian National University, st. Satpayev 2, 010008, Astana, Kazakhstan. E-mail: viktoriya_kostanay98@mail.ru

Kaldybayev Timur – MBA, Lecturer at the Graduate School of Business, Almaty Management University, st. Rozybakieva, 227, 050060, Almaty, Kazakhstan. E-mail: timqaldy@gmail.com

Bekbayev Assylkhan - Project Researcher “Social perceptions of Kazakhstani society about the development of artificial intelligence: trust and fears.”, L.N. Gumilyov Eurasian National University, st. Satpayev 2, 010008, Astana, Kazakhstan. E-mail: assyl_8@mail.ru



ПСИХОЛОГИЯ ОДИНОЧЕСТВА В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОЙ ВИДИМОСТИ И КАРЬЕРНОГО УСПЕХА

А. А. Куандыкова^{*1}, Ю. С. Токатлыгиль², Г. Мехмет³

^{1,2}Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева г. Астана, Казахстан

³Университет Гази г. Анкара, Турция

E-mail: ^{*1}kuandykova97@mail.ru, ²tokatligily@yandex.ru, ³mehmetguven@gazi.edu.tr

Аннотация. Статья посвящена изучению феномена одиночества в условиях высокой социальной видимости и профессиональной активности. В современном обществе цифровизации и самопрезентации парадокс «успешного одиночества» становится все более заметным, в котором внешне реализованные и социально активные люди сталкиваются с чувством внутренней изоляции и отсутствием эмоциональной близости. Целью исследования было выявить психологические механизмы, связывающие карьерные достижения, публичность и субъективное чувство одиночества. В работе используются как количественные методы (шкала одиночества Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе (UCLA), шкала карьерного успеха, количественный анализ активности), так и качественные (полуструктурированное интервью, тематический анализ). В выборку вошли 120 профессионально активных респондентов в возрасте от 25 до 45 лет. Результаты показали наличие постоянной положительной корреляции между уровнем общественной активности и уровнем одиночества, который вы испытываете, а также повышенный риск выгорания у людей с высоким цифровым воздействием. Выявлены гендерные различия в восприятии одиночества, а также влияние профессиональной среды на эмоциональное благополучие. Сделаны выводы о необходимости разработки профилактических программ, направленных на эмоциональную поддержку специалистов общественных профессий, развитие навыков цифровой гигиены и межличностной рефлексии. Исследование имеет междисциплинарное значение и может быть полезно для специалистов по психологии, социологии, образованию и медиа-коммуникациям.

Современные исследования показывают, что одиночество всё чаще рассматривается не как индивидуальная проблема, а как социально-психологический феномен, формирующийся под влиянием цифровой среды, профессиональных требований и культуры публичности. В этой связи изучение одиночества у социально активных людей приобретает особую значимость для психологии личности, организационной психологии и исследований цифрового общества.

Поступила: 30.09.2025; Доработана: 17.02.2026; Одобрена: 17.04.2026; Доступна онлайн: 30.06.2026

*Автор для корреспонденции

Ключевые слова: одиночество, социальная видимость, карьерный успех, самопрезентация, психологическое благополучие, социальный контакт, профессиональная идентичность.

Введение

В условиях интенсивных социальных изменений, вызванных цифровизацией, глобализацией и изменением профессиональной среды, явление одиночества приобретает все более сложный и многогранный характер. Современное общество предоставляет человеку множество возможностей для общения, самореализации и карьерного роста. Однако, как это ни парадоксально, эти же процессы часто сопровождаются внутренним отчуждением, снижением эмоциональной близости и усилением чувства изоляции. В научных и общественных дискуссиях часто поднимается так называемый «парадокс видимости»: человек может быть активно представлен в общественном пространстве, иметь разветвленные социальные связи, проявлять внешние признаки успеха и в то же время испытывать острое чувство одиночества.

В последние десятилетия психологи, социологи и специалисты по менеджменту и карьерному консультированию уделяли пристальное внимание взаимосвязи между чувством одиночества и профессиональной деятельностью. Одиночество как субъективное переживание дефицита или неудовлетворенности в важных межличностных отношениях может прямо и косвенно влиять на карьерную траекторию человека. В частности, он способен снизить уровень мотивации, способствовать профессиональному выгоранию, исказить восприятие себя и других, а также влиять на стиль общения и принятия решений.

С другой стороны, современные социокультурные практики, особенно среди молодых специалистов, поощряют индивидуализм, конкуренцию, ориентацию на внешние достижения и самопрезентацию, что создает дополнительный стресс для психоземotionalного состояния человека. Высокие карьерные достижения и активность в социальных сетях создают ситуацию, которая может скрыть внутреннюю пустоту, разрыв и разочарование. Таким образом, одиночество перестает быть лишь следствием недостатка социальных связей - оно становится сложным психосоциальным явлением, заложенным в логику современного профессионального успеха и социальной видимости.

В казахстанском научном дискурсе проблема одиночества также получает всё большее внимание. Так, исследования показывают, что одиночество рассматривается не только как индивидуальное переживание, но и как социально обусловленный феномен, связанный с культурными нормами, возрастными ожиданиями и трансформацией семейных и профессиональных ролей. Например, в работе К.К. Кабекеева и Ж. Каликызы (2024) показано, что подростковое одиночество связано не только с дефицитом общения, но и с переживаниями социальной несостоятельности и трудностями самоидентификации. Это подтверждает необходимость рассматривать одиночество в широком социально-психологическом контексте (Kabekeyeva&Kalikyzy, 2024).

Дополняя данный тезис, следует отметить, что в исследовании К.Кабекеевой и Ж. Каликызы (2024) одиночество рассматривается как многокомпонентное психологическое состояние, включающее когнитивный, эмоциональный и поведенческий уровни. Авторы подчеркивают, что субъективное ощущение социальной несостоятельности и дефицита значимых связей формируется не только при объективной изоляции, но и в условиях формального присутствия в социальной группе. Особенно значимым является вывод о роли самооценки и восприятия социальной поддержки как ключевых медиаторов переживания одиночества. Эти положения позволяют экстраполировать полученные данные и на взрослую профессионально активную аудиторию, где внешняя социальная включенность может не сопровождаться внутренним ощущением принадлежности (Kabekeyeva&Kalikyzy, 2024).

Актуальность исследования обусловлена несколькими факторами. Во-первых, на рабочем месте растет количество публикаций, посвященных одиночеству, выгоранию и психическому здоровью. Исследования показывают, что чувство одиночества стало одной из основных проблем XXI века наряду с депрессией и тревожными расстройствами. Согласно отчетам Всемирной организации здравоохранения, одиночество влияет на общее психическое и физическое здоровье, снижая продолжительность жизни и уровень удов-

летворенности собой и своей деятельностью. Во-вторых, современные формы труда (удаленная работа, фриланс, проектная занятость) усиливают изоляцию и формируют новые формы одиночества, о которых зачастую даже не подозревают. Наконец, в условиях цифровой трансформации разрыв между внешней и внутренней реальностью усиливается: человек может «выглядеть социально», но на самом деле не связан с другими.

Понятие социальной видимости в контексте данной работы трактуется как совокупность внешних проявлений присутствия человека в общественном и профессиональном пространстве - активность в социальных сетях, участие в общественных мероприятиях, высокий уровень общения, видимость в профессиональном сообществе. Карьерный успех определяется не только формальными достижениями (должность, успех, признание), но и субъективным чувством прогресса, удовлетворенностью профессиональной жизнью, а также принятием своей социальной значимости.

Исследования последних лет показывают, что одиночество может принимать разные формы: социальную, эмоциональную, экзистенциальную. У каждого из них своя динамика, причины и последствия. В этой статье особое внимание уделяется эмоциональному и экзистенциальному одиночеству, которое возникает не из-за отсутствия социальных связей, а из-за отсутствия глубокой связи с другими и самим собой. Как это ни парадоксально, в условиях гиперкоммуникации и информационной перегрузки люди часто не слышат, не понимают или воспринимают их поверхностно - через призму имиджа, а не личности. Это особенно характерно для профессиональной среды, где ценятся эффективность, презентабельность и способность к саморекламе.

Одним из центральных понятий в рассматриваемом контексте является «психологическая маска» - образ, который человек формирует для окружающих с целью удовлетворения ожиданий, требований и норм профессиональной и социальной среды. Такая маска может выполнять адаптивную функцию, которая помогает человеку справляться с нагрузками и достигать целей. Однако при длительном использовании она может отвлечь человека от его истинных чувств и потребностей и усилить внутреннюю раздробленность. Парадокс в том, что человек, демонстрирующий уверенность, компетентность и участие, может чувствовать себя действительно опустошенным, усталым и нуждающимся в поддержке.

Современные медиа и технологии придают этой проблеме дополнительную сложность. Социальные сети, онлайн-платформы, цифровые формы общения постоянно создают иллюзию общения, но на самом деле могут усилить поверхностность общения и снизить уровень сочувствия. Человек становится объектом непрерывного сравнения, стремится соответствовать «идеальному образу» и может дистанцироваться от своего реального существования. Это особенно опасно для молодых специалистов, которые находятся на стадии формирования профессиональной идентичности и зависят от внешнего признания. Таким образом, одиночество в цифровом мире является не следствием социальной изоляции, а результатом нарушения истинных взаимоотношений и глубоких связей.

Казахстанские исследования демонстрируют, что переживание одиночества тесно связано с ценностными ориентациями и возрастными ожиданиями личности. Так, в работе Меруерт Менликул и Ольги Аймаганбетовой (2023) показано, что для молодёжи Казахстана значимыми остаются коллективистские ценности, социальное признание и поддержка близких, что делает субъективное чувство одиночества особенно болезненным при отсутствии социального одобрения и включённости (Менликул & Аймаганбетова, 2023).

Проблемная область данного исследования включает пересечение трех основных аспектов: психологического состояния одиночества, феномена социальной видимости и параметров карьерного успеха. Необходимо систематически анализировать эти отношения, чтобы определить закономерности, механизмы и возможные точки вмешательства. Особый интерес представляет изучение того, как субъективный опыт одиночества влияет на карьерное поведение, профессиональную мотивацию и стратегию взаимодействия в коллективе, а также как восприятие социального самовыражения связано с фактическим включением человека в профессиональное сообщество.

Современное общество предъявляет высокие требования к гласности, карьерному росту и демонстрации социального успеха. С развитием цифровых технологий и социальных сетей формируется устойчивая культура самопрезентации. Однако фасад видимого успеха часто скрывает эмоциональный разрыв и одиночество из-за разрыва между внешним видом и внутренним состоянием человека.

Психология одиночества в контексте социальной видимости и карьерного успеха до сих пор мало изучена. Особенно актуален анализ феномена «успешного одиночества», когда внешняя социальная активность маскирует недостаток близости, значимых связей и эмоциональной поддержки.

Целью исследования является анализ психологических особенностей одиночества у лиц с высокой социальной активностью и карьерными достижениями.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть основные теоретические подходы к изучению одиночества.
2. Проанализировать влияния социальных проявлений и факторов карьеры на психологическое состояние личности.
3. Выявить возможные противоречия между внешним социальным успехом и внутренним одиночеством.
4. Обосновать рекомендации по профилактике социально обусловленного одиночества.

Новизна исследования заключается в эмпирическом подтверждении положительной связи между уровнем социальной видимости и субъективным переживанием одиночества на выборке профессионально активных лиц. Впервые в казахстанском контексте одиночество рассматривается не как следствие социальной изоляции, а как результат рассогласования между внешней профессиональной успешностью и внутренними эмоциональными потребностями личности.

Таким образом, проблема одиночества выходит за рамки личного эмоционального состояния и требует междисциплинарного подхода, включающего психологию личности, социальную психологию, консультирование по вопросам карьеры и теорию СМИ. Изучение этой проблемы способствует более глубокому пониманию психологии современного человека, его потребностей, уязвимостей и стратегий адаптации в условиях растущего давления социальной видимости и карьерных ожиданий. Высокие карьерные достижения и активность в социальных сетях создают ситуацию, которая скрывает внутреннюю пустоту, разрыв и разочарование. Таким образом, одиночество перестает быть просто следствием отсутствия социальных связей - оно становится сложным психосоциальным явлением, вошедшим в логику современного профессионального успеха и социальной видимости.

Объектом исследования является психологическое состояние личности в условиях социальной видимости и профессиональной реализации.

Предметом исследования выступает одиночество как психологическое явление, возникающее на фоне высокой социальной видимости и карьерной активности.

Методология исследования

Методологической основой исследования значится междисциплинарный подход, объединяющий положения социальной психологии, психологии личности и исследований цифровой коммуникации. Использование количественных и качественных методов позволило получить комплексное представление о взаимосвязи социальной видимости, карьерного успеха и субъективного одиночества.

Современная цифровая культура формирует особое пространство для самопрезентации личности, где социальные сети и профессиональные платформы становятся ключевыми инструментами конструирования имиджа. По мнению исследователей, стремление к постоянному созданию «идеального образа» в цифровой среде усиливает внутреннее напряжение и способствует формированию чувства отчуждения. Так, результаты крупного исследования, проведённого в Норвегии, показали, что высокая вовлечённость подростков в цифровую самопрезентацию тесно связана с симптомами депрессии и тревожности, что указывает на противоречие между внешним образом и внутренним состоянием (Hjetland et al., 2024).

Другие работы подтверждают, что активное присутствие в цифровом пространстве может вести к так называемой «цифровой одинокости». Исследование, опубликованное в 2025 году, показало, что интенсивное использование социальных сетей коррелирует с тревожностью, сниженной самооценкой и ощущением изоляции, даже при высокой онлайн-активности (Szawarnoga et al., 2025).

Схожие выводы были сделаны и в кросс-секционном исследовании, посвящённом самопрезентации в Facebook: оказалось, что попытки поддерживать желаемый образ усиливают чувство одиночества у

пользователей с низкой самооценкой, формируя замкнутый круг эмоционального истощения (Smith, 2022).

Duffy и Hund отмечают, что в условиях «мандата видимости» успешность в цифровой среде зависит не только от реальных достижений, но и от способности постоянно демонстрировать и поддерживать образ успеха - своего рода «производство видимости» (Duffy&Hund, 2019).

В этой связи Duffy и Hund вводят понятие «производство видимости» (visibility labor), подчеркивая, что успешная карьера в цифровую эпоху основана не только на реальных достижениях, но и на способности демонстрировать успех и транслировать его в онлайн-пространстве (Duffy&Hund, 2019). Таким образом, цифровая среда, с одной стороны, создаёт новые возможности для профессиональной и социальной самореализации, но с другой — формирует риски психологического неблагополучия, связанные с необходимостью постоянного конструирования «идеализированного» Я.

Психологическая нагрузка, объединенная с постоянным проявлением компетентности и эффективности, может привести к эмоциональному выгоранию и чувству отчуждения. Это явление часто встречается у менеджеров, предпринимателей, ученых и представителей творческих профессий.

Одиночество не связано с отсутствием связей - оно связано с восприятием недостаточной значимости и искренности связей.

Beutelet et al обнаружили связь одиночества с депрессией, тревогой и снижением удовлетворенности жизнью (Beutel et al., 2017).

Leschak и Eisenberger (2019) показывают, что социальное отчуждение влияет на здоровье не только через субъективные переживания, но и через биологические механизмы - оно усиливает воспалительные процессы и ослабляет противовирусную защиту организма (Leschak&Eisenberger, 2019).

Hawkley и Cacioppo подчеркивают, что одиночество - это устойчивое состояние, которое может сохраняться даже при активной социальной жизни, поскольку восприятие неполноты межличностных связей не устраняется лишь внешними контактами (Hawkley&Cacioppo, 2010).

Особое значение приобретает концепция Work-lifebalance. Исследования показывают, что устойчивый карьерный рост часто сопровождается сокращением времени и ресурсов, которые человек может инвестировать в межличностные отношения. Существует напряженность между ролями профессионала и человека, нуждающегося в эмоциональной близости (Greenhaus&Allen, 2013).

Кроме того, в условиях гиперконкуренции и высокой неопределенности рынка труда часто преобладают карьерные цели и вытесняются потребности личности в социальной поддержке. Это увеличивает риск развития изоляции, особенно у тех, кто работает на руководящих должностях с высокой ответственностью.

Согласно феномену «парадокса успеха», человек может быть видимым, узнаваемым и даже широко известным, но чувствовать себя внутренне одиноким. Эта ситуация описана в работах М. Кетса де Вриса, где он отмечает, что чем выше человек поднимается по карьерной лестнице, тем меньше у него доверительных связей и возможностей для открытых отношений (Kets de Vries, 2016).

Такие ситуации часто усугубляются неспособностью выразить слабость или уязвимость, что приводит к эмоциональному отчуждению и формированию социальной фасадности. Также важно учитывать культурные особенности успешного восприятия: в индивидуалистических культурах одиночество высококодовых людей может быть более выраженным, чем коллективизм.

Карьерный успех может стать фактором риска психологического благополучия человека, являясь важным компонентом самореализации. Социальные ожидания, профессиональная нагрузка и потребность в постоянном соответствии внешнему образу ограничивают способность человека строить реалистичные, эмоционально насыщенные отношения, что увеличивает риск одиночества.

В исследовании использовались как количественные, так и качественные методы, что обеспечило комплексный подход к изучению темы. Основные инструменты представлены в таблице 1.

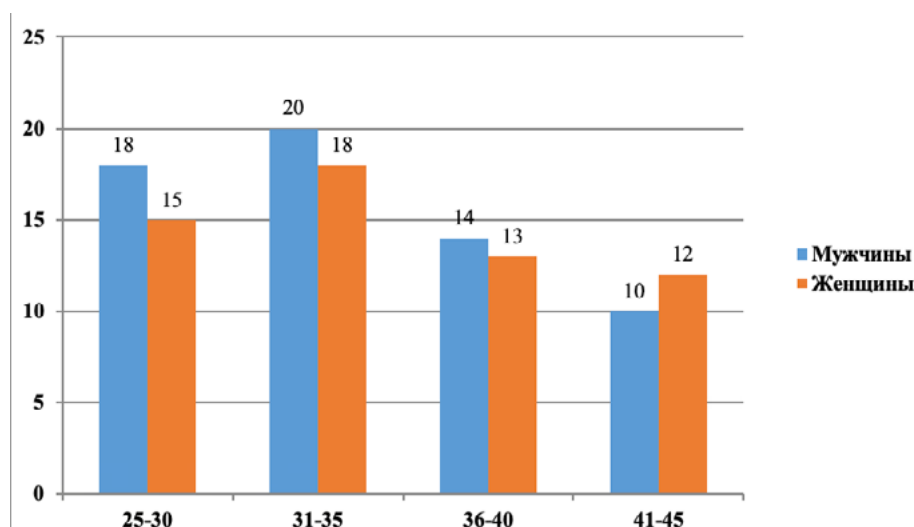
Таблица 1

Методологический инструментарий исследования

Шкала одиночества UCLA (Version 3) (Russell, 1996) широко используется для диагностики субъективного одиночества, обладая высокой надёжностью и валидностью (Russell, 1996).
Шкала карьерного успеха (модификация CareerSuccessScale) - для анализа субъективных и объективных показателей профессионального успеха (Lietal., 2014).
Контент-анализ активности в социальных сетях (количество публикаций, вовлеченность, комментарии).
Полуструктурированные интервью (15 участников) для углубленного анализа эмоциональных аспектов.

Примечание: составлено на основании данных (Russell, 1996), (Lietal., 2014)

Выборка: 120 человек (62 мужчины и 58 женщин) в возрасте от 25 до 45 лет, работающие в сферах информационных технологий, медиа, образования и PR (рисунок 1). Все участники активно представлены в цифровом пространстве и вовлечены в публичную профессиональную коммуникацию.

**Рисунок 1. Возрастно-половой состав выборки (n=120).**

Примечание: составлено на основании данных выборок

Анализ данных: Количественные данные обрабатывались с использованием SPSSv.26 (корреляционный анализ, линейная регрессия). Качественные данные были проанализированы методом тематического анализа (Braun&Clarke, 2006). Целью данного исследования является выявление взаимосвязи между социальной презентабельностью, карьерным успехом и субъективным одиночеством и анализ психологических механизмов этих взаимодействий.

В современных условиях психология одиночества приобретает все более сложный и многогранный характер. Чувство социальной изоляции в условиях цифровой трансформации общества, самопрезентации и повышенной конкуренции в карьере часто наблюдается у людей с внешне успешными биографиями и значимой социальной активностью. Наше исследование направлено на изучение взаимосвязи между субъективным чувством одиночества, уровнем карьерного успеха и степенью социальной видимости, включая активность в медиа-пространстве, профессиональную рекламу и цифровое изображение.

Эмпирическая часть исследования была реализована с применением количественных и качественных методов. В опросе приняли участие 120 респондентов в возрасте от 25 до 45 лет, работающих в сферах образования, медиа, бизнеса, IT и культуры. Среди них: 48% - женщины, 52% - мужчины, 72% - лица с высшим образованием, 58% - респонденты, регулярно участвующие в профессиональных и публичных мероприятиях (форумы, конференции, соцсети).

Уровень карьерного успеха оценивался по совокупности объективных (должность, уровень дохода, профессиональные достижения) и субъективных (самооценка) показателей. Одиночество измерялось с помощью шкалы одиночества Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе, а также использовались анкеты самооценки выгорания (MBI), цифровая активность и шкала субъективного благополучия (Li et al., 2014).

Результаты и обсуждения

Результаты показали, что среди респондентов с высокой активностью 58 % отмечается средний и высокий уровень одиночества, а в группе с умеренной/низкой активностью таких всего 27 % (рисунок 2).

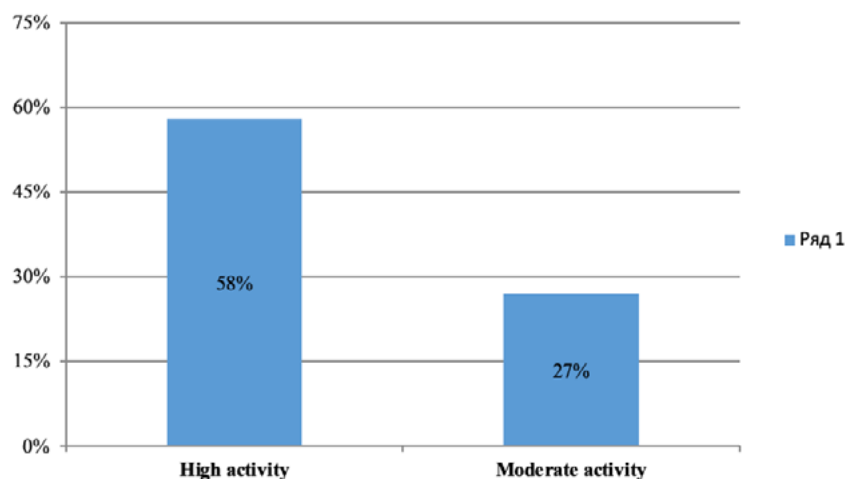


Рисунок 2. Столбчатая диаграмма уровня одиночества в зависимости от профессиональной активности

Примечание: составлено на основании данных (Li et al., 2014).

Проведенный корреляционный анализ выявил статистически значимую положительную взаимосвязь между показателями социальной видимости и уровнем субъективного одиночества (подробные значения коэффициентов представлены в результатах статистической обработки).

У респондентов с высокой цифровой активностью и ощущением одиночества на 33% выше индекс эмоционального истощения, чем у группы с низкой публичной экспозицией. Это подтверждает выводы исследователей, таких как Maslach и Leiter (2016), о тесной связи между выгоранием, дефицитом поддержки и требованиями к постоянной социальной вовлеченности (Maslach&Leiter, 2016).

В ходе исследования было проведено 18 глубоких полуструктурированных интервью с респондентами, представляющими общественные профессии - журналистами, преподавателями, руководителями проектов, PR-специалистами. Ниже в рисунке 3 представлены ключевые темы, выявленные в интервью с представителями публичных профессий.

"Цифровая усталость"	• Ощущение усталости от необходимости поддерживать позитивный и активный имидж в соцсетях, желание
"Социальная роль как маска"	• Многие респонденты отмечают, что чувствуют разрыв между реальными эмоциями и образом, который они
"Дефицит подлинного общения"	• Несмотря на обилие контактов, ощущается нехватка доверительных, неформальных, эмоционально насыщенных
"Карьерный успех как изоляция"	• Продвижение по службе часто сопровождается отдалением от прежнего круга общения и недоверием со стороны новых

Рисунок 3. Выводы из интервью с публичными специалистами

Примечание: составлено на основании данных (Maslach&Leiter, 2016).

Эти данные согласуются с выводами W. Wang и соавторов, утверждающих, что субъективное одиночество может быть результатом постоянной необходимости «работать с собой» — управлять впечатлением, быть «лицом» бренда, а не личностью (Wang et al., 2020).

Результаты подтверждают существование парадокса «успешного одиночества», когда социально и профессионально реализованные люди испытывают острое чувство эмоциональной изоляции. Это явление перекликается с понятием «поверхностная связь», где количественная связь заменяет глубину и близость постоянным обменом знаками присутствия (Turkle, 2011).

Результаты связаны с теорией социальных инвестиций, взрослый человек перераспределяет свои ресурсы (время, внимание, эмоции) в пользу карьеры, часто в ущерб социальным связям, которые не приносят немедленной профессиональной выгоды (Roberts et al., 2005).

Наблюдаемая связь между карьерным ростом и снижением качества социальных отношений также объясняется в рамках теории самоопределения, где автономия, компетентность и общение являются основными психологическими потребностями (Deci&Ryan, 2000).

Женщины часто испытывают эмоциональное одиночество, а мужчины - социальное. Разница в возрасте незначительна, но участники в возрасте от 35 до 45 лет чаще говорят о «кризисе смысла» и усталости от успешности.

Полученные нами результаты согласуются с казахстанскими исследованиями социальной изоляции, где выявлена значимая корреляция между субъективным одиночеством и ощущением социального исключения у пожилых людей (исследование 2024 года, серия Психология және социология). Это позволяет предположить, что одиночество может выступать индикатором не только личностных, но и структурных социальных процессов (Izekenova et al., 2025).

Кроме того, анализ ценностных ориентаций, проведённый М.А.Менликул и О.Х.Аймаганбетовой (2023), позволяет интерпретировать выявленную корреляцию между карьерной активностью и одиночеством через призму конфликта между индивидуалистическими стратегиями профессионального продвижения и коллективистскими ожиданиями социальной включённости. Это особенно актуально для казахстанского социокультурного пространства, где социальное признание и принадлежность к значимой группе остаются базовыми психологическими потребностями (Менликул&Аймаганбетова, 2023).

С практической точки зрения, данные результаты имеют важные импликации для разработки программ профилактики одиночества и эмоционального выгорания среди профессионально активного населения. Следует акцентировать внимание на меры поддержки профессионально активного населения в условиях цифровизации (таблица 2).

Таблица 2

Практические рекомендации по профилактике одиночества и эмоционального выгорания

Создание пространств для аутентичного общения.
Развитие навыков рефлексии и эмоциональной саморегуляции.
Поддержка баланса между публичной самопрезентацией и личным благополучием.
Обучение цифровой гигиене и осознанию рисков избыточной видимости.
Психологическое сопровождение специалистов публичных профессий.

Примечание: составлено на основании данных проведенного эксперимента

Также необходимо признать, что одиночество не остается только социальной проблемой и становится маркером системных деформаций в структуре коммуникации, труда и культурных ожиданий.

Распространенность субъективного чувства одиночества, эмоциональной изоляции и дефицита подлинных межличностных связей демонстрирует тенденцию к росту в условиях усиления требований к публичной самопрезентации.

Анализ данных, полученных на эмпирическом этапе исследования, подтвердил гипотезу о том, что высокий уровень социальной видимости и карьерного успеха не обязательно связан с уровнем психологического благополучия. Кроме того, были выявлены устойчивые положительные корреляции между показателями общественной активности (включая частоту публикаций, количество взаимодействий в цифровом пространстве, участие в профессиональных мероприятиях) и уровнем одиночества, измеренным по шкале Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе (UCLA). Это позволяет говорить о феномене «успешного одиночества» - о том, что человек, занимая внешне благополучное профессиональное и социальное положение, субъективно ощущает недостаток близких эмоциональных связей, социальное дистанцирование и внутренние потрясения.

Особое внимание следует уделить тому, как формируется современная идентичность в условиях цифрового общества. Согласно концепции К. Герген, современный человек присутствует во многих социальных ролях и сетях, что приводит к фрагментации I-образа и увеличению зависимости от внешнего подтверждения. В условиях постоянной публичной демонстрации достижений, активности и «правильной» социальной позиции человеку часто приходится создавать собственный имидж, соответствующий ожиданиям аудитории, а не внутренним потребностям. Этот процесс способствует формированию психологического разрыва между «цифровым я» и реальной эмоциональной идентичностью, усиливая чувство изоляции, несоответствия и беспокойства (Hjetland et al., 2024).

Анализ полуструктурированных интервью, проведенных в рамках качественной части исследования, позволил детализировать субъективный опыт одиночества у респондентов с высокой профессиональной активностью. Среди основных тем, определяемых методом тематического анализа, можно выделить следующие: публичность как обязанность и неотъемлемая часть профессиональной идентичности; отсутствие подлинного общения и эмоциональной поддержки в окружающей среде; потеря прежних социальных связей в процессе карьерного роста; замена близости демонстративной социальной активностью. Эти аспекты показывают, что внешняя активная и богатая социальная жизнь не является ключом к удовлетворению основных психологических потребностей в привязанности, принятии и эмоциональной близости.

Особое значение имеет рассмотрение вопроса с гендерной и профессиональной точек зрения. Женщины, занимающие руководящие должности или активно участвующие в общественных профессиональных отношениях, демонстрировали высокий уровень эмоционального напряжения, связанного с необходимостью удовлетворения профессиональных и социальных ожиданий, в ущерб личным отношениям и эмоциональному благополучию. Аналогичная тенденция наблюдается у мужчин, стремящихся к карьерному росту и достижению целей, особенно в среде, где конкуренция и производительность являются основными ценностями.

Полученные данные подтверждают, что социальная активность сама по себе не снижает субъективное чувство одиночества, а в ряде случаев усиливает его вследствие роста требований к самопрезентации

и управлению социальным имиджем. Это позволяет рассматривать одиночество как психологический эффект несоответствия между социальной ролью и внутренними эмоциональными потребностями личности.

Заключение

Одиночество в современном обществе перестает быть следствием только социальной изоляции или ограниченности социальных связей. Оно приобретает новые формы и основы в зависимости от характера общения, структуры идентичности, особенностей профессиональной среды и требований к самопрезентации. При этом проблема усугубляется отсутствием системной социальной и психологической поддержки для людей в регионах с высокой социальной напряженностью: лидеров, руководителей, публичных специалистов, представителей креативных индустрий и др.

Казахстанские исследования последних лет подтверждают, что одиночество проявляется в различных возрастных группах и социальных слоях, отражая изменения семейных структур, ценностных ориентиров и характера социальных связей.

Полученные результаты позволяют сформулировать ряд теоретических и практических выводов (таблица 3).

Таблица 3

Ключевые выводы о природе и рисках профессионального одиночества

№	Вывод	Краткое содержание
1	Структурная сложность современного одиночества	Одиночество связано с противоречием между внешней активностью и внутренним дефицитом социальных связей.
2	Карьерная успешность как фактор риска	Профессиональные достижения могут сопровождаться ухудшением межличностных отношений, выгоранием и необходимостью постоянного самопрезентации.
3	Амбивалентность цифровой публичности	Количественная активность расширяет связи, но усиливает разрыв между реальным и "социальным" Я.
4	Необходимость психологической подготовки	Эмоциональный интеллект, рефлексия и устойчивость к внешнему давлению необходимы для адаптации к количественной оценке.
5	Профилактика одиночества как задача	Важно разработать меры личной и институциональной поддержки, особенно для профессионально активных людей.

Примечание: составлено на основании проведенных экспериментов

С практической точки зрения результаты этого исследования могут быть использованы при разработке программ психологической поддержки и предотвращения выгорания, особенно в организациях, где важным элементом деятельности является высокий уровень участия в общественных репрезентативных и коммуникационных процессах. Кроме того, становится актуальным внедрение курсов по развитию эмоциональной компетентности, сознательного общения и управления цифровой идентичностью в профессиональном образовании, особенно в областях, связанных с коммуникациями, PR, журналистикой, образованием и творческой индустрией.

Также стоит отметить важность психологического просвещения в обществе: повышение осведомленности о природе одиночества, его современных формах и последствиях способствует более адекватному

отношению к своим эмоциональным состояниям и состояниям других. Снижение стигматизации темы одиночества, открытые дискуссии и доступ к психологической помощи - все это способствует формированию культуры заботы и поддержки, где ценится не только успех, но и эмоциональное благополучие.

Перспективой дальнейших исследований является расширение модели, включение представителей других культур и возрастных групп, применение лонгитюдных подходов, а также детальная разработка шкал, учитывающих особенности цифровой коммуникации и социальной видимости. Важно изучить потенциальных модераторов и посредников связей между достижениями в карьере, цифровой активностью и одиночеством, такими как уровень эмпатии, интроверсия/экстраверсия, качество поддержки, тип личности, культурные взгляды и пр.

Кроме того, заслуживает внимания разработка практических методов, позволяющих оценить риск развития одиночества на ранних стадиях у профессионально активных людей. В быстро меняющемся социокультурном контексте своевременное выявление уязвимостей, эмоциональных дефицитов и психологических несоответствий может быть ключом к предотвращению хронического одиночества, снижению уровня выгорания и улучшению качества жизни.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении представлений о природе одиночества как феномена, формирующегося не только вследствие социальной изоляции, но и в условиях высокой социальной активности. Практическая значимость связана с возможностью разработки профилактических программ психологической поддержки специалистов, вовлечённых в публичную профессиональную деятельность.

Современные казахстанские эмпирические исследования подтверждают, что одиночество оказывает комплексное влияние на психологическое состояние личности, проявляясь в снижении эмоциональной устойчивости, росте тревожности и ощущении социальной незащищенности. Согласно данным, одиночество выступает не только следствием внешних обстоятельств, но и фактором, опосредующим влияние профессиональных и социальных стрессоров на психическое здоровье. Это подчеркивает необходимость анализа одиночества в контексте профессиональной и социальной среды (Izekenova et al, 2025).

В заключение следует отметить, что одиночество как явление XXI века требует комплексного междисциплинарного подхода, включающего не только психологию, но и социологию, культурологию, медиа-исследования и философию. Только при интеграции научных знаний, практической психологии и социальной политики можно создать ситуации для устойчивого психологического благополучия в условиях высоких темпов жизни, постоянной конкуренции и всесторонней цифровизации.

Финансирование

Исследование проведено без финансовой поддержки.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Вклад авторов

Вклад авторов в исследование равноценен. При разработке концепции и идей статьи все авторы принимали одинаковое участие.

Общее научное руководство при планировании, организации и проведении исследования осуществлялось проф. Г. Мехметом, реализация всех этапов эмпирической работы коллективно проводилась всеми авторами.

А.А. Куандыкова занималась организацией сбора эмпирических данных и подготовкой методического инструментария, а также выполняла функции автора для корреспонденции. Ю.С. Токатлыгиль координировала проведение анализа данных и участвовала в интерпретации результатов исследования. Проф. Г. Мехмет обеспечивал теоретическое и методологическое консультирование на всех этапах работы.

Обзор литературы по теме исследования проводился авторами совместно и в равной степени. Первичную обработку эмпирических данных выполняли А.А. Куандыкова и Ю.С. Токатлыгиль, а статистический анализ данных - Ю.С. Токатлыгиль под научным руководством Г.Мехмета

Все авторы перечитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Список литературы

- Beutel, M. E., Klein, E. M., Brähler, E., Reiner, I., Jünger, C., Michal, M., et al. (2017). Loneliness in the general population: Prevalence, determinants and relations to mental health. *BMC Psychiatry*, 17(1), Article 97. <https://doi.org/10.1186/s12888-017-1262-x>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Duffy, B. E., & Hund, E. (2019). Gendered visibility on social media: Navigating Instagram’s authenticity bind. *International Journal of Communication*, 13, 4983–5002. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/11729>
- Greenhaus, J. H., & Allen, T. D. (2013). Work-family balance: A review and extension of the literature. *Journal of Management*, 39(1), 10–43. <https://doi.org/10.1177/0149206312457824>
- Hawkey, L. C., & Cacioppo, J. T. (2010). Loneliness matters: A theoretical and empirical review of consequences and mechanisms. *Annals of Behavioral Medicine*, 40(2), 218–227. <https://doi.org/10.1007/s12160-010-9210-8>
- Hjetland, G. J., Finserås, T. R., Sivertsen, B., Colman, I., Hella, R. T., Andersen, A. I. O., & Skogen, J. C. (2024). Digital self-presentation and adolescent mental health: Cross-sectional and longitudinal insights from the “LifeOnSoMe”-study. *BMC Public Health*, 24, 2635. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18496-z>
- Izekenova A., Izekenova A., Sukenova D., Nikolic D., Chen Y., Rakhmatullina A., Nurbakyt A. (2025). Factors Associated with Loneliness and Psychological Distress in Older Adults During the COVID-19 Pandemic in Kazakhstan: A Cross-Sectional Study. *Medicina*. 61(4), 703. DOI: <https://doi.org/10.3390/medicina61040703>
- Kabekeyeva K.K., Kalikyzy Zh. (2024) Loneliness from the adolescents perspective: methods of psychological support. *Bulletin of Dulan University*. 15, 84–95. DOI: <https://doi.org/10.55956/RXCF9447>
- Kets de Vries, M. F. R. (2016). *The CEO Whisperer: Meditations on Leadership, Life, and Loneliness at the Top*. London: Palgrave Macmillan.
- Leschak, C. J., & Eisenberger, N. I. (2019). Two distinct immune pathways linking social relationships with health: Inflammatory and antiviral processes. *Psychosomatic Medicine*, 81(8), 711–719. <https://doi.org/10.1097/PSY.0000000000000685>
- Li, Z. K., You, L. M., Lin, H. S., & Chan, S. W. (2014). The career success scale in nursing: Psychometric evidence to support the Chinese version. *Journal of Advanced Nursing*, 70(5), 1194–1203. <https://doi.org/10.1111/jan.12285>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout. In *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior* (pp. 351–357). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800951-2.00044-3>
- Roberts, B. W., Wood, D., & Smith, J. L. (2005). Evaluating Five Factor Theory and social investment perspectives on personality trait development. *Journal of Research in Personality*, 39(1), 166–184.
- Russell, D. W. (1996). UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment*, 66(1), 20–40. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6601_2
- Smith, T. (2022). An exploratory analysis of the relationship of problematic Facebook use with loneliness and self-esteem: The mediating roles of extraversion and self-presentation. *Current Psychology*, 42(28), 24410–24424. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03477-2>
- Szawarnoga, D., Stasiniewicz, A., Fojcik, J., & Krzystanek, M. (2025). Digital loneliness as a new diagnostic category in psychiatry: The impact of technology and social media use on psychological well-being. *Frontiers in Psychiatry*, 16, 1630275. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2025.1630275>
- Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.
- Wang, W., Zhou, K., Yu, Z., & Li, J. (2020). The cost of impression management to life satisfaction: Sense of control and loneliness as mediators. *Psychology Research and Behavior Management*, 13, 407–417. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S238344>
- Менликул М.А., Аймаганбетова О.Х. (2023). Социально-психологическое исследование ценностей казахстанцев в контексте возрастных особенностей. Абай атындағы ҚазҰПУ-нің ХАБАРШЫСЫ. «Психология» сериясы, 1(74), 13–18. <https://doi.org/10.51889/1728-7847.2023.1.74.002>

А. А. Қуандыкова*¹, Ю. С. Токатлыгиль², Г. Мехмет³

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

³Гази университеті, Анкара, Түркия

Әлеуметтік көрініс және мансап табысы жағдайындағы жалғыздық психологиясы

Аңдатпа. Мақалада қазіргі қоғамдағы әлеуметтік көрініс және мансаптық белсенділік контекстіндегі жалғыздық құбылысы зерттеледі. Автор үнемі өзін-өзі көрсету, кәсіби және әлеуметтік өмірге қатысу және сәттілікке бағдарлау эмоционалды оқшаулануға қалай ықпал ететінін қарастырады. Эмпирикалық зерттеу сауалнамаларға, жартылай құрылымдалған сұхбаттарға және цифрлық белсенділікті талдауға негізделген. Зерттеу нәтижелері жоғары әлеуметтік белсенділік пен субъективті жалғыздық сезімі арасындағы тұрақты байланысты көрсетеді. Сыртқы жетістіктерге «табысты жалғыздық» парадоксы тән, ол ішкі тұйықталумен және сенімді қатынастардың болмауымен бірге жүреді. Жалғыздықты қабылдаудағы гендерлік айырмашылықтар, кәсіби орта мен цифрлық көріністің эмоционалды әл-ауқатқа әсері анықталды. Эмоционалды рефлексия, цифрлық гигиена және тұлғааралық сананы қамтитын психологиялық қолдау бағдарламаларын әзірлеу қажеттілігі атап өтілді. Жұмыс психология, әлеуметтану, білім беру және медицина-коммуникация саласындағы мамандарға қатысты.

Түйін сөздер: жалғыздық, әлеуметтік көріну, мансаптық жетістік, өзін-өзі таныстыру, психологиялық әл-ауқат, әлеуметтік байланыс, кәсіби сәйкестілік.

A. Kuandykova*¹, Yu. Tokatligil², G. Mehmet³

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

³Gazi University, Ankara, Turkey

Psychology of loneliness in the context of social visibility and career success

Abstract. The article examines the phenomenon of loneliness in the context of social visibility and career activity in modern society. The author examines how the constant need for self-presentation, professional involvement of the public, and the focus on success can provoke emotional isolation. The empirical part of the study is based on surveys, semi-structured interviews, and an analysis of digital activity. The results show a strong correlation between high public engagement and subjective feelings of loneliness. The paradox of “successful loneliness” is described as external achievements accompanied by inner detachment and a lack of close ties. Gender differences in the perception of loneliness, as well as the influence of the professional environment and digital self-presentation on emotional well-being, are revealed. The study highlights the need for psychological support programs for professionally active people, including emotional self-reflection, digital hygiene, and interpersonal awareness. The work is relevant for specialists in the fields of psychology, sociology, education and media communications.

Keywords: loneliness, social visibility, career success, self-presentation, psychological well-being, social connection, professional identity.

References

- Beutel, M. E., Klein, E. M., Brähler, E., Reiner, I., Jünger, C., Michal, M., et al. (2017). Loneliness in the general population: Prevalence, determinants and relations to mental health. *BMC Psychiatry*, 17(1), Article 97. <https://doi.org/10.1186/s12888-017-1262-x>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Duffy, B. E., & Hund, E. (2019). Gendered visibility on social media: Navigating Instagram’s authenticity bind. *International Journal of Communication*, 13, 4983–5002. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/11729>

- Greenhaus, J. H., & Allen, T. D. (2013). Work-family balance: A review and extension of the literature. *Journal of Management*, 39(1), 10–43. <https://doi.org/10.1177/0149206312457824>
- Hawkey, L. C., & Cacioppo, J. T. (2010). Loneliness matters: A theoretical and empirical review of consequences and mechanisms. *Annals of Behavioral Medicine*, 40(2), 218–227. <https://doi.org/10.1007/s12160-010-9210-8>
- Hjetland, G. J., Finserås, T. R., Sivertsen, B., Colman, I., Hella, R. T., Andersen, A. I. O., & Skogen, J. C. (2024). Digital self-presentation and adolescent mental health: Cross-sectional and longitudinal insights from the “LifeOnSoMe”-study. *BMC Public Health*, 24, 2635. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18496-z>
- Izekenova A., Izekenova A., Sukenova D., Nikolic D., Chen Y., Rakhmatullina A., Nurbakyt A. (2025). Factors Associated with Loneliness and Psychological Distress in Older Adults During the COVID-19 Pandemic in Kazakhstan: A Cross-Sectional Study. *Medicina*. 61(4), 703. DOI: <https://doi.org/10.3390/medicina61040703>
- Kabekeyeva K.K., Kalikyzy Zh. (2024) Loneliness from the adolescents perspective: methods of psychological support. *Bulletin of Dulaty University*. 15, 84–95. DOI: <https://doi.org/10.55956/RXCF9447>
- Kets de Vries, M. F. R. (2016). *The CEO Whisperer: Meditations on Leadership, Life, and Loneliness at the Top*. London: Palgrave Macmillan.
- Leschak, C. J., & Eisenberger, N. I. (2019). Two distinct immune pathways linking social relationships with health: Inflammatory and antiviral processes. *Psychosomatic Medicine*, 81(8), 711–719. <https://doi.org/10.1097/PSY.0000000000000685>
- Li, Z. K., You, L. M., Lin, H. S., & Chan, S. W. (2014). The career success scale in nursing: Psychometric evidence to support the Chinese version. *Journal of Advanced Nursing*, 70(5), 1194–1203. <https://doi.org/10.1111/jan.12285>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Burnout. In *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior* (pp. 351–357). <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800951-2.00044-3>
- Menlikul M.A., Aimagambetova O.Kh. (2023). Socialno-psihologicheskoe issledovanie cennostej kazahstancev v kontekste vozrastnyh osobennostej [Socio-psychological study of the values of Kazakhstanis in the context of age characteristics]. *Abaj atyndagy KazUPU-nin HABARSHYSY, «Psihologiya» seriyasy*, 1(74), 13–18. <https://doi.org/10.51889/1728-7847.2023.1.74.002>
- Roberts, B. W., Wood, D., & Smith, J. L. (2005). Evaluating Five Factor Theory and social investment perspectives on personality trait development. *Journal of Research in Personality*, 39(1), 166–184.
- Russell, D. W. (1996). UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment*, 66(1), 20–40. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6601_2
- Smith, T. (2022). An exploratory analysis of the relationship of problematic Facebook use with loneliness and self-esteem: The mediating roles of extraversion and self-presentation. *Current Psychology*, 42(28), 24410–24424. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03477-2>
- Szawarnoga, D., Stasiniewicz, A., Fojcik, J., & Krzystanek, M. (2025). Digital loneliness as a new diagnostic category in psychiatry: The impact of technology and social media use on psychological well-being. *Frontiers in Psychiatry*, 16, 1630275. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2025.1630275>
- Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.
- Wang, W., Zhou, K., Yu, Z., & Li, J. (2020). The cost of impression management to life satisfaction: Sense of control and loneliness as mediators. *Psychology Research and Behavior Management*, 13, 407–417. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S238344>

Сведения об авторах:

Куандыкова А. А. - автор для корреспонденции, докторант 2-курса по специальности «Психология», Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева, ул. Сатпаева, 2, 010008, Астана, Казахстан, E-mail: kuandykova97@mail.ru

Токатлыгиль Ю. С. - PhD, старший преподаватель кафедры психологии, Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева, ул. Сатпаева, 2, 010008, Астана, Казахстан, E-mail: tokatligil.y@yandex.ru

Мехмет Г. – профессор кафедры психологического консультирования и ориентации, Университет Гази, 06000, Анкара, Турция, E-mail: mehmetguven@gazi.edu.tr

Авторлар туралы мәлімет:

Қуандыкова А.А. – хат-хабар үшін автор, «Психология» мамандығы бойынша 2-курс докторанты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық Университеті, Сәтпаев к., 2, 010008, Астана, Қазақстан, E-mail: kuandykovaa97@mail.ru

Токатлыгиль Ю.С. – PhD, психология кафедрасының аға оқытушысы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық Университеті, Сәтпаев к., 2, 010008, Астана, Қазақстан, E-mail: tokatligil.y@yandex.ru

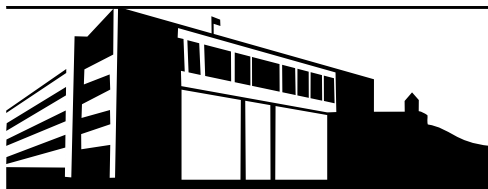
Мехмет Г. – профессор, психологиялық кеңес және бағдар беру кафедрасы, Гази университеті, 06000, Анкара, Турция, E-mail: mehmetguven@gazi.edu.tr

Information about the authors:

Kuandykova A. – corresponding author, 2nd-year doctoral student in the specialty «Psychology», L.N. Gumilyov Eurasian National University, Satpayev st.2, 010008, Astana, Kazakhstan, E-mail: kuandykovaa97@mail.ru

Tokatligil Yu. – PhD, Senior Lecturer, Department of Psychology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Satpayev st.2, 010008, Astana, Kazakhstan, E-mail: tokatligil.y@yandex.ru

Mehmet G. – PhD, Prof. Gazi University, Department of Psychological Counseling and Guidance, Gazi University, 06000, Ankara, Turkey, E-mail: mehmetguven@gazi.edu.tr



ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ПОДХОДЫ, МЕТОДИКИ И ИНТЕРПРЕТАЦИИ

А.С. Мусраунова ^{*1}, *А.Р. Альгожина* ², *Л. Толегенқызы* ³

^{1,2} Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова, г.Караганда, Казахстан

³Евразийский национальный университет им.Л.Н.Гумилева, Астана, Казахстан

E-mail: ¹msaigul555@gmail.com, ²anara.algozhina@mail.ru, ³Lyazko@mail.ru

Аннотация. Трансформация современной системы образования в условиях цифровизации предопределяет потребность в педагогах, обладающих высоким уровнем адаптивности и профессиональной устойчивости. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска инструментов оценки готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях цифровой образовательной среды. Целью статьи является научное обоснование подходов к диагностике профессиональной устойчивости будущих педагогов и верификация методик интерпретации полученных данных.

В статье раскрываются теоретико-методологические основания развития профессиональной устойчивости как интегративного качества личности. Научная значимость исследования заключается в систематизации подходов к определению термина «профессиональная устойчивость педагогов» различными учеными. Методология исследования базируется на комплексном подходе, сочетающем системный анализ литературы, диагностические методики и метод педагогического моделирования. Основным результатом работы является разработанный диагностический комплекс, включающий когнитивный, мотивационно-ценностный и операционально-технологический критерии. В ходе исследования выявлены уровни сформированности профессиональной устойчивости у студентов и предложены авторские интерпретации результатов диагностики.

Научная новизна исследования определяется теоретическим обоснованием понятия «профессиональная устойчивость педагога» применительно к цифровой образовательной среде, разработкой критериально-диагностического аппарата исследования, позволяющего проводить комплексную оценку готовности будущих педагогов к условиям цифровой образовательной среды.

Поступила: 21.02.2026; Доработана: 01.04.2026; Одобрена: 12.05.2026; Доступна онлайн: 30.06.2026

*Автор для корреспонденции

Практическая значимость результатов исследования заключается в возможности применения предложенного инструментария в вузовской практике для коррекции образовательных траекторий и прогнозирования профессиональной устойчивости будущих педагогов.

Ключевые слова: педагог, цифровая образовательная среда, профессиональная устойчивость, профессиональная адаптация, цифровизация, профессиональная подготовка, профессионально важные качества.

Введение

Динамичные изменения в современном обществе предъявляют новые требования к профессионально-личностным ресурсам личности, актуализируя потребность в специалистах, способных эффективно действовать в условиях изменчивости среды. В этой связи возрастает общественный и научный интерес к кадрам, обладающим не только креативным мышлением и эмоциональной зрелостью, но и твердой профессиональной устойчивостью. Особую значимость данный вопрос приобретает в условиях функционирования цифровой образовательной среды, требующей от педагога не просто профессионального мастерства, но и адаптивности – способности сохранять внутреннее равновесие вне зависимости от условий внешних воздействий. В рамках данного исследования мы акцентируем внимание на феномене профессиональной устойчивости личности будущего педагога. Обоснование выбора темы исследования обусловлено разрывом между массовым внедрением цифровых технологий в образовательный процесс и уровнем психологической готовности будущих педагогов к работе в новых условиях. Сегодня активно осуществляется процесс цифровизации, в том числе и в сфере образования, и вопросы сохранения личностной и профессиональной устойчивости остаются недостаточно изученными. Данное обстоятельство требует создания научно обоснованного инструментария, который позволит не просто констатировать наличие цифровых навыков, а оценивать уровень сформированности профессиональной устойчивости педагога как интегративного качества, обеспечивающего его профессиональное долголетие. Обоснование актуальности темы исследования тесно связано с обновлением нормативно-правовой базы, регламентирующей профессиональную деятельность педагога в Республике Казахстан.

Закон РК «Об образовании» устанавливает требования к качеству образовательных услуг и необходимости внедрения инновационных технологий обучения (Закон РК «Об образовании», 2007). Важнейшим этапом стало принятие Приказа «Об утверждении Профессиональных стандартов для педагогов организаций образования» (Приказ, 2025). Обновленный профессиональный стандарт педагога устанавливает концептуально новые ориентиры для оценки и квалификации личности педагога. Среди основных компетенций выделяются стрессоустойчивость, толерантность, ценностная приверженность педагогической профессии и цифровая грамотность. Особое внимание уделяется способности педагога продуктивно проектировать учебный процесс в условиях цифровой образовательной среды.

Цифровой кодекс Республики Казахстан – основополагающий документ, который закрепил правовой статус национальных цифровых объектов и регламентировал использование алгоритмических систем в государственных сервисах, включая и сферу образования (Цифровой кодекс, 2026).

Закон РК «О статусе педагога» подтверждает значимость профессионального авторитета педагога и закрепляет за приступившим к профессиональной деятельности наставничество (оплачиваемое в законодательном порядке) (Закон РК, 2019).

Стратегические ориентиры развития страны, обозначенные в программном выступлении Главы государства Касым-Жомарта Токаева «Казахстан в эпоху искусственного интеллекта: актуальные задачи и их решения через цифровую трансформацию», определяют цифровизацию и интеграцию интеллектуальных систем как фундаментальный фактор национального прогресса (Послание, 2025). В контексте данных приоритетов перед системой образования встает масштабная задача, выходящая за рамки простого обновления учебных дисциплин. Современный этап модернизации высшей школы требует формирования

у будущих педагогов устойчивых прикладных навыков взаимодействия с цифровыми технологиями. Это предполагает не только техническое освоение инновационных технологий, но и развитие готовности педагога к продуктивной деятельности в условиях цифровой образовательной среды.

Концепция развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023–2029 годы определяет, что цифровые компетенции становятся обязательным элементом профессиональных стандартов, а цифровая экосистема вузов должна расширяться (Постановление, 2023).

Концепция развития искусственного интеллекта на 2024–2029 годы определяет стандарты и особенности применения искусственного интеллекта, модель повышения квалификации педагогов. Подчеркивается, что искусственный интеллект не заменяет, а усиливает профессиональную роль педагога. В Казахстане 24 учреждения высшего образования занимаются научными исследованиями в области искусственного интеллекта (Постановление, 2024). Развитие технологий искусственного интеллекта обнаруживает серьезный разрыв между темпами технологического прогресса и уровнем адаптации образовательных программ. Противоречие приводит к дефициту актуальных компетенций у выпускников вузов, что может привести к снижению их конкурентоспособности на рынке труда. Реализация национального проекта «Комфортная школа» рассматривается не только как инициатива по строительству масштабных образовательных объектов, но и как этап комплексного переоснащения учебного процесса инновационными цифровыми кабинетами. Создание подобной высокотехнологичной среды выступает необходимым условием совершенствования профессиональной подготовки педагогов и развития у них цифровых компетенций. Профессиональная устойчивость педагога приобретает особую значимость и выступает как профессионально важное качество, которое проявляется в способности специалиста сохранять высокую продуктивность (Постановление, 2022).

В рамках реализации поручений Главы государства К.Ж. Токаева по системной цифровизации всех общественных институтов, Правительством РК и Министерством просвещения инициирован комплекс мер по интеграции искусственного интеллекта в образовательный процесс. Работа направлена на оптимизацию профессиональной нагрузки педагогов, развитие цифровой грамотности обучающихся и формирование единой Национальной образовательной платформы. Особое значение имеет запуск пилотного проекта

«Qazaq Digital Mektebi» (2026-2027 гг.), ориентированного на малокомплектные школы. Внедрение ИИ-репетиторов в рамках проекта потребует от педагогов не только технических навыков, но и высокой степени профессиональной устойчивости по адаптации к инновационной педагогической деятельности. Масштабная программа по обучению более 200 тыс. педагогов практическим навыкам работы с технологиями искусственного интеллекта подтверждает необходимость научного обоснования методов диагностики и готовности педагогов к работе в условиях цифровой образовательной среды (Ахметжанов, 2026).

Исследование процессов формирования и диагностики профессиональной устойчивости будущих педагогов является прямым ответом на государственные задачи по реализации обновленных профессиональных стандартов. Введение новых нормативных требований актуализирует задачу поиска обоснованных подходов к оценке личностных ресурсов педагога. Необходимость мониторинга и диагностики уровня сформированности профессиональной устойчивости становится обязательным условием для качественной подготовки педагогических кадров, способных соответствовать современным стандартам и успешно функционировать на рынке труда.

Объектом исследования является профессиональная подготовка будущих педагогов в условиях цифровой образовательной среды. Предмет исследования – процесс формирования профессиональной устойчивости будущих педагогов в условиях цифровой образовательной среды.

Цель статьи – теоретически обосновать и экспериментально верифицировать комплексную программу диагностики, позволяющую доказать, что профессиональная устойчивость будущего педагога в цифровой среде является измеряемым интегративным качеством, определяющим его готовность к эффективной педагогической деятельности. Задачи: уточнить содержание понятия «профессиональная устойчивость педагога» с учетом требований современных профессиональных стандартов для педагогов и цифровизации системы образования; систематизировать существующие подходы к диагностике личностных ресурсов педагога; разработать и апробировать пакет диагностических методик для оценки компонентов профессиональной устойчивости.

Методологические подходы к определению профессиональной устойчивости педагога: средовой, компетентностный, системный. Средовой подход позволяет рассматривать устойчивость как результат взаимодействия личности с цифровой образовательной средой. Компетентностный подход ориентирует на оценку устойчивости как профессионально важного качества педагога, необходимого для реализации образовательных стандартов. Системный подход обеспечивает целостное видение структуры профессиональной устойчивости, включающей эмоциональные и поведенческие аспекты.

Научная новизна и практическая значимость исследования – уточнено и расширено понятие «профессиональная устойчивость педагога» в условиях цифровой образовательной среды, разработан критериально-диагностический комплекс, обеспечивающий возможность определения уровня профессиональной устойчивости будущих педагогов. Практическая значимость работы определяется прикладным характером полученных результатов, которые могут быть интегрированы в образовательный процесс высших учебных заведений. Предложенный диагностический инструментарий позволяет осуществлять комплексную оценку профессиональной устойчивости будущих педагогов, выявляя уязвимость к факторам цифрового стресса на ранних этапах подготовки. Использование полученных данных в практике вуза создает базу для индивидуализации образовательных траекторий обучающихся.

Материалы и методы исследования

Актуальность исследования обусловлена объективной необходимостью профессиональной подготовки педагогов, обладающих высоким уровнем профессиональной устойчивости в условиях цифровой образовательной среды. Важным является не только формирование технологических компетенций, но и развитие способности будущего педагога к длительной и продуктивной профессиональной деятельности без риска личностной и профессиональной деформации. Научная проблема заключается в существующем противоречии между потребностью образовательной практики в педагогах, обладающих профессиональной устойчивостью, и отсутствием в современной психолого-педагогической литературе единого, инструментального и верифицированного подхода к комплексной оценке данной характеристики.

Предмет экспериментального исследования: качественные и количественные показатели уровня развития структурных компонентов профессиональной устойчивости студентов, определяемые на основе разработанной структурно-функциональной модели.

Цель экспериментального исследования заключается в проектировании, верификации и практической апробации комплексного диагностического инструментария, предназначенного для объективной оценки уровня сформированности профессиональной устойчивости будущих педагогов.

Гипотеза исследования базируется на предположении о том, что профессиональная устойчивость будущего педагога представляет собой интегративное образование, качественный уровень развития которого может быть достоверно определен через диагностику базовых компонентов: волевого, эмоционального, мотивационного и коммуникативного. Для подтверждения выдвинутой гипотезы и достижения цели определены следующие задачи: детально описать и аргументировать структурные компоненты модели развития профессиональной устойчивости будущего педагога как фундаментальных составляющих профессионально важных качеств педагога; сформировать диагностическую батарею – подбор и систематизация релевантных методик, позволяющих оценить отдельные профессионально важные качества педагога; определить степень надежности, валидности и практической эффективности разработанной диагностики в условиях вузовской подготовки; провести качественный и количественный анализ эмпирических данных для верификации теоретических положений исследования. В процессе разработки системы оценки, направленной на выявление специфики изучаемого качества в цифровом пространстве, ведущая роль отведена методу моделирования. Сбор эмпирического материала проводился посредством анкетирования. Использование платформы «Google Forms» позволило организовать опрос дистанционно, что гарантировало конфиденциальность респондентов и обеспечило значительный охват аудитории. Благодаря автоматизации сбора информации удалось избежать случайных неточностей, возникающих при ручном вводе, и подготовить достоверный массив данных для последующей аналитической обработки.

Процесс изучения профессиональной устойчивости будущих педагогов реализован в рамках трех последовательных этапов, обеспечивающих преемственность теоретических выводов и эмпирических данных.

I пилотажный этап – на данном этапе осуществлялась первичная апробация диагностического инструментария. В исследовании приняли участие студенты 1-4 курсов образовательных программ группы «Образование» в количестве 530 человек из вузов Центрального, Южного и Северного Казахстана.

II диагностический этап – сбор репрезентативного массива эмпирических данных. На основе сформированной выборки проводилось комплексное измерение показателей уровня сформированности профессиональной устойчивости.

III аналитический этап – заключительная фаза посвящена статистической обработке полученных результатов эмпирического исследования. На основе интерпретации данных проводилась верификация выдвинутой гипотезы, формулировались итоговые выводы.

Методология исследования определена на применении теоретических и эмпирических методов, обеспечивающих всесторонний анализ проблемы.

Теоретические методы исследования: синтез, анализ и систематизация научно-педагогической литературы - позволили построить теоретическую модель исследования профессиональной устойчивости. Метод моделирования использован для проектирования критериально-диагностического аппарата.

Математические и статистические методы: обработка данных осуществлялась методами описательной статистики, ранжирования и шкалирования.

Эмпирические методы исследования: диагностический комплекс методик, направленный на измерение интегральных характеристик личности. По каждой шкале структурной модели профессионально важных качеств, формирующих профессиональную устойчивость будущих педагогов в цифровой образовательной среде определены следующие методики: по шкале личностной саморегуляции - методика жизнестойкости Мадди (Мадди); по шкале психоэмоциональной стабильности – методика стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона (Коухен); по личностно-мотивационной шкале - диагностика ситуативной самоактуализации личности (Т.Д. Дубовицкая) (Дубовицкая); по шкале социально-коммуникативной устойчивости – методика определения моральной конформности в виртуальной среде (А.А. Федоров, М.В. Злобина) (Федоров). Для реализации экспериментального исследования сформирована диагностическая батарея, обеспечивающая возможность формирования характеристики каждого структурного компонента профессиональной устойчивости будущего педагога. Выбранные методики обладают валидностью и позволяют определить уровень сформированности конкретных профессионально важных качеств педагога.

Результаты и их обсуждение

Учитывая непрерывную трансформацию требований современного рынка труда к содержанию педагогической деятельности, процесс подготовки кадров для системы образования требует качественного пересмотра. Сегодня приоритетным становится приобретение практического опыта, который обеспечивает выпускникам реальную возможность продуктивной реализации трудовых функций непосредственно на рабочем месте. Как подчеркивает S. Billett, важным условием профессионального становления является формирование навыков XXI века (Зеер, 2025). Это подразумевает не только техническую грамотность, но и развитие высокого уровня адаптивности – способности специалиста эффективно функционировать в быстро меняющихся обстоятельствах. Для будущих педагогов адаптивность выступает фундаментом их профессиональной устойчивости, позволяя сохранять профессиональную идентичность и эффективность при интеграции в цифровую образовательную среду. Практико-ориентированное обучение становится важнейшим условием для подготовки специалистов, способных к непрерывному профессиональному образованию. Рассматривая механизмы преодоления профессиональных трудностей, целесообразно обратиться к концепции жизнестойкости, разработанной S.R. Maddi. Автор выделяет три компонента, которые в совокупности обеспечивают устойчивость личности перед проявлением в жизнедеятельности личности стрессогенных факторов: вовлеченность (приверженность), контроль и принятие риска. В условиях цифровой образовательной среды данные компоненты приобретают особое значение:

- приверженность профессии рассматривается как глубокая ценностная интеграция студента в педагогическую деятельность;
- убежденность в возможности контроля формирует у будущего педагога установку на активное влияние на результаты своей деятельности, вместо пассивного следования внешним обстоятельствам;
- принятие риска определяется как готовность к непрерывному обучению и восприятию информационных технологий не как угрозы, а как ресурса для профессионального и личностного роста.

Содержание теории S.R. Maddi позволяет расширить диагностический аппарат исследования, включив в него показатели жизнестойкости. Профессиональная устойчивость педагога формируется не за счёт избегания трудностей, а через способность личности решать возникающие проблемные ситуации и рассматривать их как возможность личностного развития (Maddi, 2009).

В современной научной литературе существенное внимание уделяется изучению ресурсов, обеспечивающих устойчивость специалиста на этапе вхождения в профессию. Так, L. Harland, W. Harrison, J.R. Jones, Reiter Palmon выделяют многокомпонентную структуру факторов профессиональной устойчивости, которую классифицируют следующим образом:

1. внешняя институциональная поддержка: наличие благоприятной социальной среды и системы наставничества;
2. личностные ресурсы: способность к эмпатии, наличие четких профессиональных целей и развитый уровень оптимизма, эти качества формируют внутренний стержень личности, позволяя сохранять мотивацию в условиях высоких эмоциональных нагрузок;
3. коммуникативно-когнитивные навыки: умение конструктивно решать межличностные конфликты, готовность своевременно запрашивать поддержку со стороны наставников.

Данная классификация факторов формирования профессиональной устойчивости подчеркивает интегративный характер и способность личности использовать новые инновационные идеи для преодоления барьеров при работе с информационно-коммуникационными технологиями (Harland, 2005). Диагностический аппарат должен быть направлен не только на оценку знания, но и на выявление личностных и коммуникативных ресурсов будущего педагога.

В изучении механизмов преодоления профессиональных кризисов значительный интерес представляют позиции L. Collins, J.H. Patterson, G. Abbott, которые установили, что педагоги, демонстрирующие высокую степень сопротивляемости трудностям, обладают специфическим набором поведенческих стратегий и внутренних установок (Patterson, 2025).

Профессиональная устойчивость педагога обеспечивается следующими факторами:

- аксиологический фундамент – принятие решений основывается на устойчивой системе личных и профессиональных ценностей;
- ориентация на непрерывный рост – педагоги рассматривают возникающие трудности как повод для совершенствования компетенций;
- активная субъектная позиция – готовность брать на себя ответственность за результаты своего труда и осознанно управлять педагогическим процессом;
- коллективная интеграция – способность признавать ограниченность собственных ресурсов и своевременно обращаться за профессиональной и эмоциональной поддержкой к коллегам.

Научно-теоретические положения позволяют утверждать, что диагностика устойчивости будущих педагогов должна включать оценку их ценностных ориентаций и готовность к профессиональному взаимодействию. Это позволяет рассматривать цифровое образовательное пространство не как источник стресса, а как пространство для коллективного развития и профессиональных ценностей.

Комплексный анализ факторов, обеспечивающих продуктивность педагога в неблагоприятных условиях, представлен в исследовании S. Beltman, C. Mansfield, A. Price (Beltman, 2011). Исследователи характеризуют профессиональную устойчивость как динамическое сочетание индивидуально-психологических особенностей и поведенческих стратегий, позволяющих педагогу не просто противостоять трудностям, но и развиваться в них. Для исследования подходы S. Beltman, C. Mansfield, A. Price к определению профессиональной устойчивости педагога имеют принципиальное значение, так как они подтверждают, что диагностика профессионально важных качеств педагога должна носить многомерный характер. В условиях

цифровой образовательной среды все перечисленные качества – от гибкости до веры в эффективность своей деятельности – становятся важным условием успешной профессиональной деятельности педагога. Основные компоненты профессиональной устойчивости педагога представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Компоненты профессиональной устойчивости педагога

№	Компонент профессиональной устойчивости педагога	Характеристика компонента профессиональной устойчивости педагога
1	Мотивационно-ценностная направленность	выражается в альтруизме, глубокой внутренней мотивации и стремлении к непрерывному профессиональному росту
2	Эмоционально-волевая регуляция	включает настойчивость, терпение, гибкость и развитый эмоциональный интеллект. Важную роль играет оптимизм и чувство юмора, которые служат защитными механизмами против профессионального выгорания
3	Субъектно-деятельностный ресурс	проявляется в собственной вере педагога в эффективность педагогической деятельности, готовности к осознанному риску и уверенности в своей компетентности
4	Социально-коммуникативные навыки	проявляются в способности конструктивно решать возникающие проблемы, владеть техниками межличностного общения и своевременно обращаться за поддержкой при преодолении неудач в профессиональной деятельности

Ю.И. Горбатенко, Е.И. Ерошенкова выделяют четыре взаимосвязанных компонента: конативно-мобилизационный, рефлексивно-регулятивный, мотивационно-ценностный, когнитивно-ориентировочный (Горбатенко, 2025).

Когнитивно-ориентировочный компонент – основу профессиональной устойчивости составляют не узкоспециальные знания, а развитые метапредметные знания, позволяющие педагогу сохранять продуктивность педагогической деятельности. Когнитивно-ориентировочный компонент отражает понимание педагогом собственных психофизиологических особенностей, сильных сторон и зон профессионального развития.

Мотивационно-ценностный компонент – мотивы, присущие содержанию и процессу педагогической деятельности, выступают фундаментом для формирования устойчивого познавательного интереса и глубокой вовлеченности специалиста. Подобная внутренняя направленность не только обеспечивает концентрацию внимания на профессиональных задачах, но и детерминирует развитие комплекса продуктивных навыков, необходимых для работы в динамичной цифровой среде. Функционирование мотивов инициирует процессы личностной рефлексии и самооценки. Будущий педагог получает возможность объективно соотносить имеющийся уровень своих профессиональных знаний, компетенций и ценностных ориентаций.

Конативно-мобилизационный компонент определяет уровень сформированных способностей, умений и накопленного практического опыта. Его ключевыми характеристиками выступают: способность гармонизировать личные профессиональные интересы с содержанием труда, эмоциональная стабильность, психическая саморегуляция и развитая стрессоустойчивость, конструктивное взаимодействие с окружающими в условиях образовательного пространства.

Рефлексивно-регулятивный компонент объединяет в себе совокупность методов и подходов, направленных на осознание педагогом собственной деятельности, управление психоэмоциональным состоянием и поддержание конструктивного климата в образовательной среде.

В качестве фундаментальной основы экспериментального исследования нами была спроектирована структурная модель профессионально важных качеств педагога в цифровой среде. Данная модель построена на основе теоретического синтеза и основывается на принципах структурно-функционального подхода. Модель интегрирует четыре блока: личностная саморегуляция, психоэмоциональная стабильность, ценностно-смысловая и социально-коммуникативная устойчивость педагога [Рисунок 1].

Регулятивно-волевой блок оценивает способность к самоорганизации и мобилизации внутренних ресурсов личности будущего педагога. Эмоционально-адаптивный блок определяет уровень гибкости и стабильности психических состояний при возникновении сложной ситуации в жизнедеятельности. Личностно-мотивационный блок раскрывает иерархию смыслов и ценностное отношение к выбранной профессии. Социально-коммуникативный блок определяет готовность к конструктивному взаимодействию в образовательном пространстве.

Разработка данной модели позволила составить диагностическую батарею, включающую релевантные методики.

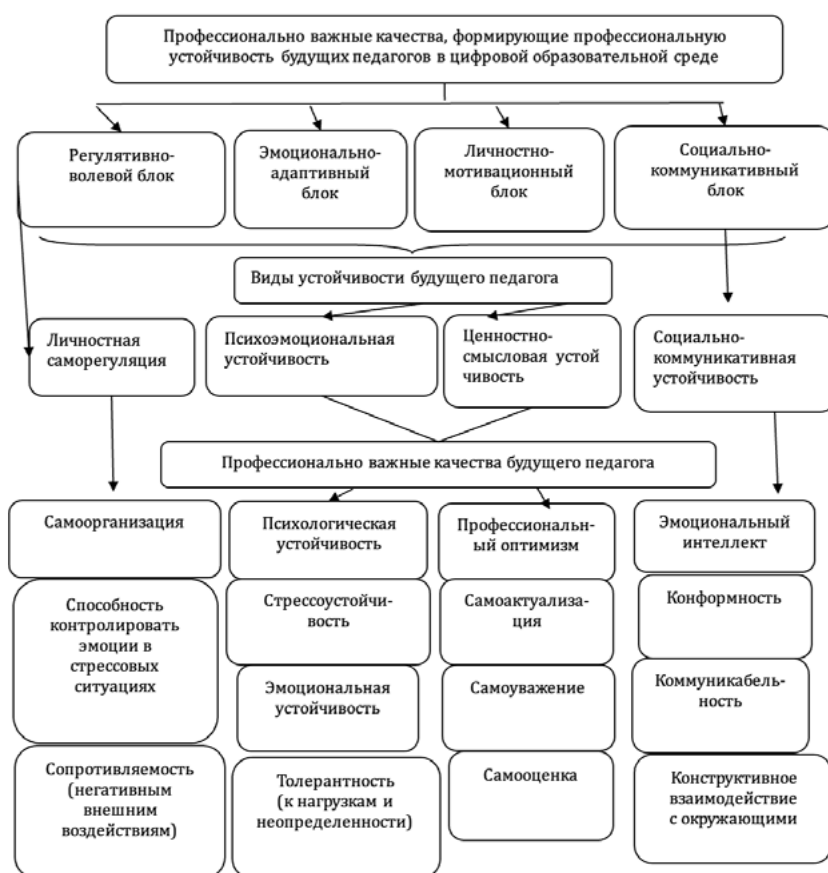


Рисунок 1. Структурная модель профессионально важных качеств, формирующих профессиональную устойчивость будущих педагогов в цифровой образовательной среде.

Изучение жизнестойкости (методика С. Мадди) как основного качества профессиональной устойчивости позволило определить внутренний ресурс студентов к преодолению трудностей в условиях цифровой образовательной среды. Анализ ответов респондентов выявил специфическое соотношение адаптивных и деструктивных личностных установок. Положительной тенденцией является то, что большая часть выборки (61,2 %) категорично отрицает чувство социальной изоляции («чувствую себя лишним»). В условиях цифровой среды, где коммуникация часто минимизирована, наличие такого социального иммунитета является важным стабилизирующим фактором. Более половины студентов (53,9 %) демонстрируют когнитивную стойкость, не считая возникающие проблемы неразрешимыми. Несмотря на наличие ресурса, диагностика

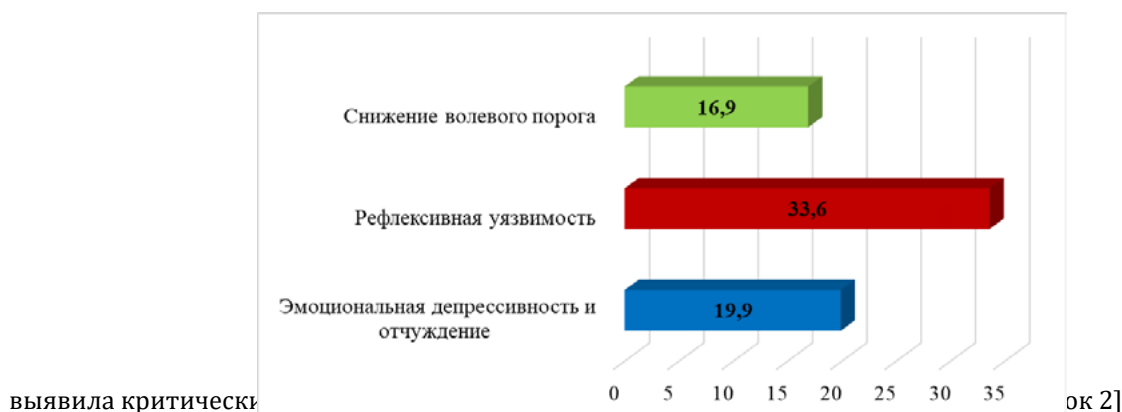


Рисунок 2. Результаты диагностики по шкале жизнестойкости С. Мадди.

Зоны профессиональной неустойчивости:

1. Эмоциональная депрессивность и отчуждение: каждый пятый респондент (19,9 %) признает чувство одиночества даже в кругу друзей. Для педагога в цифровой среде этот показатель является тревожным: риск профессиональной дезориентации и потери субъектности в виртуальном пространстве значительно возрастает.

2. Рефлексивная уязвимость: наиболее проблемной зоной является склонность к фиксации на неудачах – 33,6 % студентов часто сожалеют о содеянном. Данный показатель свидетельствует о низком уровне самопринятия и страхе перед ошибкой. В условиях необходимости освоения инновационных технологий и цифровых инструментов рефлексивная неустойчивость будет блокировать инициативность и провоцировать стресс.

3. Снижение волевого порога: для 16,9 % опрошенных проблемы выглядят непреодолимыми, т.е. группа характеризуется пессимистическим типом восприятия действительности.

Второй этап эмпирического исследования был направлен на изучение уровня стрессоустойчивости будущих педагогов (методика С. Коухена и Г. Виллиансона). Способность сохранять психоэмоциональное равновесие в условиях непредсказуемости цифровой образовательной среды является параметром их профессиональной пригодности. Статистические данные свидетельствуют о наличии у значительной части студентов адаптивного потенциала. 57,8 % респондентов выражают уверенность в своей способности справляться с личными проблемами. 54,3 % опрошенных отмечают, что события в их жизни развиваются в соответствии с их ожиданиями. Это указывает на сформированность первичных навыков саморегуляции и наличие позитивного самовосприятия, выступающего основой формирования профессиональной устойчивости. Детальный качественный анализ исследования позволяет определить зоны психоэмоциональной неустойчивости [Рисунок 3].



Рисунок 3. Результаты исследования по шкале стрессоустойчивости.

Данные показатели могут стать барьерами в будущей профессиональной деятельности педагога:

- Дефицит копинг-ресурсов: 20,3 % студентов признают неспособность справляться с личными проблемами. Группа обладает крайне низким порогом устойчивости.
- Ощущение потери контроля: 15,2 % респондентов чувствуют, что их жизнь практически никогда не идет так, как они хотят, 30,5 % отмечают такое состояние «иногда». Суммарная неустойчивость локуса контроля (45,7 %) свидетельствует о высокой степени зависимости студентов от внешних обстоятельств.
- Страх несоответствия требованиям: наиболее выраженным показателем профессиональной неустойчивости является ответ на вопрос о способности справиться с внешними требованиями. 58,4 % студентов испытывают чувство бессилия перед предъявляемыми к ним задачами.

Третий блок диагностического исследования был посвящен изучению уровня самоактуализации личности (методика Т.Д. Дубовицкой). Данный параметр рассматривается как стержень профессиональной устойчивости, определяющий способность педагога к непрерывному развитию в условиях цифровой образовательной среды [Рисунок 4].

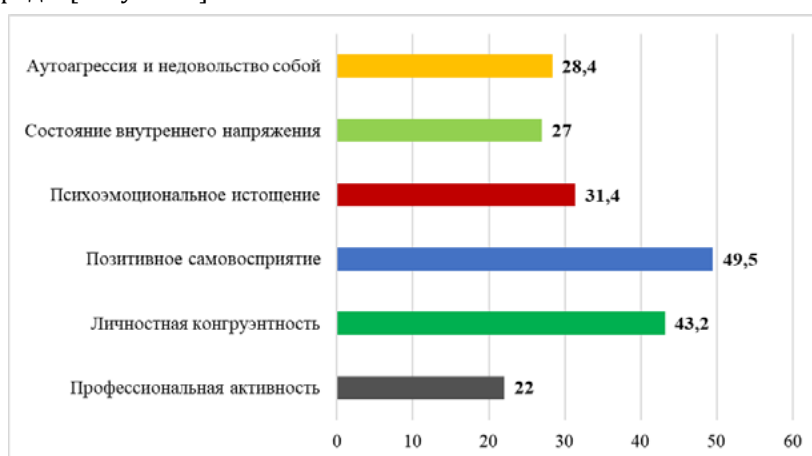


Рисунок 4. Показатели профессиональной устойчивости и неустойчивости.

Качественный анализ данных исследования выявил наличие группы студентов с выраженными адаптивными качествами:

1. Профессиональная активность: 22 % респондентов часто проявляют деятельность и инициативность.
2. Личностная конгруэнтность: 43,2 % студентов характеризуют себя как естественных и непринуждённых, что важно для выстраивания доверительных отношений в цифровой коммуникации.
3. Позитивное самовосприятие: 49,5 % опрошенных довольны собой и результатами своей деятельности.

Несмотря на наличие позитивных показателей, интерпретация результатов исследования показывает деструктивные тенденции, формирующие профессиональную неустойчивость:

1. Личностная неопределенность и пассивность: особое внимание привлекает доля респондентов (31 %), выбравших вариант «трудно сказать». Размытость самооценки свидетельствует о несформированности профессионального «Я» и отсутствии четкой мотивационной направленности. В условиях цифровизации, требующей быстрой реакции, такая неопределенность ведет к профессиональному выгоранию.
2. Психоэмоциональное истощение: 31,4 % студентов признают проявление сдержанности и подавленности.
3. Состояние внутреннего напряжения: 27 % респондентов находятся в состоянии постоянного напряжения.
4. Аутоагрессия и недовольство собой: 28,4 % студентов склонны к самокритике и недовольству.

Профессиональная неустойчивость выражается в неуверенности в своей экспертности.

Заключительный этап исследования был направлен на выявление уровня моральной конформности студентов в цифровом пространстве (методика А.А. Федорова, М.В. Злобиной). В контексте профессиональной устойчивости показатель отражает способность будущего педагога сохранять верность этическим принципам и профессиональной позиции вопреки сетевому давлению. Результаты диагностики позволяют выделить группы студентов с выраженной коммуникативной автономией:

- Независимость суждений: более половины респондентов (57,5 %) утверждают, что мнение интернет-сообщества не является определяющим для их дальнейших действий.
- Этическая твердость: около 47,9 % опрошенных не связывают свой внутренний комфорт в сети с необходимостью соответствовать ожиданиям других пользователей. Показатели свидетельствуют о наличии у части будущих педагогов «цифрового иммунитета» и готовности транслировать собственную педагогическую позицию, не подстраиваясь под изменчивые тренды виртуальной среды.

Несмотря на преобладание автономных установок, качественный анализ исследования позволяет выявить зоны социально-коммуникативной неустойчивости, которые могут привести к профессиональной деформации в образовательной среде:

- Конфликтная уязвимость: значительная часть студентов (34,7 %) демонстрирует склонность к компромиссу любой ценой ради избегания конфликтов в сети. В педагогической практике такая установка может трансформироваться в профессиональный конформизм, когда педагог боится отстаивать академические стандарты или этические нормы перед лицом агрессивной сетевой среды или давления со стороны участников образовательного процесса.
- Зависимость от социального одобрения: 27,4 % студентов чувствуют себя комфортно только тогда, когда их действия одобряются другими пользователями, а 18,1 % респондентов признают прямое влияние сетевого мнения на свои поступки.
- Зона неопределённости: стабильно высокая доля респондентов (23-24 %) не имеет четкой позиции по вопросам конформности.

Проведённый комплексный анализ исследования подтверждает концептуальную значимость профессиональной устойчивости будущего педагога. В ходе интерпретации диагностических данных выявлено характерное противоречие: при относительно развитых механизмах волевой саморегуляции обучающиеся демонстрируют выраженный дефицит вербализации собственных эмоциональных состояний. Показатели профессиональной неустойчивости следует рассматривать как барьер профессионального развития педагога. На основе выявленных в ходе диагностики зон профессиональной неустойчивости предлагаются следующие направления профессиональной подготовки будущих педагогов:

- Внедрение программ психолого-педагогического сопровождения: целесообразно интегрировать в образовательный процесс специализированные практикумы и семинары, ориентированные на развитие профессиональной устойчивости педагогов.
- Использование интерактивных симуляционных технологий: рекомендуется внедрение в учебные модули образовательных программ элементов геймификации и моделирования педагогических ситуаций в виртуальной среде.
- Активизация профессионального самоанализа: фактором профессиональной устойчивости педагога выступает сформированная культура рефлексии. Использование инструментов цифрового самомониторинга (электронные дневники профессионального роста, интерактивные портфолио) позволит педагогам фиксировать свои достижения и планировать профессиональную карьеру.

Полученные в ходе диагностики данные формируют доказательную базу для проектирования модели развития профессиональной устойчивости будущих педагогов в условиях цифровой образовательной среды. Профессиональная устойчивость будущего педагога в цифровой среде не ограничивается лишь технической и цифровой грамотностью, а представляет собой интеграцию мотивационных, когнитивных, деятельностных и рефлексивных ресурсов личности.

Проведенный теоретический анализ и результаты эмпирического исследования позволяют сфор-

мулировать следующие выводы:

- в цифровой образовательной среде устойчивость проявляется как способность студента не только сохранять психоэмоциональную стабильность, но и эффективно применять инновационные цифровые инструменты для решения педагогических задач в практической деятельности;
- рассмотренные компоненты профессиональной устойчивости педагога – мотивационно-ценностный, рефлексивно-регулятивный, конативно-мобилизационный, когнитивно-ориентировочный – образуют единый процесс профессиональной жизнеспособности. Недостаток одного из компонентов, например отсутствие цифровых компетенций, ведет к риску профессионального выгорания;
- разработанная модель структуры профессиональной устойчивости педагога служит фундаментальной основой для создания комплексного диагностического аппарата. Анализ уровня сформированности данных компонентов у будущих педагогов позволит своевременно корректировать индивидуальные образовательные траектории.

Заключение

Профессиональная устойчивость педагога определяется как сложное интегративное и основное профессионально важное качество, обеспечивающее эффективность педагогической деятельности и профессиональное долголетие. На основе предложенной модели сформирована и систематизирована диагностическая батарея, включающая релевантные методики, которые позволили провести многомерную оценку как отдельных профессионально важных качеств будущих педагогов, так и общего уровня устойчивости специалиста, что подтверждает системность разработанного подхода. Апробация диагностического комплекса в условиях вузовской подготовки подтвердила его эффективность для мониторинга профессионального становления студентов. Полученные результаты исследования создают надежную базу для внедрения специализированных учебных программ (в частности курса «Психология профессиональной устойчивости в цифровой образовательной среде») и онлайн-платформы по организации практических занятий, а также самостоятельной работы обучающихся с преподавателем.

Цель исследования достигнута, задачи реализованы в полном объеме, а подтвержденная гипотеза вносит существенный вклад в научно-теоретические основы изучения процесса профессиональной устойчивости педагога в условиях глобальной цифровизации.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Вклад авторов

Существенный вклад в концепцию и дизайн работы – **Мусраунова А.С., Альгожина А.Р., Толегенқызы Л.**

Сбор, анализ или интерпретация результатов работы, написание текста – **Мусраунова А.С.**

Критический пересмотр содержания статьи – **Альгожина А.Р., Толегенқызы Л.**

Утверждение окончательного варианта статьи для публикации – **Альгожина А.Р.**

Согласие нести ответственность за все аспекты работы, надлежащее изучение и решение вопросов, связанных с достоверностью данных или целостностью всех частей статьи – **Мусраунова А.С.**

Список литературы

Послание Главы государства Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана (8 сентября 2025 г.). Казахстан в эпоху искусственного интеллекта: актуальные задачи и их решения через цифровую трансформацию <https://adilet.zan.kz>

Ахметжанов, А.А. Реализация поручений Президента: «Qazaq Digital Mektebi» и Национальная образовательная платформа с ИИ для педагогов <https://primeminister.kz/ru>.

Тест жизнестойкости Мадди <https://psytests.org/exist/pvs3r-run.html>.

Тест самооценки стрессоустойчивости Коухена, С. и Виллиансона, Г. <https://psytests.org/stress/pss10v.html>.

Дубовицкая Т.Д. Диагностика ситуативной самоактуализации личности <https://psytests.org/exist/ssl-run.html>.

Федоров, А.А., Злобина, М.В. Методика определения моральной конформности в виртуальной среде. <https://psytests.org/cyber/smkvs-run.html>.

Зеер, Э.Ф. (2025) Профессиональное развитие педагогов: психологический портрет. *Образование и наука*. 27(4), 149-174 Doi:10.17853/1994-5639-2025-4-149-174.

Maddi, S.R., Harvey, R.H., Khoshiba, D.M., Fazel, M., Resurreccion, N. (2009). Hardiness training facilitates performance in college. *Journal of Positive Psychology*, 4, 566–577. Doi:10.1080/17439760903157133.

Harland, L., Harrison, W., Jones, J.R., Reiter Palmon R. (2005). Leader behaviors and subordinate resilience. *Journal of Leadership and Organizational Studies*. 11(2), 2-14. Doi:10.1177/107179190501100202.

Patterson, J.H., Collins, L., Abbott, G. (2025) A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1). P. 3–11.

Beltman, S., Mansfield, C., Price, A. (2011) Thriving not just surviving: a review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207. Doi:10.1016/j.edurev.2011.09.001

Горбатенко, Ю.И., Ерошенкова, Е.И. (2025) Профессионально-личностная устойчивость учителя: сущность, структура и содержание. *Педагогика и психология образования*, 11(1). 68-87. DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-1-0-6. -

Закон РК «Об образовании» (27 июля 2007 г.) <https://online.zakon.kz>.

Закон Республики Казахстан «О статусе педагога» (27 декабря 2019) <https://online.zakon.kz>

Постановление Правительства Республики Казахстан (30 ноября 2022 г.). Об утверждении пилотного национального проекта в области образования «Комфортная школа». <https://adilet.zan.kz>.

Постановление Правительства Республики Казахстан (28 марта 2023 года). Об утверждении Концепции развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023 – 2029 годы. <https://adilet.zan.kz>.

Постановление Правительства Республики Казахстан (24 июля 2024 г.) Об утверждении Концепции развития искусственного интеллекта на 2024 – 2029 годы. <https://adilet.zan.kz>

Приказ Министра просвещения Республики Казахстан (24 февраля 2025 г.) «Об утверждении Профессиональных стандартов для педагогов организаций образования» <https://adilet.zan.kz/>

Цифровой кодекс Республики Казахстан (09.01.2026 г.) <https://online.zakon.kz>

А.С. Мусраунова ^{*1}, А.Р. Альгожина ², Л. Толегенқызы ³

^{1,2} Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті, Қарағанды, Қазақстан

³ Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

Цифрлық білім беру ортасында болашақ педагогтердің кәсіби тұрақтылығын диагностикалау: тәсілдер, әдістемелер және интерпретациялар.

Андатпа. Қазіргі білім беру жүйесінің цифрландыру жағдайындағы трансформациясы жоғары деңгейдегі бейімделу мен кәсіби тұрақтылыққа ие педагогтерге деген қажеттілікті айқындайды. Зерттеудің өзектілігі цифрлық білім беру ортасы жағдайында болашақ педагогтердің кәсіби қызметке даярлығын бағалау құралдарын іздестіру қажеттілігіне негізделеді. Мақаланың мақсаты – болашақ педагогтердің кәсіби тұрақтылығын диагностикалауға арналған тәсілдерді ғылыми тұрғыда негіздеу және алынған деректерді интерпретациялау әдістемелерін верификациялау.

Мақалада тұлғаның интегративті қасиеті ретіндегі кәсіби тұрақтылықты дамытудың теориялық-әдіснамалық негіздері ашылады. Зерттеудің ғылыми маңыздылығы әртүрлі ғалымдар ұсынған «педагогтердің кәсіби тұрақтылығы» ұғымына берілген анықтамаларға қатысты тәсілдерді жүйелеуде көрініс табады. Зерттеу әдіснамасы әдебиеттерге жүйелі талдау жасауды, диагностикалық әдістемелерді және педагогикалық модельдеу әдісін үйлестіретін кешенді тәсілге негізделеді. Жұмыстың негізгі нәтижесі

– когнитивтік, мотивациялық-құндылықтық және операциялық-технологиялық критерийлерді қамтитын әзірленген диагностикалық кешен болып табылады. Зерттеу барысында студенттердің кәсіби тұрақтылық деңгейлері анықталып, диагностиканың нәтижелеріне авторлық интерпретациялар ұсынылды.

Зерттеудің ғылыми жаңалығы «педагогтың кәсіби тұрақтылығы» ұғымын цифрлық білім беру ортасына қатысты теориялық негіздеудің, болашақ педагогтердің цифрлық білім беру ортасының талаптарына дайындықтарын кешенді бағалауға мүмкіндік беретін критериалды-диагностикалық аппаратты әзірлеумен айқындалады.

Зерттеу нәтижелерінің тәжірибелік маңыздылығы ұсынылған құралдарды жоғары оқу орындарында білім беру траекторияларын түзету үшін және болашақ педагогтердің кәсіби тұрақтылығын алдын ала бағалау үшін қолдануға мүмкіндік беруінде.

Түйін сөздер: педагог, цифрлық білім беру ортасы, кәсіби тұрақтылық, кәсіби бейімделу, цифрландыру.

A. Musraunova *¹, A. Algozhina ², L. Tolegenkyzy³

*^{1,2} Karaganda National Research University named after
Academician Ye.A. Buketov, Karaganda, Kazakhstan*

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

Assessing the professional sustainability of pre-service teachers in a digital educational environment: approaches, methodologies and interpretations

Abstract. The transformation of the modern education system in the context of digitalization necessitates the need for teachers with a high level of adaptability and professional resilience. The relevance of this study stems from the need to find tools for assessing the professional readiness of pre-service teachers in a digital educational environment. The aim of this article is to provide a scientific justification for approaches to assessing the professional resilience of pre-service teachers and to verify methods for interpreting the data obtained.

This article explores the theoretical and methodological foundations for developing professional resilience as an integrative personality trait. The study's scientific significance lies in its systematization of approaches to defining the term "professional resilience in teachers" by various scholars. The research methodology is based on an integrated approach combining a systematic literature review, diagnostic methods, and pedagogical modeling. The main result of the study is the development of a diagnostic framework that includes cognitive, motivational-value, and operational-technological criteria. The study identified the levels of students' professional resilience and offered the author's interpretations of the diagnostic results.

The research's scientific novelty lies in the theoretical substantiation of the concept of "teacher professional resilience" as it applies to the digital educational environment and the development of a criteria-based and diagnostic research framework that enables a comprehensive assessment of pre-service teachers' readiness for the digital educational environment. The practical significance of the research results lies in the potential application of the proposed tools in university practice to adjust educational trajectories and predict the professional resilience of pre-service teachers.

Keywords: teacher, digital educational environment, professional sustainability, professional adaptation, digitalization.

References

Axmetzhanov, A.A. (2026) Realizaciya poruchenij Prezidenta: «Qazaq Digital Mektebi» i Nacional'naya obrazovatel'naya platforma s II dlya pedagogov. [Implementation of the President's instructions: «Qazaq Digital Mektebi» and the National Educational Platform with Artificial Intelligence for Teachers] <https://primeminister.kz/ru> - [in Russian]

Beltman, S., Mansfield, C., Price, A. (2011) Thriving not just surviving: a review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*. 6(3), 185-207. Doi:10.1016/j.edurev.2011.09.001

- Cifrovoy kodeks Respubliki Kazaxstan [Digital Code of the Republic of Kazakhstan] (2026) 09.01. 255-VIII ZRK. - kodeks - [in Russian] //https://online.zakon.kz
- Duboviczkaya, T.D. Diagnostika situativnoj samoaktualizacii lichnosti. [Diagnostics of situational self-actualization of personality] https://psytests.org/exist/ssl-run.html - [in Russian]
- Fedorov, A.A., Zlobina, M.V. Metodika opredeleniya moral'noj konformnosti v virtual'noj srede. [Methodology for Determining Moral Conformity in a Virtual Environment] https://psytests.org/cyber/smkvs-run.html - [in Russian]
- Gorbatenko, Yu.I., Eroshenkova, E.I (2025). Professional'no-lichnostnaya ustojchivost' uchitelya: sushhnost', struktura i sodержание. Pedagogika i psixologiya obrazovaniya. [Teacher's Professional and Personal Resilience: Essence, Structure, and Content] - 1(1). 68-87. – zhurnal. DOI: 10.18413/2313-8971-2025-11-1-0-6. - [in Russian].
- Harland, L., Harrison, W., Jones, J.R., Reiter Palmon R. (2005). Leader behaviors and subordinate resilience. *Journal of Leadership and Organizational Studies*. 11(2), 2-14. Doi:10.1177/107179190501100202.
- Maddi, S.R., Harvey, R.H., Khoshaba, D.M., Fazel, M., Resurreccion, N. (2009). Hardiness training facilitates performance in college. *Journal of Positive Psychology*, 4. 566–577. Doi:10.1080/17439760903157133.
- Patterson, J.H., Collins, L., Abbott, G. (2025). A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology*. - 31(1). 3–11.
- Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazaxstan. (24 iyulya 2024). Ob utverzhdenii Konceptii razvitiya iskusstvennogo intellekta na 2024 – 2029 gody [On approval of the Concept for the Development of Higher Education and Science in the Republic of Kazakhstan for 2023-2029] – Postanovlenie - [in Russian] https://adilet.zan.kz
- Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazaxstan. (28 marta 2023) Ob utverzhdenii Konceptii razvitiya vy'sshego obrazovaniya i nauki v Respublike Kazaxstan na 2023 – 2029 gody [On approval of the Concept for the Development of Higher Education and Science in the Republic of Kazakhstan for 2023-2029] – Postanovlenie - [in Russian] https://adilet.zan.kz
- Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazaxstan. (30 nojabrja 2022). Ob utverzhdenii pilotnogo nacional'nogo proekta v oblasti obrazovaniya «Komfortnaya shkola» [On approval of the pilot national project in the field of education „Comfortable school“] - Postanovlenie - [in Russian] https://adilet.zan.kz
- Prikaz Ministra prosveshheniya Respubliki Kazaxstan. (24 fevralja 2025) “Ob utverzhdenii Professional'ny'x standartov dlya pedagogov organizacij obrazovaniya” [“On the approval of Professional standards for teachers of educational organizations”] – Prikaz - [in Russian] https://adilet.zan.kz/
- Test samoocenki stressoustojchivosti Kouxena, S. i Villiansona, G. [The Cohen, S., and Villianson, G. Self-Assessment of Stress Tolerance Test.] - [in Russian] https://psytests.org/stress/pss10v.html
- Test zhiznestojkosti Maddi [Muddy's Resilience Test] - [in Russian] https://psytests.org/exist/pvs3r-run.html
- Tokaev, Kasy'm-Zhomart. (2025). Poslanie Glavy` gosudarstva narodu Kazaxstana. 8.09. Kazaxstan v e`poxu iskusstvennogo intellekta: aktual'ny'e zadachi i ix resheniya cherez cifrovuyu transformaciyu [Kazakhstan in the Era of Artificial Intelligence: Current Challenges and Solutions through Digital Transformation] – Poslanie - [in Russian] https://adilet.zan.kz
- Zakon Respubliki Kazaxstan. (2019). O statute pedagoga. [About the status of a teacher] //https://online.zakon.kz - [in Russian]
- Zakon RK. Ob obrazovanii». (2007). [On Education] //https://online.zakon.kz - [in Russian]
- Zeer, E`F. (2025) Professional'noe razvitie pedagogov: psixologicheskij portret [Professional development of teachers: a psychological portrait]. *Obrazovanie i nauka*, 27(4), 149-174. – zhurnal. Doi:10.17853/1994-5639-2025-4-149-174. - [in Russian].

Авторлар туралы мәлімет

Мусраунова Айгүл Серікқызы – хат-хабар авторы, «8D01102 – Білім беру психологиясы» білім беру бағдарламасының, 1 курс докторанты, Академик Е.А. Бөкетов атындағы ҚарҰЗУ, әлеуметтік жұмыс және әлеуметтік педагогика кафедрасының аға оқытушысы, 100000, Қарағанды, Қазақстан. E-mail: ms_aigul_84@bk.ru

Альгожина Анар Рашидовна – философия докторы PhD, профессор ассистенті, Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті. 100000, Қарағанды, Қазақстан. E-mail: anara.algozhina@mail.ru

Толегенқызы Ләззат – әлеуметтану ғылымдарының докторы, профессор, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің Басқарма мүшесі – әлеуметтік және инфрақұрылымдық даму жөніндегі проректоры, 010008, Астана, Қазақстан. E-mail: Lyazko@mail.ru

Сведения об авторах

Мусраунова Айгүль Сериковна – автор для корреспонденции, докторант 1 курса, образовательная программа «8D01102 - Психология образования», старший преподаватель кафедры социальной работы и социальной педагогики, КарНИУ имени академика Е.А. Букетова, 100000, Караганда, Казахстан. E-mail: ms_aigul_84@bk.ru

Альгожина Анар Рашидовна - доктор философии PhD, ассистент профессора, Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е.А. Букетова, 100000, Караганда, Казахстан. E-mail: anara.algozhina@mail.ru

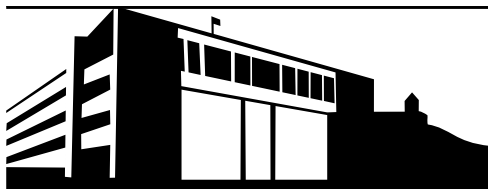
Толегенқызы Ләззат – доктор социологических наук, профессор, Член Правления – Проректор по социальному и инфраструктурному развитию, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, 010008, Астана, Казахстан. E-mail: Lyazko@mail.ru

Information about authors

Musraunova Aigul – corresponding author, 1st-year doctoral student in the educational program «8D01102- Psychology of Education», Senior Lecturer, Department of Social Work and Social Pedagogy of the Karaganda National Research University named after Academician Ye.A. Buketov, 100000, Karaganda, Kazakhstan. E-mail: ms_aigul_84@bk.ru

Algozhina Anar – Doctor of Philosophy, PhD, Assistant Professor, Karaganda National Research University named after Academician Ye.A. Buketov, 100000, Karaganda, Kazakhstan. E-mail: anara.algozhina@mail.ru

Tolegenkyzy Lyazzat – Doctor of Sociological Sciences, Professor, Member of the Board – Vice-Rector for Social and Infrastructural Development of the L.N. Gumilyov Eurasian National University, 010008, Astana, Kazakhstan. E-mail: Lyazko@mail.ru



ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СЕНСОМОТОРНАЯ АСИММЕТРИЯ КАК БИОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Э. Ю. Сарсембаева^{*1}, *А. К. Мурзатаева*², *Г. Б. Таженова*³, *К. С. Бутенова*⁴

^{1,2,3}Павлодарский педагогический университет им. Э.Марғұлан, Павлодар, Казахстан

⁴Торайгыров университет, Павлодар, Казахстан

E-mail: ^{*1}elmasars@mail.ru, ²murzatayeva74@mail.ru,
³tagenowa@mail.ru, ⁴Butenova1975@mail.ru

Аннотация. Педагоги, работающие с детьми с особыми образовательными потребностями, ежедневно сталкиваются с высоким уровнем эмоциональной и психологической нагрузки, что повышает риск профессионального выгорания. В условиях модернизации образования и возрастания требований к педагогической деятельности особую актуальность приобретает исследование факторов, определяющих способность педагогов сохранять психическое здоровье и профессиональную эффективность. В данной статье приведены доказательства корреляции показателей синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) с природно обусловленными индивидуально-психологическими характеристиками личности, а именно – межполушарной асимметрии головного мозга.

В статье рассматривается функциональная сенсомоторная асимметрия головного мозга как биологическая основа стрессоустойчивости личности специального педагога. Проблема стрессоустойчивости педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями, является одной из наиболее острых в современной системе образования. Их деятельность требует постоянной эмоциональной включенности, высокой ответственности и умения решать сложные, порой нестандартные задачи. Хроническое психоэмоциональное напряжение в сочетании с недостаточной социальной и материальной поддержкой значительно повышает риск профессионального выгорания.

Современными научными исследованиями доказано, что формирование личности зависит не только от системы воспитания, образования, обученности специалиста способам поведения в различных педагогических ситуациях. Характеристика биологически обусловленного фактора, а именно – межполушарной асимметрии мозга – должна быть в основе понимания природы индивидуальных различий. Данный феномен обеспечивает индивидуальные различия в

Поступила: 25.06.2025; Доработана: 12.11.2025; Одобрена: 26.03.2026; Доступна онлайн: 30.06.2026

*Автор для корреспонденции

деятельности познавательных процессов, межличностных взаимодействий, реагировании в стрессовой ситуации. В представленном исследовании доказана корреляция показателей стрессоустойчивости и сенсорной асимметрии мозга.

Таким образом, учет биологических и психофизиологических факторов при разработке профилактических и коррекционных программ может существенно повысить эффективность поддержки педагогов и снизить риск их профессионального выгорания.

Ключевые слова: функциональная сенсомоторная асимметрия, стресс, стрессоустойчивость, синдром эмоционального выгорания, профилактика, индивидуальные различия, латеральный профиль.

Введение

Педагоги, работающие с детьми с особыми образовательными потребностями (ООП), находятся в условиях постоянного психологического и эмоционального напряжения. Их профессиональная деятельность требует высокой степени эмпатии, терпения, гибкости и готовности к решению нестандартных, сложных задач, зачастую не имеющих однозначного решения. При этом они нередко сталкиваются с недостаточной материальной и социальной поддержкой, высокой эмоциональной нагрузкой, и, как следствие у них формируется профессиональное выгорание.

Стрессоустойчивость выступает одним из ключевых личностных ресурсов, позволяющих специальным педагогам сохранять профессиональную эффективность, психическое здоровье и реализацию качества образовательного процесса. В условиях модернизации системы образования, увеличения числа детей с особыми образовательными потребностями (ООП) и возрастающих требований к педагогической деятельности, исследование факторов, влияющих на стрессоустойчивость, приобретает особую значимость. Кроме того, развитие программ психологической поддержки и профилактики профессионального выгорания невозможно без глубокого понимания механизмов стрессоустойчивости.

Целью нашей статьи является разработка рекомендаций по повышению стрессоустойчивости у специальных педагогов, данная характеристика деятельности педагога способствует повышению качества образования детей с ООП, сохранению профессионального ресурса педагогов и созданию благоприятной образовательной среды.

Синдром эмоционального выгорания (СЭВ) является одним из наиболее распространённых профессиональных рисков среди специалистов помогающих профессий, включая педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями. Согласно исследованиям (Maslach & Leiter, 2016), хроническое эмоциональное перенапряжение приводит к истощению, снижению эмпатии и профессиональной мотивации. Для специальных педагогов риск выгорания повышен из-за постоянного взаимодействия с детьми, требующими особого внимания и терпения, высокой когнитивной и эмоциональной нагрузки, а также недостаточной социальной поддержки.

Современные исследования нейropsychологического профиля личности (Damasio, 2020) указывают, что латеральная организация мозга (левополушарный, правополушарный или сбалансированный тип) определяет стиль эмоциональной регуляции, стрессоустойчивости и когнитивных стратегий. Следовательно, программы профилактики СЭВ должны учитывать индивидуальные различия в латеральном профиле педагога.

Этиологически понятие «стрессоустойчивость» объединяет 2 понятия: стресс и устойчивость к нему. Стресс - это неспецифическая реакция организма на любое предъявляемое к нему требование (стрессор). Это может быть как физическое, так и психологическое воздействие (Селье Г., 1982). Стрессоустойчивость - это способность человека сохранять продуктивность деятельности, эмоциональное равновесие и способность принимать решения в условиях воздействия стрессовых факторов (Lazarus & Folkman). То есть стрессоустойчивость понимается как способность к эффективному совладанию со стрессом (Хван А.А., Симонов Т. А., 2021).

Термин «стрессоустойчивость» Г. Селье прямо не использовал, его концепция предполагает, что способность организма адаптироваться и эффективно проходить стадии адаптации к стрессу свидетельствует о высокой стрессоустойчивости. То есть устойчивость к стрессу зависит от общего состояния здоровья, предыдущего опыта, физиологического и психологического ресурса организма.

По Г. Селье, стрессоры — это любые факторы (физические, психические или социальные), которые нарушают гомеостаз организма и вызывают стрессовую реакцию. Примеры стрессоров по Г. Селье:

- физические стрессоры: травмы, ожоги, холод, жара, инфекции, боль, тяжелый труд;
- психологические стрессоры: страх, гнев, тревога, конфликты, переживания;
- социальные стрессоры: давление общества, изоляция, изменения социального статуса.

Современные исследования, проведенные казахстанскими учёными, предоставляют важные данные о механизмах стресса и стрессоустойчивости на социальном уровне, но пока недостаточно охватывают нейрофизиологические аспекты латеральной организации мозга и её связь с реакцией на стресс. Так, например, исследование казахстанских ученых (К. Мадазимова, А. Мамбеталина, 2025) содержит количественное исследование влияния стрессовых факторов на субъективное благополучие сотрудников организаций в Казахстане. В данном исследовании вторы выявили значимые улучшения показателей благополучия и снижение влияния стресс-факторов после психологических интервенций, оцениваемых с помощью стандартизированных шкал (ESS и ESW-BS).

В исследованиях студентов Казахского национального университета им. Аль-Фараби изучались особенности эмоциональной нагрузки и стрессового состояния у студентов разных курсов обучения, с акцентом на эмоциональную лабильность и адаптацию к академическим нагрузкам. Психофизиологические профили латеральной организации у студентов рассматривались также в публикации Косыбай А. и Нагымжановой К. в журнале *Bulletin of Psychology* КазНПУ. В статье представлена связь между доминирующим полушарием и когнитивными характеристиками, такими как творческое мышление у магистрантов (Косыбай, А., Нагымжанова, К., 2024.). Эти исследования относят профили латеральной организации к индивидуальным нейрофизиологическим особенностям, влияющим на когнитивные и поведенческие проявления у молодых взрослых.

Научно-исследовательская литература Казахстана содержит единичные упоминания о латеральной организации мозга. Так, в исследовании Сарсембаевой Э. Ю. (2018) рассматриваются психологические особенности руководителей г. Павлодара и области, где установлены статистические взаимосвязи между доминированием одного полушария мозга и стратегиями управления.

Прямые исследования связи латерализации мозга и стрессоустойчивости в рамках казахстанской науки не представлены в доступной литературе. Однако зарубежная нейронаучная литература подчёркивает, что функциональная асимметрия полушарий мозга участвует в обработке эмоциональных стимулов и регуляции эмоциональных состояний, что может быть связано со способностью справляться со стрессом.

Современные исследования, проведенные казахстанскими учёными, предоставляют важные данные о механизмах стресса и стрессоустойчивости на социальном уровне, но пока недостаточно охватывают нейрофизиологические аспекты латеральной организации мозга и её связь с реакцией на стресс.

В научной литературе доказано, что в основе формирования поведенческих особенностей лежит не только система воспитания, приобретенный опыт, метод научения, но и природно-обусловленное формирование, а именно – межполушарная асимметрия головного мозга. Именно эта особенность влияет на индивидуальность всех познавательных процессов, межличностного взаимодействия, способов и времени адаптации, а также достижения цели. В процессе обучения ребенка, степень обучаемости и успешность во многом зависят от учета латеральных особенностей, а именно, от способов и методов обучения, рассадки в классе с учетом ведущего глаза и уха, объяснении нового материала с помощью кластеров и таблиц или преимущественно с использованием иллюстраций, способов поощрения и мотивации, и др.

Гипотеза исследования – существует статистически значимая взаимосвязь между показателями функциональной сенсомоторной асимметрии и уровнем стрессоустойчивости (а также выраженностью синдрома эмоционального выгорания) у специальных педагогов. Для подтверждения или опровержения гипотезы нами были изучены научные работы ученых разных стран, чьи исследования посвящены нейробиологическим основам поведения личности. Так, например, в исследованиях А. Р. Лурия, Е. Д. Хомской

доказано, что основой человеческой индивидуальности являются нейropsychологические особенности и психофизиологические процессы, которые определяют личностную основу человека, например, способность к продуктивному включению в профессиональную деятельность обусловлена адаптационными процессами и требует активного проявления саморегуляторных функций. Проблеме межполушарных различий посвящены работы таких ученых, как В.П. Леутин, Е.И. Николаева (2005), G. Vallortigara (2006); E. Frasnelli (2013), Ikkert, O., Korol, T., Hlazunova, K., & Tsinkevych, I. (2025); Chukhrova, M. G., Pronin, S. V., Sobolnikov, V. V., & Kuular, S. D. (2024).

В последние десятилетия выполнен значительный ряд исследований, направленных на выявление взаимосвязи различных признаков и показателей асимметрии мозга с индивидуально-психологическими особенностями личности. Это направление активно развивается среди ученых различных стран: Е. Д. Хомская, 2005; Т. А. Доброхотова, Н. Н. Брагина, 1994; В. П. Леутин, Е. И. Николаева, 2005; W. Heller, 1993; M. Annett, 2000; A. Beaton, 2005.

Фундаментальные положения нейropsychологии, заложенные А. Р. Лурией и его последователями базируются на представлении о системной организации мозговых функций и закономерностях их участия в формировании индивидуальных различий. Проведённые в этом направлении исследования убедительно демонстрируют эффективность нейropsychологического подхода для анализа индивидуальной вариативности психики человека (Е. Д. Хомская, 2005; Т. В. Ахутина, 1998; Ю. В. Микадзе, 2002).

Большое распространение получило направление, изучающее корреляции между латеральными характеристиками и психологическими особенностями личности, что отражено в работах Е.Д. Хомской (2005). Его нередко определяют как нейropsychологию нормы или как психофизиологическую концепцию индивидуальных различий, в основе которой лежит учет функциональной межполушарной асимметрии.

Исследования В.Г. Григорян и коллег проливают свет на ещё один важный феномен: при отсутствии сформированного навыка человек вынужден прилагать дополнительные усилия, что неизбежно сказывается на механизмах межполушарного взаимодействия. В ситуациях обучения новая деятельность активизирует функциональные возможности обоих полушарий в соответствии с их специализацией. Однако с закреплением навыка и его переходом в автоматизированную форму различия в активности полушарий постепенно снижаются – именно эта тенденция характерна для высококвалифицированных специалистов.

Так, по данным В.Ю. Куликова, Л.К. Антроповой и Л.А. Козловой (2010), при сравнении показателей социально-психологической адаптации и межполушарной специализации были выявлены устойчивые закономерности. Лица с левополушарным доминированием склонны к конструктивной модели поведения в стрессовых обстоятельствах: они активизируют внутренние ресурсы и стремятся к позитивной трансформации ситуации. Представители с правополушарной специализацией, напротив, чаще демонстрируют тенденцию к избеганию стрессовых факторов, проявляющемуся как в поведенческой, так и когнитивно-эмоциональной сфере.

Результаты исследований В.А. Москвина позволяют говорить о расхождении между субъективным и объективным переживанием стрессовых состояний у лиц с правополушарным доминированием. Эти данные свидетельствуют о существовании индивидуальных стратегий реагирования на стресс и различий между внутренней картиной болезни и реальной степенью вовлечённости человека в стрессовую ситуацию (Сарсембаева Э.Ю., 2018).

И.И. Черемушникова (2011), исследуя особенности эмоционально-агрессивного поведения первокурсников в период адаптации к учебной деятельности, выявила зависимость эмоционального фона от полушарной доминанты. У студентов с левополушарным типом активности (правый моторный профиль) отмечался положительный эмоциональный настрой, тогда как у лиц с преобладанием правополушарной активности фиксировались негативные эмоциональные состояния и выраженные агрессивные тенденции.

Индивидуальный профиль сенсомоторной асимметрии, вытекающий из общей структуры функциональной организации мозга, представляет собой значимый психофизиологический фактор, который необходимо учитывать при профессиональной деятельности, особенно связанной со стрессовыми и экстремальными условиями.

Как отмечают Ю.П. Игнатова, И.И. Макарова, О.Ю. Зенина и А.В. Аксенова, исследования функциональной асимметрии мозга отличаются высокой динамикой и приносят всё новые данные, уточняющие представления о мозговых механизмах психики (Розов В.И., 2007).

На основании анализа представленных исследований можно выделить несколько закономерных тенденций:

- лица с левополушарным доминированием характеризуются активной стратегией поведения и стремлением к преодолению трудностей;
- индивиды с правополушарной специализацией чаще выбирают стратегию избегания стрессовых ситуаций;
- у индивидов с левополушарной активностью преобладают положительные эмоции, тогда как у правополушарных наблюдаются повышенная тревожность и агрессивность.

Следует подчеркнуть, что влияние личностного профиля усиливается в экстремальных или ответственных условиях деятельности (Куликов В.Ю., Антропова Л.К., Козлова Л.А., 2010). В стандартных ситуациях различия сглаживаются, однако при возникновении стресса именно индивидуальные особенности личности становятся определяющим фактором успешности адаптации и эффективности принимаемых решений.

Обобщая результаты рассмотренных научных работ, можно заключить, что индивидуальные особенности личности, проявляющиеся в различных формах деятельности (в частности, в рамках исследования синдрома эмоционального выгорания у специальных педагогов), обусловлены психофизиологическими особенностями функционирования мозга.

Таким образом, в ходе нашего исследования мы определили:

- объект исследования: специальные педагоги г. Павлодара.
- предмет исследования: уровень стрессоустойчивости специальных педагогов в зависимости от латеральной организации мозга.

Материалы и методы исследования

В рамках волонтерской работы Павлодарского педагогического университета имени Э. Марғұлана проведена диагностика педагогов специального образования г. Павлодара с целью разработки рекомендаций по повышению стрессоустойчивости с учётом латеральной организации мозга. На основании проведённых тестов, направленных на определение доминирования полушария головного мозга, и с использованием комплекса диагностических проб, предложенных В.П. Леутиным и Е.И. Николаевой (2005), испытуемые были распределены по типам латеральности. Такой подход позволил выявить индивидуальные особенности функционирования полушарий и определить преобладающее направление межполушарных связей.

В рамках данного исследования использовалось понятие «функциональная сенсомоторная асимметрия», отражающее специфику взаимодействия полушарий головного мозга в ведущих анализаторных системах. Этот показатель рассматривается как комплексное сочетание моторных и сенсорных признаков асимметрии, характеризующих индивидуальный тип латеральной организации. По сути, данный феномен интегрирует особенности, проявляющиеся как на уровне двигательной активности, так и в сенсорных функциях, что делает его универсальным критерием для оценки латерализации.

Как отмечает Е.И. Николаева, одной из актуальных проблем современной нейропсихологии остаётся различие в трактовке терминов «функциональная сенсомоторная асимметрия» и «профиль латеральной организации мозга». Несмотря на определённые терминологические расхождения, в настоящем исследовании эти понятия рассматриваются как взаимозаменяемые. Термин «функциональная сенсомоторная асимметрия» является более точным при проведении диагностики доминирования полушарий посредством специальных моторных тестов, позволяющих определить преобладание одной стороны тела в двигательных актах. В то же время профиль латеральной организации мозга (ПЛО) охватывает более широкий спектр проявлений межполушарной активности и может быть установлен с использованием электроэнцефалографических методов (ЭЭГ), что обеспечивает более детализированный анализ функциональной асимметрии.

Таким образом, в исследовании функциональная сенсомоторная асимметрия рассматривается как комплексный индикатор индивидуальной латерализации, а профиль латеральной организации мозга —

как её физиологический эквивалент, отражающий специфику межполушарного взаимодействия на уровне центральной нервной системы.

Для диагностики уровня стрессоустойчивости была использована методика: тест самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона (Р.В. Куприянов, Ю.М. Кузьмина, 2012), а также для уточнения способов целедостижения и реагирования на неудачу, как психологических компонентов стрессоустойчивости, были использованы методики Т. Эллера «Мотивация успеха» и «Избегание неудач».

В процессе проведения диагностики интервьюерами соблюдались нормативно-правовые акты и внутренние регламенты, регулирующие этику научных исследований в Казахстане – приказ Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан от 20 ноября 2024 года № 529 «Об утверждении типовых правил научной этики».

Этические требования включали: исключение причинение вреда, запрет на использование данных без согласия и другие действия, потенциально наносящие ущерб. В соответствии с данными требованиями при проведении диагностики через платформу OnlineTestPad в инструкции к тестам было отмечено: «Диагностика компонентов синдрома эмоционального выгорания является добровольной. Тест проводится анонимно, результаты диагностики вы можете получить сразу после прохождения теста».

Внутренние требования связаны с дизайном исследования: авторами были отобраны методики диагностики, результаты которых имеют корреляцию.

Соблюдены ограничения, связанные с предметом исследования: для исследования были приглашены специальные педагоги г. Павлодара (124 респондента), имеющие стаж работы не менее 5 лет. Приглашения для участия были отправлены через руководителей (директоров школ, руководителей дошкольных образовательных учреждений), что исключает участие случайных лиц.

В исследовании также исключены субъективные барьеры, личные принципы авторов, которые могут влиять на ход исследования, а также соблюдены социокультурные ограничения: нормы морали, общепринятые принципы, определяющие допустимые рамки исследования.

Результаты и обсуждение

В процессе выявления доминирующего полушария головного мозга применялся комплекс диагностических проб, разработанных и рекомендованных В.П. Леутиным и Е.И. Николаевой (2005). На основании результатов тестирования все участники исследования были классифицированы по типу латеральной организации. В состав выборки вошли 124 испытуемых, из которых 79 человек (64 % от общего количества) продемонстрировали левополушарный тип доминирования, а 45 респондентов (36 %) — правополушарный.

Для проверки наличия статистически значимых отличий между показателями, полученными с помощью различных диагностических методик, был применён t-критерий Стьюдента. Этот статистический инструмент позволил определить, имеют ли выявленные различия характер случайных колебаний или отражают реальные тенденции, обусловленные особенностями межполушарной организации психических процессов.

Результаты сравнительного анализа уровней стрессоустойчивости у респондентов с различным типом доминирования полушария представлены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение респондентов по преобладанию уровня стресса

Доминирующее полушарие		Уровень стрессоустойчивости					
		Хороший	Средний	Ниже среднего	Низкий	Всего	
n	Высокий левое	45	10	10	6	8	79
	правое	7	5	16	14	3	45
%	левое	57,0	12,7	12,7	7,6	10,1	100,0
	правое	15,6	11,1	35,6	31,1	6,7	100,0

Среди участников с преобладанием активности левого полушария головного мозга статистически достоверно выявлено доминирование высокого уровня стрессоустойчивости. В то же время у респондентов с правополушарным типом латеральной организации преимущественно наблюдаются показатели стрессоустойчивости, соответствующие среднему и пониженному уровням.

Таблица 2

Результаты тестирования респондентов по тесту Т. Эллера
«Мотивация успеха» с учетом доминирования полушария

Уровень мотивации	Доминир. полушария	n	Средние баллы	Ст. откл.	Ошибка среднего	p
Высокий (53,6%)	Левое	52	19,21	1,242	0,172	0,001
	Правое	12	17,83	0,835	0,241	
Средний (15,8%)	Левое	19	13,16	1,642	0,377	0,462
	Правое	7	13,71	1,799	0,680	
Низкий (30,6%)	Левое	8	6,75	1,488	0,526	0,027
	Правое	26	8,04	1,341	0,263	

Анализ результатов тестирования по Т.Эллерсу «Мотивация избегания неудач» среди лево- и правополушарных респондентов представлен в таблице 3.

Таблица 3

Результаты тестирования респондентов по тесту Т.Эллера «Мотивация избегания неудач» с учетом доминирования полушария

Уровень мотивации	Доминир. полушария	n	Средние баллы	Ст. откл.	Ошибка среднего	p
Высокий (39,2%)	Левое	19	18,74	1,327	0,304	0,384
	Правое	28	18,43	1,069	0,202	
Средний (13,5%)	Левое	13	13,62	1,758	0,488	0,270
	Правое	8	12,75	1,581	0,559	
Низкий (47,3%)	Левое	47	6,51	2,235	0,326	0,007
	Правое	9	8,11	1,269	0,423	

Анализ результатов тестирования по методике Т. Эллера «Мотивация избегания неудач» показал отсутствие статистически значимых различий между представителями с правополушарным и левополушарным типами латеральной организации среди специальных педагогов по уровню выраженности мотивации избегания неудач. Исключением является тенденция к более низким средним значениям данного показателя у левополушарных респондентов, демонстрирующих слабую выраженность защитных реакций при столкновении с ситуацией неудачи. В целом большинство обследованных специальных педагогов характеризуются отсутствием выраженной боязни неудач, что свидетельствует о сформированности устойчивой профессиональной позиции и эмоциональной зрелости.

В ходе проведённого исследования были выявлены характерологические особенности представителей с различными типами межполушарной специализации. Установлено, что лица с леволатеральным и праволатеральным профилем демонстрируют различную динамику реагирования не только в условиях психоэмоционального напряжения, но и в проявлениях синдрома эмоционального выгорания.

Следует отметить, что синдром эмоционального (профессионального) выгорания СЭВ (burnout) в научной литературе рассматривается как индикатор профессионального «нездоровья», отражающий снижение эффективности деятельности специалиста. Симптоматика данного феномена чрезвычайно многообразна и может включать широкий спектр проявлений: от апатии, сниженного настроения и утраты инициативности до раздражительности, повышенной тревожности, гиперответственности, соматических нарушений, ослабления сенсорной чувствительности (зрения, слуха), частых головных болей и нервных срывов (Селье Г., 1982).

Учитывая личностные характеристики лево- и праволатеральных индивидов, описанные в литературе, мы можем сопоставить внешние и внутренние предпосылки развития СЭВ у данных групп респондентов (таблица 4).

Таблица 4

Внешние и внутренние предпосылки СЭВ

Внешние предпосылки СЭВ	Внутренние предпосылки СЭВ	
	Леволатеральные	Праволатеральные
Хронически напряжённая психоэмоциональная деятельность	Интровертированность, нацеленность на достижение собственной цели / снижен риск	Экстравертированность, значимость хорошего психологического климата в организации / высокий риск
Дестабилизирующая организация деятельности: нечёткая организация и планирование труда, плохо структурированная и расплывчатая информация	Педантичен и логичен, высокий уровень ответственности / высокий риск	Домысливает, ищет выход из ситуации, ищет собственный путь достижения цели, не терпит контроль / снижен риск
Повышенная нравственная или юридическая ответственность за выполняемую работу	Логика, ответственность, направленность личности на себя и на дело / снижен риск	интенсивный расход энергии, эмоциональный; оценивающий, чрезмерная ответственность сковывает в действиях / высокий риск

Неблагоприятная психологическая сфера профессиональной деятельности: конфликтность по вертикали (с руководством)	Направленность на себя, логика преобладает над эмоциями, преимущественно доброжелательно-деловой тон взаимодействия, терпелив / снижен риск	Эмоционально открыт, нетерпелив, открыто проявляет негативные эмоции / высокий риск
--	---	---

Анализ совокупности результатов исследования показал, что психофизиологические особенности индивида во многом определяют его индивидуальный стиль адаптации к внешним условиям и профессиональной среде. В процессе профессионального становления и обучения специальные педагоги приобретают новые компетенции и совершенствуют навыки, направленные на профилактику и коррекцию синдрома эмоционального выгорания (СЭВ). Освоение стратегий саморегуляции и стресс-менеджмента способствует более адаптивному реагированию на профессиональные нагрузки. Однако при воздействии экстремальных факторов и в ситуации ограниченного времени человек склонен опираться на автоматизированные модели поведения, сформированные ранее. Чем выше степень стрессогенности ситуации и скорость её развития, тем вероятнее активация устойчивых, автоматизированных форм поведения.

Современные социально-профессиональные реалии характеризуются возрастанием числа нестандартных и кризисных ситуаций, в этой связи профессиональная деятельность специальных педагогов требует более высокой стрессоустойчивости и готовности к работе в динамичных условиях. Исходя из этого, необходима выработка целостного подхода к профилактике эмоционального выгорания, основанного на сочетании образовательных и тренинговых технологий, включающего целенаправленную систему обучения, практические тренинги и психологические семинары. Такая организация подготовки способствует формированию у специалистов устойчивых умений и навыков эффективного реагирования в экстремальных условиях, способствует укреплению психологической стабильности специалистов и снижает вероятность негативных эмоциональных проявлений.

Результаты проведённого анализа позволяют сформулировать следующие обобщённые выводы:

Межполушарная асимметрия головного мозга может рассматриваться в качестве одной из внутренних предпосылок формирования синдрома эмоционального выгорания. Установлено, что леволатеральные индивиды демонстрируют большую устойчивость к эмоциональному выгоранию.

Регулярное обучение стратегиям управления стрессом и методам достижения профессиональных целей способствует автоматизации адаптивных навыков. В результате процесс профессиональной деятельности приобретает более устойчивый, «стереотипный» характер, что ведёт к снижению межполушарных различий у специалистов с высоким уровнем профессионализма.

Психофизиологические особенности личности детерминируют не только особенности её профессионального поведения, но и определяют выбор стратегии реагирования в экстремальных и непредвиденных обстоятельствах. В условиях временного давления и высокой эмоциональной нагрузки индивид, как правило, обращается к устойчивым паттернам поведения, сформированным на предыдущих этапах профессионального опыта.

Таким образом, одной из существенных рекомендаций является взаимодействие и сотрудничество лево- и праволатеральных специалистов для достижения более оптимальных результатов, для возможности взаимного обучения новым стратегиям поведения.

В ходе проведенного анализа научных источников, авторами были выработаны следующие рекомендации для специальных педагогов (таблица 5).

Таблица 5

Учет индивидуальных различий в латеральном профиле специального педагога в программе профилактики СЭВ

	Леволатеральные респонденты	Праволатеральные респонденты
Риски выгорания	– накопление внутреннего стресса из-за невозможности «отключить» контроль; – чрезмерная самоотверженность; – трудности с эмоциональной разгрузкой.	– эмоциональное перенасыщение; – нарушение границ в отношениях с обучающимися и родителями; – истощение от постоянной эмпатийной активности
Рекомендации профилактики	1. Включение в расписание «зон эмоционального отдыха» — короткие периоды без аналитической деятельности (музыка, прогулки, арт-терапия, дыхательные практики). 2. Развитие эмоциональной осознанности — ведение «эмоционального дневника»; обучение распознаванию и выражению эмоций. 3. Практики переключения внимания: медитации, упражнения на осознанность (mindfulness), визуализации, чтобы снизить гиперрациональный контроль. 4. Развитие телесной осознанности (йога, кинезиологические упражнения, методика «Телесный скан») для снижения психофизиологического напряжения. 5. Супервизии и групповая рефлексия — помощь в снижении внутреннего самокритицизма и принятии естественных профессиональных ограничений.	1. Формирование психологических границ — обучение методам эмоциональной саморегуляции (методика «эмпатического фильтра»). 2. Тренинг когнитивной реструктуризации — переход от эмоционального восприятия к осмыслению ситуаций. 3. Чередование видов деятельности: после эмоционально насыщенных уроков — рутинные, спокойные задания. 4. Психогигиена общения: ограничение внеурочного контакта с учащимися/родителями; время «тишины». 5. Методы арт-терапии (рисуночная, песочная, музыкальная). 6. Психологическая супервизия — групповое обсуждение сложных случаев для предотвращения вторичной травматизации.

Разработанные рекомендации могут быть использованы в разработке психолого-педагогических программ, направленных на профилактику СЭВ. Между тем, следует отметить, что результаты данного исследования не носят окончательного характера. Полученные выводы отражают текущее состояние изучаемой проблемы и сохраняют свою актуальность, предполагая необходимость дальнейших теоретических и эмпирических исследований.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Вклад авторов

Методология – Э. Ю. Сарсембаева, А.К. Мурзатаева, Г.Б. Таженова

Цитирование – Э. Ю. Сарсембаева, А.К. Мурзатаева, Г.Б. Таженова

Написание текста, рецензирование и редактирование – Э. Ю. Сарсембаева, А.К. Мурзатаева, Г.Б. Таженова, К.С. Бутенова

Список литературы

- Annett, M. (2002). *Handedness and brain asymmetry: The right shift theory*. Psychology Press.
- Beaton, A. A. (1985). *Left side/right side: A review of laterality research*. Yale University Press.
- Chukhrova, M. G., Pronin, S. V., Sobolnikov, V. V., & Kuular, S. D. (2024). The effect of functional asymmetry of the brain on behavioral characteristics. *Professional Education in the Modern World*, 14(3), 532-540. <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2024-3-17>
- Damasio, A. (2020). *Feeling & knowing: Making minds conscious*. Pantheon Books.
- Frasnelli, E. (2013). Brain and behavioral lateralization in invertebrates. *Frontiers in Psychology*, 4, 939. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00939>
- Heller, W. (1993). Neuropsychological mechanisms of individual differences in emotion, personality, and arousal. *Neuropsychology*, 7(4), 476-489. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.7.4.476>
- Ikkert, O., Korol, T., Hlazunova, K., & Tsinkevych, I. (2025). The impact of functional asymmetry of the cerebral hemispheres on learning outcomes. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 12(1), 142-150. <https://doi.org/10.15330/jpnu.12.1.142-150>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Madazimova, K., & Mambetalina, A. (2025). The impact of stress factors on employee subjective well-being: The case of Kazakhstan. *Journal of the Knowledge Economy*, 16(3), 11314-11338. <https://doi.org/10.1007/s13132-024-02323-y>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications. *World Psychiatry*, 15(2), 103-111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Vallortigara, G. (2006). The evolutionary psychology of left and right: Costs and benefits of lateralization. *Developmental Psychobiology*, 48(6), 418-427. <https://doi.org/10.1002/dev.20166>
- Ахутина Т.В. (1998). *Нейропсихология индивидуальных различий детей*. Москва.
- Бойко В.В. (2020). *Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других*. Питер.
- Доброхотова Т.А., Брагина Н.Н. (1994). *Функциональная асимметрия человека*. Медицина.
- Игнатова Ю.П., Макарова И.И., Зенина О.Ю., Аксенова А.В. (2016). Современные аспекты изучения функциональной межполушарной асимметрии мозга (обзор литературы). *Экология человека*, 9, 30-39.
- Косыбай А., Нагымжанова К. (2024). Проблема развития креативности в свете функциональной организации мозга. *Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология*, 78(1). <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2024.78.1.004>
- Куликов В.Ю., Антропова Л.К., Козлова Л.А. (2010) Влияние функциональной асимметрии мозга на стратегию поведения индивида в стрессовой ситуации. *Медицина и образование в Сибири*, (5), 10.
- Куприянов Р.В., Кузьмина Ю.М. (2012). *Психодиагностика стресса: практикум*. КНИТУ.
- Леутин В.П., Николаева Е.И. (2005). *Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность*. Речь.
- Лурия А.Р. (1973). *Основы нейропсихологии*. Московский государственный университет.
- Микадзе Ю.В. (2002). *Нейропсихология детского возраста*. Питер.
- Розов (2007) Психологическое обеспечение деятельности в экстремальных ситуациях. *Социальная психология*. 4(24), 174-188.
- Сарсембаева Э.Ю. (2018). *Оптимизация стилей управленческой деятельности педагогов-руководителей с учетом функциональной сенсомоторной асимметрии*. [Автореф. дисс канд. психол. наук]. КемГУ,
- Селье Г. (1982). *Стресс без дистресса*. Прогресс.
- Хван А.А., Симонов Т. А. (2021) Психологический стресс (утомление) и копинг-стратегии учителей (введение в проблему). Казань: Бук.
- Хомская Е.Д. (2005). *Нейропсихология* (4th ed.). Питер.
- Черемушников И.И. (2011) Изучение влияния функциональной межполушарной асимметрии у студентов на склонность к агрессии, с последующей оценкой неспецифических адаптационных реакций организма. *Асимметрия*, 5(3), 35-48.

Э. Ю. Сарсембаева*¹, А. К. Мурзатаева², Г. Б. Таженова³, К. С. Бутенова⁴

^{1,2,3}Ә. Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан

⁴Торайғыров университеті, Павлодар, Қазақстан

Функционалды сенсомоторлы асимметрия арнайы мұғалімнің жеке басының стресске төзімділігінің биологиялық негізі ретінде

Аңдатпа. ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмыс істейтін тәрбиешілер күнделікті эмоционалды және психологиялық стресстің жоғары деңгейіне тап болады, бұл кәсіби күйіп қалу қаупін арттырады. Білім беруді модернизациялау және педагогикалық қызметке қойылатын талаптардың артуы жағдайында мұғалімдердің психикалық денсаулығы мен кәсіби тиімділігін сақтау қабілетін анықтайтын факторларды зерттеу ерекше өзекті болып табылады. Бұл мақалада эмоционалды күйіп қалу синдромы (sev) көрсеткіштерінің тұлғаның табиғи түрде анықталған жеке психологиялық сипаттамаларымен, атап айтқанда мидың жарты шар аралық асимметриясымен корреляциясының дәлелі келтірілген. Мақалада мидың функционалды сенсомоторлы асимметриясы арнайы мұғалімнің жеке басының стресске төзімділігінің биологиялық негізі ретінде қарастырылады. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар балалармен жұмыс істейтін мұғалімдердің стресске төзімділігі мәселесі қазіргі білім беру жүйесіндегі ең өткір мәселелердің бірі болып табылады. Олардың қызметі үнемі эмоционалды қосылуды, жоғары жауапкершілікті және күрделі, кейде стандартты емес мәселелерді шеше білуді талап етеді. Созылмалы психоэмоционалды шиеленіс әлеуметтік және материалдық қолдаудың жеткіліксіздігімен бірге кәсіби күйіп қалу қаупін едәуір арттырады. Қазіргі ғылыми зерттеулер тұлғаның қалыптасуы тек, білім беру жүйесіне, маманның әртүрлі педагогикалық жағдайларда өзін-өзі ұстау тәсілдеріне үйретуіне байланысты емес екенін дәлелдеді. Биологиялық анықталған фактордың сипаттамасы, атап айтқанда мидың жарты шар аралық асимметриясы – жеке айырмашылықтардың табиғатын түсінудің негізі болуы керек. Бұл құбылыс танымдық процестердің, тұлғааралық өзара әрекеттесудің, стресстік жағдайда әрекет етудің жеке айырмашылықтарын қамтамасыз етеді. Ұсынылған зерттеу стресске төзімділік көрсеткіштері мен Созылмалы психоэмоционалды шиеленіс Әлеуметтік және материалдық қолдаудың жеткіліксіздігімен бірге мидың сенсорлық асимметриясының корреляциясын дәлелдеді. Осылайша, профилактикалық және түзету бағдарламаларын әзірлеу кезінде биологиялық және психофизиологиялық факторларды ескеру мұғалімдерді қолдаудың тиімділігін едәуір арттырып, олардың кәсіби күйіп қалу қаупін азайтады.

Түйін сөздер: функционалды сенсомоторлы асимметрия, стресс, стресске төзімділік, күйіп қалу синдромына жеке әсер ету, алдын алу, жеке айырмашылықтар, латералды профиль.

E. Sarsembayeva*¹, A. Murzataeva², G. Tazhenova³, K. Butenova⁴

^{1,2,3}Pavlodar State Pedagogical University named after A. Margulan, Pavlodar, Kazakhstan

⁴Toraigrov University, Pavlodar, Kazakhstan

Functional sensorimotor asymmetry as the biological basis of stress tolerance of the personality of a special educator

Abstract. Teachers working with children with special educational needs face high levels of emotional and psychological stress on a daily basis, which increases the risk of professional burnout. In the context of modernizing education and increasing demands on teaching, the study of factors determining teachers' ability to maintain mental health and professional effectiveness is becoming particularly relevant. This article provides evidence of the correlation of indicators of emotional burnout syndrome (CMEA) with naturally determined individual psychological characteristics of a person, namely– interhemispheric asymmetry of the brain. The article examines the functional sensorimotor asymmetry of the brain as the biological basis of stress tolerance of the personality of a special educator. The problem of stress tolerance of teachers working with children with special educational needs is one of the most acute in the modern education system. Their work requires constant emotional involvement, high responsibility

and the ability to solve complex, sometimes non-standard tasks. Chronic psycho-emotional stress combined with insufficient social and financial support significantly increases the risk of professional burnout. Modern scientific research has proved that personality formation depends not only on the system of upbringing, education, and specialist training in ways of behavior in various pedagogical situations. The characterization of a biologically determined factor, namely, the interhemispheric asymmetry of the brain, should be the basis for understanding the nature of individual differences. This phenomenon provides individual differences in cognitive processes, interpersonal interactions, and responses to stressful situations. The presented study proves the correlation of stress tolerance and sensory asymmetry of the brain. Thus, taking into account biological and psychophysiological factors in the development of preventive and correctional programs can significantly increase the effectiveness of teacher support and reduce the risk of professional burnout.

Keywords: functional sensorimotor asymmetry, stress, stress tolerance, individual susceptibility to burnout syndrome, prevention, individual differences, lateral profile.

References

- Akhutina, T. V. (1998). *Neuropsychology of individual differences in children [Neyropsikhologiya individual'nykh razlichy detey]*. Moscow.
- Annett, M. (2002). *Handedness and brain asymmetry: The right shift theory*. Psychology Press.
- Beaton, A. A. (1985). *Left side/right side: A review of laterality research*. Yale University Press.
- Boyko, V. V. (2020). *The energy of emotions in communication: A view of oneself and others [Energiya emotsiy v obshchenii: vzglyad na sebya i na drugikh]*. Piter.
- Cheremushnikova, I. I. (2011). The study of the influence of functional interhemispheric asymmetry on students' propensity for aggression [Izuchenie vliyaniya funktsionalnoy mezhpolusharnoy asimmetrii u studentov na sklonnost k agressii]. *Asimetriya*, 5(3), 35–48.
- Chukhrova, M. G., Pronin, S. V., Sobolnikov, V. V., & Kuular, S. D. (2024). The effect of functional asymmetry of the brain on behavioral characteristics. *Professional Education in the Modern World*, 14(3), 532–540. <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2024-3-17>
- Damasio, A. (2020). *Feeling & knowing: Making minds conscious*. Pantheon Books.
- Dobrokhotova, T. A., & Bragina, N. N. (1994). *Functional asymmetries of humans [Funktsional'nye asimmetrii cheloveka]*. Meditsina.
- Frasnelli, E. (2013). Brain and behavioral lateralization in invertebrates. *Frontiers in Psychology*, 4, 939. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00939>
- Heller, W. (1993). Neuropsychological mechanisms of individual differences in emotion, personality, and arousal. *Neuropsychology*, 7(4), 476–489. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.7.4.476>
- Ignatova, Yu. P., Makarova, I. I., Zenina, O. Yu., & Aksenova, A. V. (2016). Modern aspects of studying functional interhemispheric brain asymmetry [Sovremennye aspekty izucheniya funktsionalnoy mezhpolusharnoy asimmetrii mozga]. *Ekologiya cheloveka*, 9, 30–39.
- Ikkert, O., Korol, T., Hlazonova, K., & Tsinkevych, I. (2025). The impact of functional asymmetry of the cerebral hemispheres on learning outcomes. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 12(1), 142–150. <https://doi.org/10.15330/jpnu.12.1.142-150>
- Khomskaia, E. D. (2005). *Neuropsychology [Neyropsikhologiya]* (4th ed.). Piter.
- Khvan, A. A., & Simonov, T. A. (2021). *Psychological stress (fatigue) and coping strategies of teachers (introduction to the problem) [Psikhologicheskii stress (utomlenie) i koping-strategii uchiteley (vvedenie v problemu)]*. Buk.
- Kosybaï, A., & Nagymzhanova, K. (2024). The problem of creativity development in the context of functional brain organization [Problema razvitiya kreativnosti v svete funktsionalnoy organizatsii mozga]. *Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya: Psikhologiya*, 78(1). <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2024.78.1.004>
- Kupriyanov, R. V., & Kuzmina, Yu. M. (Eds.). (2012). *Psychodiagnostics of stress: Practical manual [Psikhodiagnostika stressa: praktikum]*. KNITU.
- Kulikov, V. Yu., Antropova, L. K., & Kozlova, L. A. (2010). The influence of functional brain asymmetry on behavioral strategies of an individual in stressful situations [Vliyanie funktsional'noy asimmetrii mozga na strategiyu povedeniya individa v stressovoy situatsii]. *Meditsina i obrazovanie v Sibiri*, (5), 10.

- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Leutin, V. P., & Nikolaeva, E. I. (2005). *Functional brain asymmetry: Myths and reality [Funktsional'naya asimmetriya mozga: mify i deystvitel'nost']*. Rech.
- Luria, A. R. (1973). *Foundations of neuropsychology [Osnovy neyropsikhologii]*. Moscow State University.
- Madazimova, K., & Mambetalina, A. (2025). The impact of stress factors on employee subjective well-being: The case of Kazakhstan. *Journal of the Knowledge Economy*, 16(3), 11314-11338. <https://doi.org/10.1007/s13132-024-02323-y>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Mikadze, Yu. V. (2002). *Developmental neuropsychology [Neyropsikhologiya detskogo vozrasta]*. Piter.
- Rozov, V. I. (2007). Psychological support of activity in extreme situations [Psikhologicheskoe obespechenie deyatel'nosti v ekstremal'nykh situatsiyakh]. *Sotsialnaya psikhologiya*, 4(24), 174–188.
- Sarsembaeva, E. Yu. (2018). *Optimization of management styles of educational leaders considering functional sensorimotor asymmetry [Optimizatsiya stiley upravlencheskoy deyatel'nosti pedagogov-rukovoditeley s uchetom funktsional'noy sensomotor'noy asimmetrii] (Abstract of PhD dissertation)*. KemGU.
- Selye, G. (1982). *Stress without distress [Stress bez distressa]*. Progress.
- Vallortigara, G. (2006). The evolutionary psychology of left and right: Costs and benefits of lateralization. *Developmental Psychobiology*, 48(6), 418–427. <https://doi.org/10.1002/dev.20166>

Сведения об авторах:

- Э.Ю. Сарсембаева** – автор для корреспонденции, PhD, доцент Высшей школы педагогики, Павлодарский педагогический университет имени Ә.Марғұлан, 140000, Павлодар, Казахстан. E-mail: elmasars@mail.ru
- А.К. Мурзатаева** – магистр, преподаватель-эксперт Высшей школы педагогики, Павлодарский педагогический университет имени Ә.Марғұлан, 140000, Павлодар, Казахстан. E-mail: murzatayeva74@mail.ru
- Г.Б. Таженова** – магистр, преподаватель Высшей школы педагогики, Павлодарский педагогический университет имени Ә.Марғұлан, 140000, Павлодар, Казахстан. E-mail: tagenowa@mail.ru
- К.С. Бутенова** – магистр, старший преподаватель кафедры «Личностное развитие и образование» Торайгыров университет, 140007, Павлодар, Казахстан, E-mail: Butenova1975@mail.ru.

Information about the authors:

- E. Sarsembayeva** – corresponding author, PhD, Associate Professor, Higher School of Pedagogy, Pavlodar State Pedagogical University named after A. Margulan, 140000, Pavlodar, Kazakhstan. E-mail: elmasars@mail.ru
- A. Murzataeva** – Master's degree holder, expert lecturer, Higher School of Pedagogy, Pavlodar State Pedagogical University named after A. Margulan, 140000, Pavlodar, Kazakhstan. E-mail: murzatayeva74@mail.ru
- G. Tazhenova** – Master's degree holder, lecturer, Higher School of Pedagogy, Pavlodar State Pedagogical University named after A. Margulan, 140000, Pavlodar, Kazakhstan. E-mail: tagenowa@mail.ru
- K. Butenova** – Master's degree holder, senior lecturer at the department of «Personal Development and Education», Toraigyrov University, 140007, Pavlodar, Kazakhstan E-mail: Butenova1975@mail.ru.

Авторлар туралы мәлімет:

- Э.Ю. Сарсембаева** – хат-хабар авторы, PhD, педагогика жоғары мектебінің доценті, Ә. Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, 140000, Павлодар, Қазақстан. E-mail: elmasars@mail.ru
- А.К. Мурзатаева** – магистр, педагогика жоғары мектебінің сарапшы оқытушысы, Ә. Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, 140000, Павлодар, Қазақстан. E-mail: murzatayeva74@mail.ru
- Г.Б. Таженова** – магистр, педагогика жоғары мектебінің оқытушысы, Ә. Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, 140000, Павлодар, Қазақстан. E-mail: tagenowa@mail.ru
- К.С. Бутенова** – магистр, аға оқытушысы, «Тұлғалық даму және білім беру» кафедрасы, Торайгыров университеті, 140007, Павлодар, Қазақстан, E-mail: Butenova1975@mail.ru.

Редакторы: А.С. Мамбеталина

Psychology and Cognitive Sciences
No2 (155)/2026 – Астана: ЕҰУ. – 235 б.

Шартты б.т. – 17,3. Таралымы – сұраныс бойынша.
Басуға қол қойылды: 30.03.2026

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