

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

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2026-156-3>

Psychology and Cognitive Sciences

№3(156)/ 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

Ж.К. Аубакирова, Л.М. Гитихмаева, М.Д. Ауренова. MBSR бағдарламасын қолданудың негізі ретінде студенттердің саналы өзін-өзі реттеу ерекшеліктері	
Ж.К. Аубакирова, Л.М. Гитихмаева, М.Д. Ауренова. Особенности осознанной саморегуляции студентов как основа для применения программы MBSR	
Zh. Aubakirova, L. Gitikhmayeva, M. Aurenova. Features of Students' Mindful Self-Regulation as a Basis for Implementing the MBSR Program	8
Г.Х. Ганиева, А.З.Махметова, А.А. Утеуова, С.У. Абенова. Эмоционалды және когнитивті креативтілік стресс төзімділігінің корреляттары ретінде: эмпирикалық зерттеу	
Г.Х. Ганиева, А.З.Махметова, А.А. Утеуова, С.У.Абенова. Эмоциональная и когнитивная креативность как корреляты стрессоустойчивости: эмпирическое исследование	
G. Ganiyeva, A. Makhmetova, A. Uteuova, S. Abenova. Emotional and cognitive creativity as correlates of stress resistance: an empirical study	21
Д.К. Имирова, Г.К. Айкинбаева. Жүктілікті қайталап жоғалтқан әйелдердегі стрессті төмендету: квазиэксперименттік зерттеу	
Д.К.Имирова, Г.К. Айкинбаева. Снижение уровня стресса у женщин с повторной потерей беременности с помощью интервенции: квазиэкспериментальное исследование	
D. Imirova, G. Aikinbayeva. Reducing stress levels in women with recurrent pregnancy loss through intervention: a quasi-experimental study	33
А.С. Мамбеталина, Ж. Абишев, С.В. Карагулакова, Н.А. Бисембаева, К. Т. Куанжанова. Қазақстан жастары арасында стресс пен депрессияны төмендетуге арналған саналы зейінге негізделген тәжірибелерді енгізу	
А.С. Мамбеталина, Ж. Абишев, С.В. Карагулакова, Н.А. Бисембаева, К. Т. Куанжанова. Внедрение практик осознанности для снижения уровня стресса и депрессии среди молодежи Казахстана	
A. Mambetalina, Zh. Abishev, S. Karagulakova, N. Bissembayeva, K. Kuanzhanova. Implementation of Mindfulness-Based Stress Reduction Practices to Reduce Stress and Depression Among Youth in Kazakhstan	44
А.С. Назаров. Құндылыққа бағдарланған когнитивтік дайындық институционалдық белгісіздік жағдайында басқарушылық шешім қабылдаудың әлеуметтік-психологиялық факторы ретінде	
А.С. Назаров. Ценностно-ориентированная когнитивная готовность как социально-психологический фактор принятия управленческих решений в условиях институциональной неопределенности	
A. Nazarov. Value-oriented cognitive readiness as a socio-psychological factor of managerial decision-making under institutional uncertainty	56
А.М. Айтышева, Г.Т.Сапарова, А.Б. Валиева, Н.Ж. Жұматова, С.А. Асқарова. Жастар арасындағы балалық шақтағы зорлық-зомбылық түрлерінің таралуын CTQ әдісіне негіздеп зерттеу	
А.М.Айтышева, Г.Т. Сапарова, А.Б. Валиева, Н.Ж. Жұматова, С.А. Асқарова. Исследование распространённости видов насилия в детском возрасте среди молодёжи на основе метода CTQ	
A. Aitysheva, G. Saparova, A. Valieva, N. Zhumatova, S. Askarova. Prevalence of types of childhood abuse among youth: A study based on the CTQ methodology	69
Д.А. Жансерикова, Р.Т. Алимбаева, А.В. Панченко, Р.Е. Садыканова. Жоғары оқу орны педагогтерінің еңбекке және кәсібі қызметке қанағаттануының психологиялық ерекшеліктерін дисперсиялық талдау.....	
Д.А.Жансерикова, Р.Т.Алимбаева, А.В.Панченко, Р.Е. Садыканова. Дисперсионный анализ психологических особенностей удовлетворённости трудом и профессиональной деятельностью преподавателей высших учебных заведений	
D. Zhanserikova, R. Alimbayeva, A. Panchenko, R. Sadykanova. Dispersive Analysis of the Psychological Characteristics of Job and Professional Activity Satisfaction among Higher Education Teachers	86

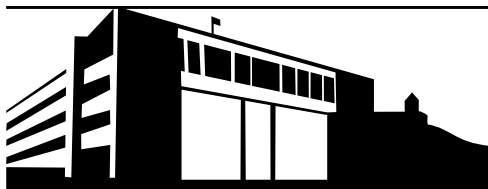
М.Д. Касымбекова, А.Р. Мандыкаева. Жоғары білім беру ұйымдарында ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушыларды психологиялық қолдаудың теориялық және әдіснамалық негіздері	
М.Д. Касымбекова, А.Р. Мандыкаева. Теоретические и методологические основы психологической поддержки особых обучающихся в организациях высшего образования	
M. Kasymbekova, A. Mandykaeva. Theoretical and methodological foundations of psychological support for special students in higher education institutions.....	100
А.Б. Тайтелиева. Кәмелетке толмаған құқық бұзушылардың психологиялық қорғаныс механизмдері мен копинг-стратегияларының ерекшеліктері	
А.Б. Тайтелиева. Особенности механизмов психологической защиты и копинг-стратегий несовершеннолетних правонарушителей	
A. Taiteliyeva. Features of psychological protection mechanisms and coping strategies of juvenile offenders	115
Н.С. Тленчиева, Г.А. Қасен, П.Т. Абдуллаева, Е.М. Есенқожа. Цифрлық дәуірдегі балалық шақ құбылысының мәдени-психологиялық өзгеруі	
Н.С. Тленчиева, Г.А. Қасен, П.Т. Абдуллаева, Е.М. Есенқожа. Культурно-психологические изменения детства в цифровую эпоху	
N. Tlenchieva, G. Kassen, P. Abdullayeva, Y. Yesenkhodzha. Cultural-psychological changes of the phenomenon of childhood in the digital age	129
А.Д. Белякова, М.В. Мун, Н.А. Логинова. Структурная организация жизненной стратегии личности: новые данные о многоуровневой системе	
А.Д. Белякова, М.В. Мун, Н.А. Логинова. Тұлғаның өмірлік стратегиясының құрылымдық ұйымдасуы: көпдеңгейлі жүйе жөніндегі жаңа эмпирикалық деректер	
A. Belyakova, M. Mun, N. Loginova. Structural Organization of an Individual's Life Strategy: New Empirical Evidence on a Multilevel System	151
Д.Е. Владимиров, К.М. Ямбаева, Ж.С. Аманғали, А.К. Рахимов. Оксфордтық позитивті Мен-концепциясы шкаласының қазақша және орысша нұсқаларының психометриялық қасиеттері	
Д.Е. Владимиров, К.М. Ямбаева, Ж.С. Аманғали, А.К. Рахимов. Психометрические свойства казахской и русской версии Оксфордской шкалы позитивной Я-концепции	
D. Vladimirov, K. Yambayeva, J. Amangali, A. Rakhimov. Psychometric properties of the Kazakh and Russian versions of the Oxford Positive Self Scale	168
С.К. Кудайбергенова, Р.Х. Музафаров, А.А. Абетова, Н.Ж. Сексенбаев, Е.И. Лашкова. Взаимосвязь стигмы суицида с депрессивной симптоматикой и психологическим благополучием (на материале Казахстана)	
С.Қ. Құдайбергенова, Р.Х. Музафаров, А.Ә. Абетова, Н.Ж. Сексенбаев, Е.И. Лашкова. Суицид стигмасының депрессиялық симптоматикамен және психологиялық әл-ауқатпен өзара байланысы (Қазақстан материалдары негізінде)	
S. Kudaibergenova, R. Muzafarov, A. Abetova, N. Seksenbayev, Y. Lashkova. Associations Between Suicide Stigma, Depressive Symptoms, and Psychological Well-Being in a Kazakhstani Sample	189
Н.А. Рахимжанова, Г.С. Турсунгожинова, А.С. Орынбекова, Р.М. Каримова, Н.К. Султанова. Рефлексивный компонент психологической культуры будущих педагогов-психологов и его развитие в процессе обучения.....	
Н.А. Рахимжанова, Г.С. Турсунгожинова, А.С. Орынбекова, Р.М. Каримова, Н.К.Султанова. Болашақ білім беру психологтарының психологиялық мәдениетінің рефлексивті компоненті және оның оқу процесіндегі дамуы	
N. Rakhimzhanova, G. Tursungozhinova, A. Orynbekova, R. Karimova, N. Sultanova. The reflective component of the psychological culture of future educational psychologists and its development in the learning process	204

Л.В. Шапка, М.П. Кабакова, А.С. Мустафина.

Мүмкіндігі шектеулі баланы тәрбиелеудегі ұяттың, отбасылық тұтастықтың бұзылуы және трансформацияның әлеуметтік-психологиялық құбылыстары.....

Л.В. Шапка, М.П. Кабакова, А.С. Мустафина. Социально-психологические феномены стыда, дезинтеграции и семейной трансформации при воспитании ребенка с ограниченными возможностями здоровья.....

L. Shapka, M. Kabakova, A. Mustafina. Socio-psychological phenomena of shame, disintegration and family transformation in the upbringing of a child with disabilities



FEATURES OF STUDENTS' MINDFUL SELF-REGULATION AS A BASIS FOR IMPLEMENTING THE MBSR PROGRAM

Zh.K. Aubakirova¹ , L.M. Gitikhmayeva² , M.D. Aurenova^{*3}

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

³*S. Amanzholov East Kazakhstan University, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan*

E-mail: ¹aubakirova_zhk@enu.kz, ²Enu.psichologists@gmail.com, ³danara-07@mail.ru

Abstract. The article examines the characteristics of conscious self-regulation among students based on V. I. Morosanova's "Self-Regulation Profile - 98" (SRP-98) methodology. The study involved 515 students from the first to fourth year of study. The main indicators of self-regulation - planning, modeling, programming, evaluation of results, and flexibility-were analyzed using corresponding scales. The findings showed that most students had a moderate level of self-regulation development. According to the total sample, 58.9% of students demonstrated a moderate level, 28.0% showed a high level, and 13.1% exhibited a low level of self-regulation. The best-developed components were planning and evaluation of results. In contrast, programming and flexibility emerged as the weakest components of students' self-regulation.

The article discusses the potential of a mindfulness-based stress reduction program (MBSR) as a tool for developing the identified characteristics of self-regulation. MBSR practices may contribute to individuals' ability to observe their present-moment experience, regulate emotional reactions, flexibly modify behavioral patterns, and enhance self-reflection. However, the presented findings characterize the self-regulation profile of students prior to MBSR implementation rather than describing the direct effect of the program itself.

Keywords: MBSR, mindfulness, conscious self-regulation, self-regulation style, SRP-98, students, stress

Introduction

In contemporary higher education systems, students are required to possess not only professional knowledge and practical skills, but also the capacity to independently organize their own learning activities, set goals, manage time effectively, make informed decisions, and adapt to changing circumstances. The increase in academic load, the growing volume of information, examination-related stress, and concerns regarding professional prospects significantly impact students' psychological well-being.

Received: 13.08.2026; Revised: 25.08.2026; Accepted: 10.09.2026; Available online: 18.09.2026

*Corresponding author

In this context, self-regulation constitutes an essential psychological resource for individuals' educational and professional activities. Self-regulation ensures the determination of one's personal goals, appraisal of situational circumstances, formulation of action plans, monitoring of outcomes, and modification of behavioral patterns when necessary.

The significance of mindfulness-based psychological programs in developing students' self-regulation continues to increase. One such program is Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR), a mindfulness-based approach to stress reduction.

The primary objective of the program is to teach individuals to observe their present-moment internal and external experience non-judgmentally and with conscious awareness. The MBSR program comprises breath awareness, observation of bodily sensations, body scan meditation, meditative exercises, and mindful engagement in daily activities.

Although MBSR was originally developed for stress reduction purposes, its content is closely linked to self-regulation processes. Mindfulness enables individuals to observe their automatic reactions, perceive the gap between emotional response and behavioral action, and make conscious decisions aligned with situational demands.

The purpose of this study is to identify characteristics of students' self-regulation using the SRP -98 methodology and, based on the obtained findings, to analyze the MBSR program as a tool for developing self-regulation.

Literature Review

The issue of self-regulation is considered one of the principal theoretical directions in both domestic and international psychology for understanding goal-directed activity of personality. In Kazakh psychology, K. Zharyqbaev emphasized the development of individuals' conscious engagement and volitional qualities (Zharyqbaev, 1993), while S.M. Zhakypov substantiated the significance of subjectivity, reflexivity, and collaborative learning processes in educational activity (Zhakypov, 2004).

In international psychology, Albert Bandura associated self-regulation with mechanisms of self-monitoring, self-evaluation, and self-influence. Barry J. Zimmerman conceptualized self-regulated learning through the processes of goal-setting, planning of learning activities, and reflection phases. Roy F. Baumeister, in turn, conceptualized self-regulation as the capacity for conscious control of behavioral and emotional responses (Bandura, 1986; Baumeister et al., 2007; Dawson et al., 2020; Zimmerman, 2002).

Khoury et al. conducted a meta-analysis of 29 studies involving 2,668 healthy adults to evaluate the effectiveness of the Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) program. The results demonstrated a moderate positive effect of MBSR in reducing stress, anxiety, depression, and psychological distress, as well as in improving quality of life. These effects were maintained at an average follow-up of 19 weeks. Furthermore, changes in mindfulness and self-compassion levels were found to be correlated with improvements in psychological outcomes (Khoury et al., 2015).

P.R. Goldin and J.J. Gross examined the impact of the MBSR program on patients with social anxiety disorder (SAD). The results indicated that mindfulness training led to a reduction in anxiety and depression symptoms and an increase in self-esteem. Neuroimaging findings confirmed that MBSR facilitates more effective emotion regulation: when facing negative self-beliefs, participants showed decreased amygdala activity and increased activation in brain regions associated with attentional deployment (Goldin, 2010; Gross, 2015).

Results of the study conducted by Asher and colleagues (2017) indicate that social anxiety disorder is more prevalent among women, who also tend to exhibit relatively more pronounced clinical manifestations of the condition.

The work of J.J. Gross emphasizes that different emotion regulation strategies can lead to diverse psychological outcomes, highlighting the importance of providing a more profound and precise description of the underlying mechanisms of this process (Gross, 2015).

A systematic review by Gu and colleagues explored the mediating mechanisms that facilitate the therapeutic efficacy of MBSR (Gu, J. et al., 2015). The results suggest that clinical improvements are mediated by enhanced levels of mindfulness, self-compassion, and metacognition, as well as a decrease in rumination and psychological distress.

Watkins describes rumination-focused cognitive behavioural therapy as a specialized approach to the treatment of depressive disorders. This intervention aims to shift individuals' thinking patterns away from abstract,

repetitive thought processes toward the experiential understanding of specific situations. Such an approach is consistent with the principles of mindfulness and may contribute to the development of more effective emotion-regulation skills (Watkins, 2016).

Mambetalina et al. emphasize that mindfulness-based interventions lead to a substantial decrease in psychological distress, anxiety, and depression. Additionally, these practices facilitate the strengthening of mental health and foster greater emotional stability (Mambetalina et al., 2025).

P. Malinowski argues that mindfulness practices may enhance voluntary attentional control, reduce automatic emotional reactivity, and promote more adaptive emotion regulation. These processes may underlie the beneficial effects of mindfulness-based interventions on psychological well-being (P. Malinowski, 2018).

Dawson et al. conducted a systematic review and meta-analysis of 51 randomized controlled trials examining mindfulness-based interventions among university students. Compared with passive control conditions, these interventions produced small-to-moderate benefits in reducing psychological distress, anxiety, depressive symptoms, and rumination, while improving well-being and mindfulness. Improvements in distress and mindfulness persisted beyond three months (Dawson et al., 2020). However, the authors noted a generally high risk of bias across the included trials and found no convincing benefits for several outcomes, including sleep, blood pressure, life satisfaction, and resilience.

V.I. Morosanova's theoretical framework, the individual style of self-regulation is characterized through several interrelated processes: planning, modeling, programming, evaluation of results, and flexibility (Morosanova, 1998).

Planning is associated with the determination of individuals' goals, future tasks, and pathways for their achievement. Individuals with high levels of planning capacity clearly define the objectives of their actions and preliminarily conceptualize the necessary steps required for goal attainment.

Modeling refers to the consideration of significant internal and external requirements of the conditions in which activity is performed. This indicator is related to an individual's capacity for adequate understanding of the situation, anticipation of changing factors, and evaluation of conditions that facilitate goal achievement.

Programming describes the capacity to construct a system of concrete actions directed toward goal achievement. This component extends beyond merely establishing goals and encompasses the development of specific, systematic, and sequential programming for goal attainment.

Evaluation of results refers to an individual's comparison of the outcomes of their actions with initial goals, identification of errors, and the introduction of corrections when necessary. This process is closely linked to reflection and self-monitoring.

Flexibility denotes the capacity to restructure the self-regulatory system in response to changing environmental conditions.

According to J. Kabat-Zinn, mindfulness serves as a fundamental mechanism for stress reduction, emotional regulation, and personal growth. A key distinctive feature of the program is that it does not teach the suppression of negative emotions, but rather cultivates the capacity to observe and accept them.

Multiple connections exist between mindfulness and self-regulation. First, mindfulness facilitates timely observation of one's internal states. Second, it reduces automatic behavioral responses and expands the capacity for deliberate choice-making. Third, mindfulness strengthens emotional stability and the ability to restructure behavior in accordance with situational demands.

For students, the MBSR program is undoubtedly significant in terms of managing academic stress, enhancing attentional focus, improving time management, reducing pre-examination anxiety, and developing decision-making capacity in challenging situations. However, to substantiate MBSR's effect on self-regulation, experimental research comparing pre-intervention indicators with post-intervention outcomes is necessary.

Methods

Design of research

To achieve the objectives of the study, the following research methods and instruments were employed:

- methods of theoretical and practical research analysis;

– methods of empirical data collection:

V. I. Morosanova's "Self-Regulation Profile Questionnaire";

– methods of qualitative analysis and interpretation of the research findings;

– methods and procedures of statistical analysis. Quantitative and qualitative interpretation of the data was performed using SPSS Statistics 23.0.

The reliability and validity of the questionnaire results were ensured by the use of a standardized instrument appropriate to the research objectives, a sufficient number of participants, and the appropriate application of statistical methods for data processing.

Results and Discussion

The study involved a total of 515 students. The sample comprised first-year students ($n = 162$), second-year students ($n = 107$), third-year students ($n = 111$), and fourth-year students ($n = 135$). Students' self-regulatory characteristics were assessed using the primary scales of the Self-Regulation Profile-98 (SRP-98) methodology.

Table 1

Students' Self-Regulation Indicators Across the General Sample

Scale	Low Level, n (%)	Moderate Level, n (%)	High Level, n (%)
Planning	70 (13,6%)	239 (46,4%)	206 (40,0%)
Modeling	113 (21,9%)	297 (57,7%)	105 (20,4%)
Programming	136 (26,4%)	325 (63,1%)	54 (10,5%)
Results Evaluation	34 (6,5%)	340 (66,1%)	141 (27,4%)
Flexibility	118 (22,9%)	313 (60,8%)	84 (16,3%)
Overall Level	68 (13,1%)	303 (58,9%)	144 (28,0%)

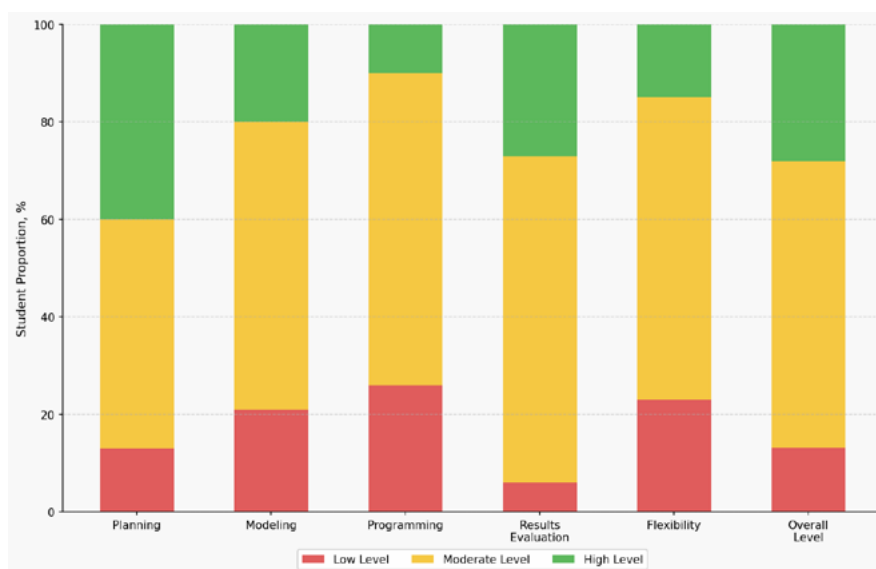


Figure 1. Students' Self-Regulation Indicators Across the General Sample

According to the total sample results, on the Planning scale, low levels were identified in 13.6% of students, moderate levels in 46.4%, and high levels in 40.0%. This indicates that the majority of students are able to identify educational goals and organize their actions in advance.

On the Modeling scale, low levels were found in 21.9%, moderate levels in 57.7%, and high levels in 20.4%. Consequently, the ability to consider significant situational factors is developed at a moderate level in most students.

The study indicates that twenty percent of participants lack the necessary capacity to conduct a holistic assessment of the various factors affecting the process.

The findings indicate that programming proficiency remains one of the weakest areas, with 26.4% of the student population performing at a low level. Conversely, high-level attainment was limited to 10.5%, while a substantial proportion (63.1%) remained at an intermediate threshold.

Despite the fact that most respondents are capable of goal-setting, they exhibit an inability to formulate a comprehensive execution algorithm; this is especially evident in their failure to provide plan precision, chronological consistency, and susceptibility to transformation.

According to the self-assessment criteria, 6.5% of respondents performed at a low level, 66.1% at a moderate level, and 27.4% at a high level. These data suggest that students have developed a sufficient capacity to analyze the outcomes of their activities. However, since a significant proportion of participants is concentrated at the moderate level, the systematic further improvement of reflection skills remains highly relevant.

The predominance of low (22.9%) and intermediate (60.8%) scores in the assessment of student flexibility suggests that individuals face specific challenges regarding environmental adaptation and the situational reconfiguration of previous experiences. Conversely, a high level of proficiency was observed in a mere 16.3% of the cohort.

The overall characterization of self-regulation within the sample indicates that the majority of respondents demonstrated a moderate level of self-regulation (58.9%), while the remaining participants were classified as having high (28.0%) or low (13.1%) levels. A comparison across academic years revealed differences in the distribution of self-regulation levels and variations in the developmental patterns of this psychological characteristic.

Table 2

Overall Self-Regulation Level by Academic Year

Academic Year	Number of Students	Low Level, n (%)	Moderate Level, n (%)	High Level, n (%)
1	162	20 (11,8%)	83 (51,6%)	59 (36,6%)
2	107	12 (10,6%)	64 (60,6%)	31 (28,8%)
3	111	22 (19,8%)	65 (58,6%)	24 (21,6%)
4	135	15 (11,1%)	90 (66,7%)	30 (22,2%)

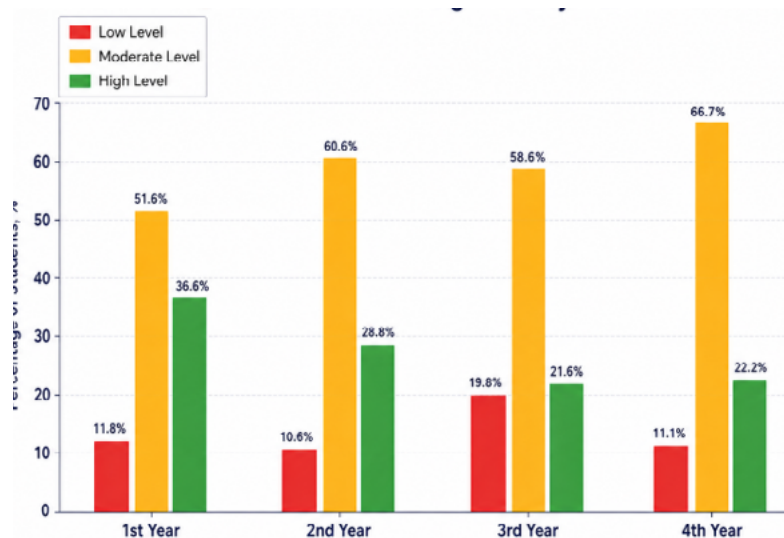


Figure 2. Overall Self-Regulation Level by Academic Year

According to research data, 51.6% of first-year students exhibit a moderate level of self-regulation, 36.6% demonstrate a high level, and 11.8% show a low level of development in this area. It was established that the relatively well-developed aspects of this group are associated with the indicators of planning and the evaluation of performance outcomes.

Specifically, a high level of planning was identified in 42.0% of the students. Conversely, the development levels of flexibility, programming, and modeling skills were found to be insufficient.

Table 3

Self-Regulation Indicators of First-Year Students

Scale	Low Level, n (%)	Moderate Level, n (%)	High Level, n (%)
Planning	14 (8,6%)	80 (49,4%)	68 (42,0%)
Modeling	37 (22,8%)	90 (55,6%)	35 (21,6%)
Programming	31 (19,1%)	106 (65,4%)	25 (15,4%)
Results Evaluation	14 (8,7%)	97 (59,6%)	51 (31,7%)
Flexibility	36 (22,2%)	108 (66,7%)	18 (11,1%)
Overall Level	20 (11,8%)	83 (51,6%)	59 (36,6%)

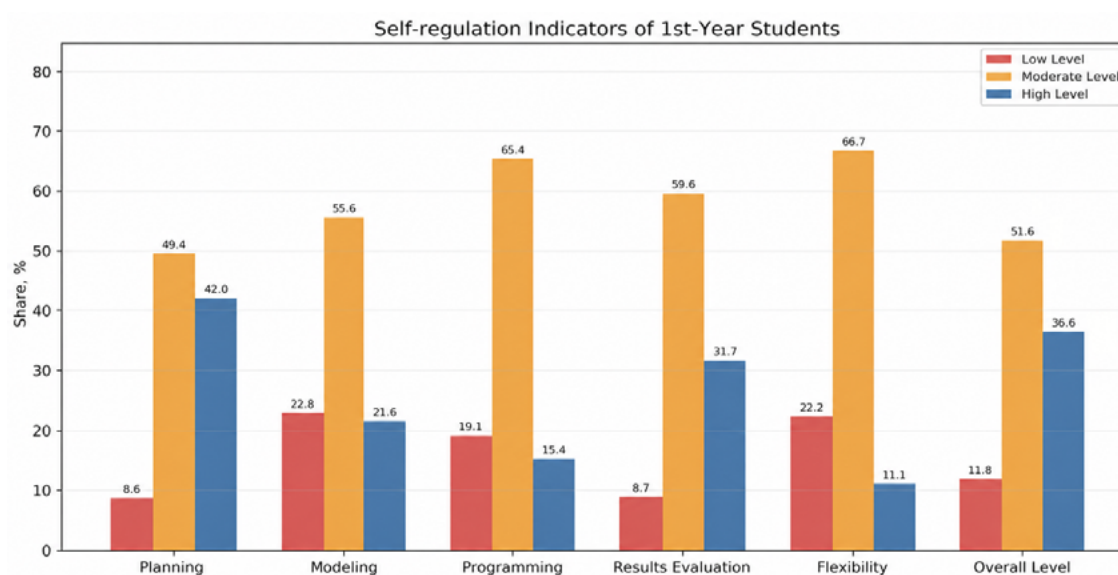


Figure 3. Self-Regulation Indicators of First-Year Students

Statistical data indicate that only 10.6% of second-year subjects exhibit a low level of self-regulation. However, the low indicators for flexibility and programming (29.0% and 35.5%, respectively) suggest that learners encounter difficulties when adapting to new environments and planning their activities.

Table 4

Self-Regulation Indicators of Second-Year Students

Scale	Low Level, n (%)	Moderate Level, n (%)	High Level, n (%)
Planning	14 (13,1%)	49 (45,8%)	44 (41,1%)
Modeling	22 (20,6%)	65 (60,7%)	20 (18,7%)

Programming	38 (35,5%)	55 (51,4%)	14 (13,1%)
Results Evaluation	19 (18,3%)	63 (57,7%)	25 (24,0%)
Flexibility	31 (29,0%)	71 (66,4%)	5 (4,7%)
Overall Level	12 (10,6%)	64 (60,6%)	31 (28,8%)

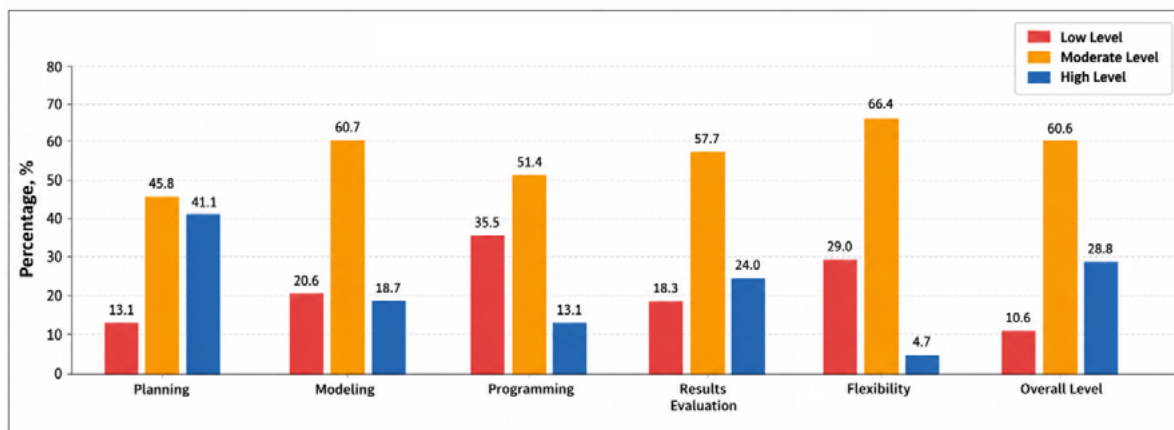


Figure 4. Self-Regulation Indicators of Second-Year Students

The study findings reveal that third-year students' general self-regulation predominantly falls within the moderate (58.6%) and high (21.6%) ranges, with low levels accounting for 19.8% of the sample. A distinguishing feature of this cohort is the complete absence of low scores in the results evaluation metric, where 73.9% of respondents performed at a moderate level and 26.1% at a high level. Furthermore, a comparative analysis with the preceding two academic years indicates a marked progression in students' capacity for regulatory flexibility; however, the action programming scale remained a vulnerable area.

Table 5

Self-Regulation Indicators of Third-Year Students

Scale	Low Level, n (%)	Moderate Level, n (%)	High Level, n (%)
Planning	17 (15,3%)	55 (49,5%)	39 (35,1%)
Modeling	19 (17,1%)	72 (64,9%)	20 (18,0%)
Programming	32 (28,8%)	64 (57,7%)	15 (13,5%)
Results Evaluation	0 (0,0%)	82 (73,9%)	29 (26,1%)
Flexibility	16 (14,4%)	54 (48,6%)	41 (36,9%)
Overall Level	22 (19,8%)	65 (58,6%)	24 (21,6%)

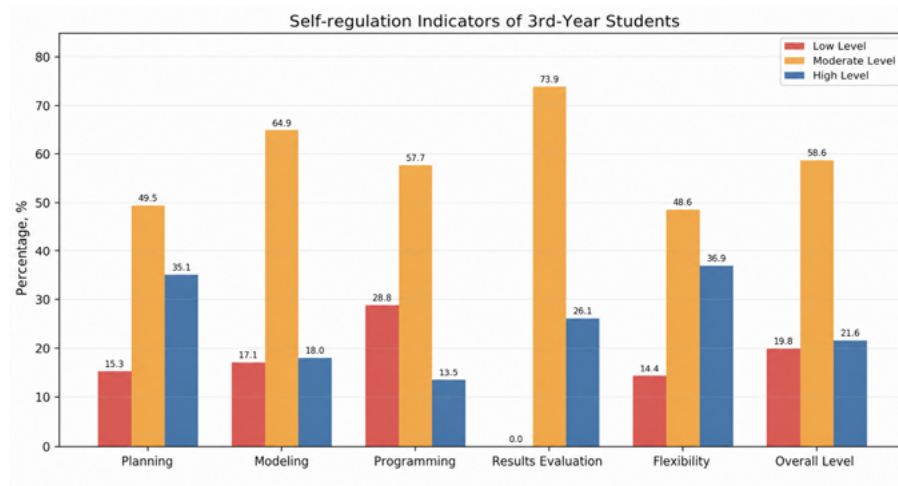


Figure 5. Self-Regulation Indicators of Third-Year Students

The fourth-year cohort exhibited the following pattern of overall self-regulation: high proficiency (22.2%), moderate proficiency (66.7%), and low proficiency (11.1%). Similar to previous cohorts, planning and results evaluation dimensions demonstrated comparative strength within this academic year. Notably, however, the programming scale presented a particularly concerning finding: not a single student achieved high-level performance. Instead, 74.1% demonstrated moderate levels and 25.9% exhibited low levels.

In terms of flexibility, 25.9% of the participants exhibited low scores, whereas 14.8% demonstrated high scores.

Table 6

Self-Regulation Indicators of Fourth-Year Students

Scale	Low Level, n (%)	Moderate Level, n (%)	High Level, n (%)
Planning	25 (18,5%)	55 (40,7%)	55 (40,7%)
Modeling	35 (25,9%)	70 (51,9%)	30 (22,2%)
Programming	35 (25,9%)	100 (74,1%)	0 (0,0%)
Results Evaluation	0 (0,0%)	100 (74,1%)	35 (25,9%)
Flexibility	35 (25,9%)	80 (59,3%)	20 (14,8%)
Overall Level	15 (11,1%)	90 (66,7%)	30 (22,2%)

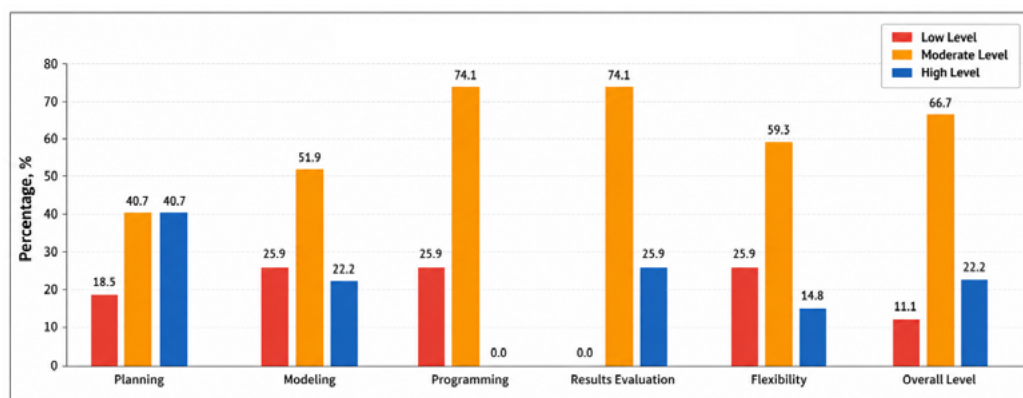


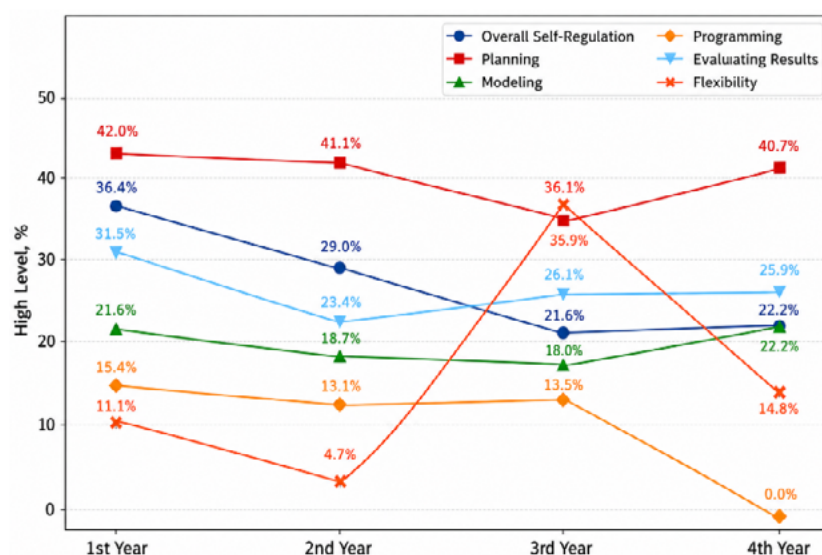
Figure 6. Self-Regulation Indicators of Fourth-Year Students

As indicated by the cross-sectional analysis, the highest proportion of students with advanced self-regulation skills is found in the first year (36.6%), followed by a downward trend to 28.8%, 21.6%, and 22.2% in successive years. Conversely, the moderate development level showed consistent growth, peaking at 66.7% in the senior year.

Table 7

Comparison of High-Level Self-Regulation Indicators Across Academic Years

Scale	1	2	3	4
Overall Level	36,4%	29,0%	21,6%	22,2%
Planning	42,0%	41,1%	35,1%	40,7%
Modeling	21,6%	18,7%	18,0%	22,2%
Programming	15,4%	13,1%	13,5%	0,0%
Results Evaluation	31,5%	23,4%	26,1%	25,9%
Flexibility	11,1%	4,7%	36,9%	14,8%

**Figure 7. Comparison of High-Level Self-Regulation Indicators Across Academic Years**

The findings indicate that the components of students' self-regulation do not develop uniformly and do not necessarily improve as students progress through their academic years. This suggests that academic experience and maturation do not automatically lead to the development of all regulatory skills.

The relatively high planning indicators may be explained by the influence of external structures within the university environment, such as class schedules, deadlines, syllabi, and assessment systems. Students acquire goal-setting and learning outcome evaluation skills through the demands of their daily academic routine. This finding is consistent with the key conclusions of research on self-regulated learning and academic self-regulation.

The relatively lower levels of action programming may indicate difficulties in translating goals into specific steps. Although students may understand what needs to be done, they may experience challenges in determining how and in what sequence tasks should be completed. This may be influenced by insufficient practical experience, multitasking, procrastination, and the cognitive load placed on executive functions.

Variation in flexibility indicators across academic years may be related to students' cumulative experience in adapting to new circumstances and the development of tolerance for ambiguity. While first- and second-year students tend to rely more heavily on prior behavioral patterns during their transition to the higher education envi-

ronment, third- and fourth-year students are better able to modify their strategies according to changing situations, drawing upon their accumulated experience.

These findings highlight the importance of targeting the Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) program toward the weaker components of self-regulation, particularly action programming and cognitive flexibility. Mindfulness practices can help stabilize attention, reduce emotional reactivity, and facilitate adaptation to changing conditions. Consequently, MBSR can be considered a comprehensive psychological intervention within the educational process to enhance students' self-regulatory systems.

Conclusion

This study enabled the identification of diagnostic characteristics of conscious self-regulation across undergraduate cohorts. The empirical evidence demonstrated that most participants exhibited a predominantly moderate level of self-regulatory development. Across the entire sample, planning and results evaluation skills were comparatively well-developed, whereas action programming and regulatory flexibility were identified as vulnerable components across all academic years. The persistently low scores in action programming even among senior students underscore the necessity for targeted interventions to support this skill throughout professional training.

The findings provide a theoretical rationale for considering Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) as a promising intervention aimed at addressing the identified vulnerabilities. From a theoretical standpoint, mindfulness training may facilitate attentional stabilization, attenuate automatic reactivity, and foster emotional equilibrium. However, the empirical results of this study merely delineate baseline self-regulatory profiles and do not directly substantiate the efficacy of MBSR. Consequently, its actual effectiveness warrants rigorous evaluation in subsequent experimental research through systematic pre- and post-intervention comparative analyses.

Concluding Remarks

The main findings of the study can be summarized in three conclusions:

1. Most students demonstrated a moderate level of self-regulation, with planning skills being relatively more developed than the other components.
2. Action programming and flexibility represent vulnerable components of the self-regulatory system and constitute the primary areas for targeted psychological development.
3. The MBSR program is a promising tool for enhancing these components; however, demonstrating its actual effectiveness requires further experimental research.

Funding information

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

Conflicts of interest

No potential conflicts of interest are declared by the authors.

Authors' contributions

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

M.D. Aurenova – writing the text, approving the final version of the article for publication.

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

Declaration of Generative AI and AI-Assisted Technologies in the Writing Process

During the preparation of this work, the author(s) used DeepL (Web / Pro version) for translating the final manuscript from Russian into English. Following the use of this tool, the author(s) reviewed and edited the translated content as necessary and take full responsibility for the content of the publication.

References

- Жакупов, С.М. (2004). *Психологическая структура процесса обучения*. Қазақ университеті.
- Жарықбаев Қ. (1993). *Психология*. Алматы: Білім.
- Моросанова, В. И. (1998). *Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека*. Москва: Наука.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baumeister R.F., Vohs K.D. (2007). Self-Regulation, Ego Depletion, and Motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1, 1-14.
- Dawson, A. F., et al. (2020). Mindfulness-based interventions for university students. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 12(2), 384-410. <https://doi.org/10.1111/aphw.12188>
- de Vibe, M., et al. (2017). Mindfulness-based stress reduction for improving health, quality of life, and social functioning. *Clinical Psychology Review*, 56, 27-44. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.05.004>
- Goldin, P. R., & Gross, J. J. (2010). Effects of mindfulness-based stress reduction on emotion regulation in social anxiety disorder. *Emotion*, 10(1), 83-91. <https://doi.org/10.1037/a0018441>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gu, J., et al. (2015). How do mindfulness-based cognitive therapy and mindfulness-based stress reduction work? *Clinical Psychology Review*, 37, 1-1 <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.02.001>
- Khoury, B., Sharma, M., Rush, S. E., & Fournier, C. (2015). Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 78(6), 519-528. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2015.03.009>
- Malinowski, P. (2018). Attention, mindfulness, and emotion regulation. *Frontiers in Psychology*, 9, 13-25. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01325>
- Mambetalina A.S., Gitikhmayeva L.M., Aubakirova Zh.K., Abishev Zh., Karagulakova S.V. (2025). Experimental studies on the effectiveness of mindfulness interventions in reducing symptoms of stress, anxiety, and depression: A systematic review. *Psychology and Cognitive Sciences*, 152(3), 39-52. <https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-152-3-39-52>
- Watkins, E. R. (2016). Rumination-focused cognitive-behavioral therapy for depression. *Current Opinion in Psychology*, 8, 47-51. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.10.020>
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*. 41(2), 64-70.

Ж.К. Аубакирова¹, Л.М. Гитихмаева², М.Д. Ауменова^{*3}

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

³Восточно-Казахстанский университет имени С. Аманжолова, Усть-Каменогорск, Казахстан

Особенности осознанной саморегуляции студентов как основа для применения программы MBSR

Аннотация. В статье особенности осознанной саморегуляции студентов рассматриваются как основа для применения программы снижения стресса на основе осознанности (MBSR) и анализируются эмпирические результаты, полученные с помощью методики В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – 98» (ССП-98). В исследовании приняли участие 515 студентов 1–4 курсов, показатели саморегуляции которых определялись по шкалам планирования, моделирования, программирования, оценки результатов и гибкости.

Результаты исследования показали, что у большинства студентов преобладает средний уровень саморегуляции (58,9 % – средний, 28,0 % – высокий, 13,1 % – низкий уровень). В структуре регуляторного профиля планирование и оценка результатов проявились как наиболее развитые компоненты, в то время как программирование действий и гибкость были определены как уязвимые звенья, требующие целевой психологической поддержки.

На основе полученных диагностических данных программа MBSR теоретически обосновывается как перспективный инструмент для развития выявленных уязвимых компонентов. Описывается, что практики mindfulness могут способствовать снижению автоматических реакций, стабилизации осознанности и повышению поведенческой гибкости. Вместе с тем, поскольку полученные результаты отражают лишь исходный уровень до внедрения программы, доказательство реальной эффективности методики MBSR требует проведения экспериментальных исследований в будущем.

Ключевые слова: MBSR, осознанность, осознанная саморегуляция, стиль саморегуляции, ССП-98, студенты, стресс.

Ж.К. Аубакирова¹, Л.М. Гитихмаева² М.Д. Ауренова^{*3}

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

³ С. Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті Өскемен, Қазақстан

MBSR бағдарламасын қолданудың негізі ретінде студенттердің саналы өзін-өзі реттеу ерекшеліктері

Аңдатпа. Мақалада студенттердің саналы өзін-өзі реттеу ерекшеліктері зейін қоюға негізделген стрессті төмендету (MBSR) бағдарламасын қолданудың негізі ретінде қарастырылып, В. И. Моросанованың «Мінез-құлықты өзін-өзі реттеу стилі - 98» (ССП-98) әдістемесі бойынша алынған эмпирикалық нәтижелер талданады. Зерттеуге 1–4-курс студенттері 515 студент қатысып, олардың өзін-өзі реттеу көрсеткіштері жоспарлау, модельдеу, бағдарламалау, нәтижелерді бағалау және икемділік шкалалары бойынша анықталды.

Зерттеу нәтижелері студенттердің басым бөлігінде өзін-өзі реттеудің орташа деңгейі басым екенін көрсетті (58,9 % - орташа, 28,0 % - жоғары, 13,1 % - төмен деңгей). Реттеуші құрылымда жоспарлау мен нәтижелерді бағалау ең дамыған компоненттер ретінде көрінсе, іс-әрекетті бағдарламалау мен икемділік мақсатты психологиялық қолдауды қажет ететін осал тұстар ретінде анықталды.

Алынған диагностикалық деректер негізінде MBSR бағдарламасы анықталған осал компоненттерді дамытудың перспективалық құралы ретінде теориялық тұрғыдан негізделді. Mindfulness жаттығулары автоматты реакцияларды азайтуға, саналықты тұрақтандыруға және мінез-құлық икемділігін арттыруға ықпал етуі мүмкін екендігі сипатталады. Сонымен бірге алынған нәтижелер тек бағдарламаны енгізуге дейінгі бастапқы деңгейді көрсететіндіктен, MBSR әдістемесінің нақты тиімділігін дәлелдеу болашақта эксперименттік зерттеулер жүргізуді қажет етеді.

Түйін сөздер: MBSR, саналық, саналы өзін-өзі реттеу, өзін-өзі реттеу стилі, ӨРС-98, студенттер, стресс.

Әдебиеттер тізімі:

- Zhakupov S.M. (2004). *Psikhologicheskaya struktura protsessa obucheniya [Psychological Structure of the Learning Process]*. Almaty: Kazakh University. [in Russian]
- Zharykbaev K. (1993). *Psikhologiya: Uchebnik [Psychology: Textbook]*. Almaty: Bilim. [in Kazakh]
- Morosanova V.I. (1998). *Individual'nyy stil' samoregulyatsii: fenomen, struktura i funktsii v proizvol'noy aktivnosti cheloveka [Individual Style of Self-Regulation: Phenomenon, Structure and Functions in Voluntary Human Activity]*. Moscow: Nauka. [in Russian]
- Bandura A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baumeister R.F., Vohs K.D. (2007). Self-Regulation, Ego Depletion, and Motivation. *Social and Personality Psychology Compass*. 1, 1-14.
- Dawson, A. F., et al. (2020). Mindfulness-based interventions for university students. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 12(2), 384–410. <https://doi.org/10.1111/aphw.12188>
- de Vibe, M., et al. (2017). Mindfulness-based stress reduction for improving health, quality of life, and social functioning. *Clinical Psychology Review*, 56, 27–44. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.05.004>

- Goldin, P. R., & Gross, J. J. (2010). Effects of mindfulness-based stress reduction on emotion regulation in social anxiety disorder. *Emotion*, 10(1), 83–91. <https://doi.org/10.1037/a0018441>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gu, J., et al. (2015). How do mindfulness-based cognitive therapy and mindfulness-based stress reduction work? *Clinical Psychology Review*, 37, 1–1 <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.02.001>
- Khoury, B., Sharma, M., Rush, S. E., & Fournier, C. (2015). Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 78(6), 519–528. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2015.03.009>
- Malinowski, P. (2018). Attention, mindfulness, and emotion regulation. *Frontiers in Psychology*, 9, 13–25. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01325>
- Mambetalina A.S., Gitikhmayeva L.M., Aubakirova Zh.K., Abishev Zh., Karagulakova S.V. (2025). Experimental studies on the effectiveness of mindfulness interventions in reducing symptoms of stress, anxiety, and depression: A systematic review. *Psychology and Cognitive Sciences*, 152(3), 39–52. <https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-152-3-39-52>
- Watkins, E. R. (2016). Rumination-focused cognitive-behavioral therapy for depression. *Current Opinion in Psychology*, 8, 47–51. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.10.020>
- Zimmerman B.J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*. 41(2), 64–70..

Авторлар туралы мәлімет:

Аубакирова Ж.К. – Психология ғылымдарының кандидаты, профессор м.а., Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Янушкевич к-сі, 6, 01000, Астана, Қазақстан, e-mail: aubakirova_zhk@enu.kz

Гитихмаева Л.М. – Психология магистрі, психология кафедрасының аға оқытушысы, Еуразия ұлттық университеті. Л.Н. Гумилев, Янушкевич к-сі, 6, 01000, Астана, Қазақстан, e-mail: Enu.psichologists@gmail.com

Ауренова М.Д. – хат-хабар авторы, Психология ғылымдарының кандидаты, доцент м.а., Шығыс Қазақстан университеті, Сәтбаев көшесі, 18, 070016, Өскемен, Қазақстан, e-mail: danara-07@mail.ru

Сведения об авторах:

Аубакирова Ж.К. – кандидат психологических наук, профессор, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, ул. Янушкевича, 6, 01000, Астана, Казахстан, e-mail: aubakirova_zhk@enu.kz

Гитихмаева Л.М. – магистр психологии, старший преподаватель кафедры психологии, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, ул. Янушкевича, 6, 01000, Астана, Казахстан, e-mail: Enu.psichologists@gmail.com

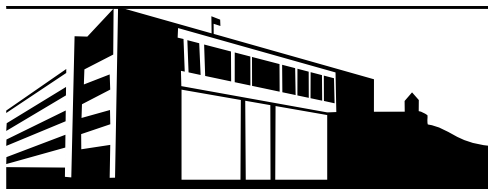
Ауренова М.Д. – автор для корреспонденции, кандидат психологических наук, и.о. доцента, Восточно-Казахстанский университет имени С. Аманжолова, Сатпаева, 18, 070016, Усть-Каменогорск, Казахстан, e-mail: danara-07@mail.ru

Information about authors:

Aubakirova Zh.K. – Candidate of Psychological Sciences, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 6 Yanushkevich St., 01000, Astana, Kazakhstan, e-mail: aubakirova_zhk@enu.kz

Gitikhmayeva L.M. – Master of Psychology, Senior Lecturer at the Department of Psychology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 6 Yanushkevich St., 01000, Astana, Kazakhstan, e-mail: Enu.psichologists@gmail.com

Aurenova M.D. – corresponding author, Candidate of Psychological Sciences, Acting Associate Professor, S. Amanzholov East Kazakhstan University, 18 Satpayev Street, 070016, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan, e-mail: danara-07@mail.ru



EMOTIONAL AND COGNITIVE CREATIVITY AS CORRELATES OF STRESS RESISTANCE: AN EMPIRICAL STUDY

*G. Ganiyeva*¹ , *A. Makhmetova*^{*2} ,
*A. Uteuova*³ , *S. Abenova*⁴

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

³*K. Zhubanov Aktobe Regional University, Aktobe, Kazakhstan*

E-mail: ¹ganiyeva_gkh_1@enu.kz, ²mahmetova.aruzhan@mail.ru, ³uteuova_1975@mail.ru, ⁴abenova_su@enu.kz

Abstract. Academic stress is a persistent challenge for university students and may negatively affect psychological well-being, emotional stability, and academic functioning. The present study examined the relationships between emotional and cognitive creativity, stress resistance, and coping strategies among students of Kazakhstani universities.

The sample included 263 students from two universities in Astana, Kazakhstan. Emotional creativity was assessed using Averill's Emotional Creativity Inventory, cognitive creativity using Mednick's Remote Associates Test, perceived stress using the PSS-10, resilience using the CD-RISC, and coping behavior using the COPE-30. Data were analyzed using Spearman's correlation analysis, the Mann-Whitney U test, and Welch's ANOVA.

The findings demonstrated that emotional creativity was positively associated with stress resistance and adaptive coping strategies, including active coping, planning, and positive reframing. Cognitive creativity showed mostly maladaptive correlations. At the same time, gender differences were observed primarily in the emotional aspects of stress and coping, with female participants reporting higher perceived stress and emotional creativity scores.

Overall, the findings suggest that emotional creativity may function as an important personal coping resource in the context of academic stress. The results also indicate the potential value of emotionally oriented creative practices within university psychological support programs.

Key words: emotional creativity; cognitive creativity; stress resistance; coping strategies; academic stress; resilience; psychological adaptation.

Introduction

University students today face substantial cognitive and emotional demands related to the academic workload and adaptation to the university environment. The period of university study plays an important role in both personal and professional development. At the same time, modern higher education systems influenced by the Bologna Process require students to engage in more independent learning, continuous assessment, and flexible educational planning. As a result, students must adapt not only to academic requirements, but also to ongoing evaluation and uncertainty regarding future professional pathways.

The situation may be especially relevant for Master's students on the research and teaching track. In addition to regular coursework, they are often involved in research projects, teaching practice, and academic publication activities. These demands are also related to current changes in higher education, where greater emphasis is placed on independent learning, academic performance, and ongoing assessment. Prolonged exposure to such conditions may gradually undermine students' psychological well-being.

Traditional psychological approaches to developing stress resistance have predominantly focused on cognitive and behavioral patterns, such as time management and cognitive restructuring (Lazarus and Folkman, 1984). However, the internal architecture of personal coping potential encompasses more complex, integrative constructs. In recent decades, growing scholarly attention has been directed toward creativity as a personal resource for coping with stress. Emotional creativity, as conceptualized by Averill (1999), describes the individual's capacity for original, effective, and authentic emotional experience - a construct conceptually distinct from emotional intelligence, as it implies the generation of qualitatively new emotional experience rather than the regulation of existing affect. Xu and Wang (2022) demonstrated that creative potential strengthens psychological capital - self-efficacy, optimism, and resilience - which in turn ensures a more adaptive response to stressful demands. Furthermore, it was established (Kokorina & Sementsova, 2025) that it is precisely the emotional component of creativity, rather than cognitive flexibility, that more strongly determines the nature of coping behavior.

Despite the growing interest in the relationship between creativity and stress resistance, in our view, this issue remains insufficiently explored in the context of Kazakhstani students. Existing studies on student well-being in Kazakhstan have predominantly focused on behavioral and socio-demographic factors associated with stress resistance (Mambetalina et al., 2024), as well as on cognitive aspects of creative thinking among university students (Nagymzhanova et al., 2024), which is also highly significant. Emotional creativity, however, remains less represented in discussions of student coping and stress adaptation.

The object of the study comprised undergraduate and graduate students from two universities in Astana.

The subject of the study is the relationship between emotional and cognitive creativity, stress resistance, and coping strategies.

The present study aims to identify the nature of the relationships between emotional and cognitive creativity, stress tolerance, and coping strategies among Bachelor's and Master's students at Kazakhstani universities. In accordance with this aim, the following tasks are accomplished:

1. To empirically examine the relationship between emotional and cognitive creativity, stress resistance, and coping strategies among university students.
2. To compare the predictive roles of emotional and cognitive creativity in coping behavior.
3. To examine gender differences in emotional creativity, stress resistance, and coping behavior among university students.

The research hypothesis suggests that emotional and cognitive creativity represent relatively independent psychological resources and may be associated with stress-adaptation indicators in different ways.

The theoretical and practical significance of the study lies in expanding empirical knowledge on creativity as a coping resource in the Kazakhstani educational context and informing the development of psychological support programs for university students.

The theoretical framework of the present study draws on the transactional model of stress and coping developed by Lazarus and Folkman (1984), which conceptualizes stress as the result of cognitive appraisal - the perceived ratio of threat to available personal resources. This model established the foundational distinction be-

tween problem-focused and emotion-focused coping strategies, yet it did not account for creativity as a distinct personal resource in the coping process.

Hobfoll's conservation of resources theory proposes that stress arises when personal resources are threatened or lost; successful coping initiates an upward spiral. Although this framework identifies personal characteristics as key coping resources, that specific role of creative potential remains unspecified within this model.

The concept of emotional creativity, introduced by Averill (1999), describes the individual's capacity for original, effective, and authentic emotional experience. Unlike emotional intelligence, which focuses on recognizing and regulating affect, emotional creativity implies the generation of qualitatively new emotional states. Averill's three-component model - preparedness, novelty, and effectiveness or authenticity - offers a more detailed perspective on the way individuals reinterpret stressful experiences and convert them into adaptive psychological resources. Even so, empirical evidence directly connecting emotional creativity with stress resilience remains fragmented.

Cognitive creativity, conceptualized by Mednick (1962), refers to an individual's ability to establish associative connections between concepts that are semantically distant from one another. In essence, it reflects a combined convergent-divergent mode of thinking that enables unconventional cognitive integration. Traditionally, this form of creativity has been examined mainly in the contexts of academic achievement and problem-solving performance. Forgeard and Stuckey (2012) argued that cognitive creativity by itself may have limited value for stress adaptation when emotional aspects of experience are not involved. Their findings imply that emotional and cognitive creativity rely on different psychological processes and contribute to adaptation in distinct ways.

In this study, overall stress resistance is conceptualized through the dynamic capacity for adaptive recovery and psychological resilience, operationally assessed via the Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC; Connor & Davidson, 2003). Thus, resilience serves as the primary psychological mechanism underlying stress resistance in the analyzed student population. Within the framework proposed by Connor and Davidson (2003), resilience is viewed not as a fixed personality characteristic, but rather as a dynamic capacity that allows individuals to recover from adversity while maintaining stable psychological functioning under stressful conditions. This interpretation is consistent with Hobfoll's resource-oriented approach and positions resilience as one of the central indicators of personal coping potential. Connor and Davidson conceptualized resilience as a multidimensional construct that includes personal competence, tolerance for negative emotional experiences, openness to change, and spiritual influences. Although the model has been widely used in both educational and clinical contexts, its relationship with creativity has received comparatively limited empirical attention.

Graves et al. (2021) reported significant gender differences in perceived stress and coping behavior among university students. Female students tended to report higher levels of perceived stress and more frequently relied on emotion-focused coping strategies, including emotional and instrumental support seeking. These patterns suggest that gender may play a role in the emotional aspects of stress adaptation and could also be relevant for understanding emotional creativity as a potential coping resource.

Research examining the relationship between creativity and coping behavior has produced several notable findings. Xu and Wang (2022) reported that psychological capital (including self-efficacy, optimism, and resilience) mediated the relationship between creative potential and adaptive coping strategies among university students. Similarly, Kelly (2025) found that creativity, particularly in combination with hope, was associated with greater use of problem-focused coping strategies. This suggests that creatively oriented individuals are generally more inclined to confront stressors actively rather than avoid or suppress them.

Forgeard and Stuckey (2012) introduced the concept of "creative coping," describing artistic self-expression as a distinctive mechanism for processing negative affect and reconstructing meaning in the face of adversity. Kokorina and Sementsova (2025) further advanced this line of inquiry by demonstrating that the emotional, rather than cognitive, dimension of creativity more strongly predicts coping behavior under chronic stress. Collectively, these studies point to creativity — and emotional creativity in particular — as a meaningful personal resource for stress regulation. Taken together, these findings suggest that creativity may play an important role in stress adaptation processes among university students.

Methodology

The central research question of the present study is: to what extent do emotional and cognitive creativity predict stress resistance and coping behavior among university students?

Data collection was conducted using a mixed-methods procedure that combined online survey distribution through Google Forms with in-person administration among university students. All participants were informed in advance about the voluntary nature, anonymity, and confidentiality of participation. Participants included 263 students from two universities in Kazakhstan: L.N. Gumilyov Eurasian National University and the K. Bayseitova Kazakh National University of Arts. Among the participants, 189 were women, and 74 were men, with ages ranging from 17 to 54 years. The sample consisted of 263 participants with a mean age of 19.5 years. It should be noted that participants classified as belonging to the mature age group according to the WHO age classification were underrepresented in the sample.

Cognitive creativity was assessed using Mednick's Remote Associates Test (RAT) in the adaptation by Voronina, which measures verbal convergent-divergent thinking and the capacity to form associative links between semantically distant concepts. This instrument was selected due to its well-established psychometric properties and its ability to operationalize cognitive creativity independently of emotional processing. In the present sample, the instrument demonstrated acceptable internal consistency (Cronbach's $\alpha = .78$).

Emotional creativity was measured via Averill's Emotional Creativity Inventory (ECI), adapted into Russian by Andreeva, which evaluates individual capacities across three components: preparedness, novelty, and effectiveness/authenticity. The ECI was chosen as the main measure of emotional creativity because it reflects Averill's (1999) theoretical framework and has been successfully applied in Russian-language research contexts. In this study, the ECI showed high internal reliability ($\alpha = .87$). The simultaneous use of RAT and ECI allows for a comparative analysis of the cognitive and emotional dimensions of creativity as conceptually and empirically distinct constructs—a methodological approach that distinguishes the present study from prior research focusing on a single creativity dimension.

Perceived stress was evaluated using the 10-item Perceived Stress Scale (PSS-10) by Cohen et al. (1983), which captures the degree to which life situations are appraised as unpredictable and uncontrollable over the preceding four weeks. In the current sample, the PSS-10 exhibited solid internal consistency ($\alpha = .74$).

Individual psychological resilience was assessed through the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC), selected for its multidimensional operationalization of resilience as a dynamic personal resource. The CD-RISC demonstrated excellent internal reliability in this sample ($\alpha = .91$).

Coping strategies were surveyed using the COPE-30 inventory developed by Carver et al. (1989) and adapted by Rasskazova, which distinguishes between adaptive, emotion-focused, and maladaptive coping strategies across 15 subscales. The overall inventory showed high internal consistency in the present study ($\alpha = .82$).

Statistical data processing was performed in Jamovi using non-parametric criteria due to the non-normal distribution of several psychometric variables. Spearman's rank correlation coefficient was computed to evaluate the direction and statistical significance of relationships between the study variables. Group comparisons were conducted using the Mann-Whitney U test and Welch's one-way ANOVA with Tukey's post-hoc criterion. The significance level was set at $p < 0.05$.

Results and discussion

The descriptive analysis indicated that the participants generally experienced a moderate level of perceived stress alongside an average degree of psychological resilience. Overall, the obtained profile reflects a relatively stable pattern of adaptation to academic demands rather than pronounced psychological maladjustment. More detailed descriptive characteristics of the main study variables are presented in Table 1.

Table 1

Descriptive statistics for perceived stress, resilience, emotional creativity dimensions, and coping strategies

Variable	M	SD	Min	Max
Perceived stress (PSS-10)	23.2	7.95	0	40
Resilience (CD-RISC)	65.3	13.8	13	97
Emotional creativity (ECI total)	103	15.5	55	142
Preparedness	26.8	4.26	13	35
Novelty	45.9	9.95	17	70
Effectiveness	17.1	3.88	5	25
Authenticity	13.5	2.83	4	20
RAT uniqueness index	4.84	4.15	0	38
RAT productivity index	20.7	4.10	0	51
RAT originality	0.545	0.197	0	0.99

Note: Only statistically significant correlations ($p < 0.05$) are reported.

Within the structure of emotional creativity, the strongest results were observed in the dimension associated with novelty of emotional experience. By contrast, indicators related to authenticity and effectiveness of emotional expression appeared noticeably lower.

This tendency may suggest that students are more capable of internally generating original emotional experiences than openly expressing or behaviorally translating them in everyday interactions.

The analysis of coping strategies demonstrated a clear predominance of problem-focused forms of coping. Planning, active coping, and seeking instrumental support emerged as the most frequently reported strategies, whereas avoidant and less adaptive responses remained comparatively weak. Taken together, these findings point toward a generally active and self-regulatory approach to dealing with academic stressors.

The correlational analysis revealed a stable positive relationship between emotional creativity and psychological stress resistance, thereby supporting the research assumption (see Table 2).

Table 2

Spearman correlations between emotional creativity, resilience, and coping strategies

Variable	Correlation ρ	p-value	Interpretation
Concentration on emotions and active expression	0.37	< 0.001	Adaptive
Active coping	0.30	< 0.001	Adaptive
Positive reframing	0.29	< 0.001	Adaptive
Stress resistance (CD-RISC)	0.27	< 0.001	Adaptive
Emotional social support seeking	0.19	0.001	Adaptive
Instrumental support seeking	0.19	0.002	Adaptive
Restraint	0.18	0.003	Adaptive
Acceptance	0.15	0.012	Adaptive
Planning	0.15	0.015	Adaptive
Humor	0.14	0.025	Adaptive

Emotional creativity was also consistently associated with a number of adaptive coping patterns, particularly those oriented toward active engagement with stressful situations rather than avoidance.

The strongest relationships were observed for emotional concentration and the active expression of emotions. Considering the previously identified predominance of the Novelty dimension, this tendency may reflect not maladaptive rumination, but rather a conscious and creative processing of emotional experience.

In addition, emotional creativity demonstrated positive associations with several problem-focused coping strategies, including active coping, planning, and positive reframing.

Positive relationships were also identified between emotional creativity and both emotional and instrumental support seeking. This finding suggests that emotionally creative individuals are not only more active in managing stress independently, but are also more willing to rely on interpersonal and social resources when facing academic difficulties.

In contrast to emotional creativity, cognitive creativity demonstrated noticeably weaker associations with adaptive coping patterns (see Table 3). The observed correlations were mainly associated with behavioral and mental disengagement. Overall, the results suggest that divergent thinking alone may not always serve as an effective psychological resource for coping with stress.

Table 3

Correlations between cognitive creativity, coping strategies, and resilience indicators

Variable	RAT index	Correlation ρ	p-value
Stress resistance opposition	Uniqueness	-0.13	0.035
All other variables	Uniqueness/ Productivity/ Originality	ns	-

A particularly noteworthy finding of the present study is the weak and partially negative association between cognitive creativity (as measured by the RAT) and adaptive coping strategies. While traditional assumptions link creative problem-solving to better psychological adjustment, our empirical data suggest that high cognitive creativity does not automatically translate into effective emotional and behavioral coping mechanisms.

This unexpected pattern can be theoretically explained through the concept of ‘over-analysability’ and rumination. Individuals with high verbal convergent-divergent flexibility may engage in excessive cognitive processing of stressful situations, generating multiple potential scenarios and abstract solutions rather than implementing direct, practical action. Furthermore, as noted in previous stress-coping literature, high cognitive creativity without equivalent emotional regulation (such as emotional creativity or resilience) can lead to intellectualizing stress rather than managing it. Consequently, cognitive creativity functions as an independent structural construct that requires distinct emotional buffers to facilitate adaptive coping responses in university settings.

The comparative analysis showed several gender-related differences, most of which concerned emotional aspects of stress and coping behavior (see Table 4). Female participants reported higher levels of perceived stress and emotional tension than male participants. Women also obtained higher scores on overall emotional creativity, including the subscales of preparedness, novelty, and authenticity.

Table 4

Gender differences in stress, emotional creativity, and coping strategies

Variable	Women M (SD)	Men M (SD)	p-value
Perceived stress	24.3 (7.89)	20.2 (7.38)	< 0.001
Emotional creativity (ECI total)	104.9 (15.5)	99.1 (15.3)	0.004
Novelty (ECI)	46.6 (10.1)	44.0 (9.39)	0.036

Emotional support seeking	6.20 (1.75)	5.24 (1.89)	< 0.001
Instrumental support seeking	6.44 (1.35)	5.85 (1.49)	0.003
Humor	5.14 (1.74)	5.68 (1.84)	0.025

These findings may reflect a greater openness to emotional experience among female participants. On the one hand, this could contribute to stronger stress perception; on the other, it may also be associated with a more flexible and differentiated way of processing emotions. From this perspective, emotional creativity may influence not the intensity of stress itself, but the way stressful experiences are understood and emotionally processed.

Some differences were also found in coping preferences. Female participants more often reported seeking emotional and instrumental support, as well as greater emotional focus during stressful situations. Male participants showed slightly higher use of humor and suppression of competing activities. Taken together, these differences appear to reflect variations in coping style rather than differences in overall adaptive capacity.

No statistically significant gender differences were identified for resilience or cognitive creativity indicators. This suggests that the observed distinctions are related primarily to the emotional processing of stress rather than to basic stress resistance or associative thinking abilities.

Taken together, the findings indicate that gender differences within the present sample are manifested less in the outcome of coping and more in the psychological pathways through which stressful experiences are managed and interpreted.

The obtained findings suggest that emotional creativity may be associated not with maladaptive rumination, but with a conscious and creative processing of emotional experience. Such an interpretation corresponds with Averill's (1999) understanding of emotional creativity as a generative psychological capacity connected with the production of original emotional meanings and responses. Students with higher emotional creativity tended to remain more engaged in stressful situations. Also, they were more likely to interpret challenging experiences in a constructive manner also appeared more open to seeking support from others during stressful academic situations, suggesting a greater readiness to use available social resources rather than cope in isolation.

These findings generally correspond with earlier studies by Xu and Wang (2022), who similarly linked creative potential with resilience-related coping capacities and self-efficacy.

At the same time, emotional and cognitive creativity demonstrated noticeably different relationships with coping behavior. Emotional creativity was more often associated with active and constructive coping responses, while the associations involving cognitive creativity were generally weaker and less consistent.

A comparable tendency was described by Forgeard and Stuckey (2012), who noted that cognitive creative ability alone may not be sufficient for effective stress adaptation in the absence of emotional processing mechanisms. The obtained findings also support more recent observations reported by Kokorina (2025), emphasizing that the emotional dimension of creativity may play a more substantial role in coping behavior than cognitive divergent productivity itself.

Taken together, these results suggest a relative functional independence between emotional and cognitive creativity within the context of stress adaptation.

An especially noteworthy finding concerns students from creative specialties. Despite demonstrating elevated emotional creativity, they did not report significantly lower stress levels overall. This may indicate that the protective role is associated less with the academic environment itself and more with the individual ability to emotionally process and reinterpret stressful experiences. In other words, exposure to a creative educational context does not automatically guarantee higher resistance.

The results help clarify the different roles that emotional and cognitive creativity may play in coping with stress. The results support the idea that emotional creativity may function as an internal adaptive resource that expands the range of available responses to stress. In contrast, cognitive creativity alone appears to provide considerably weaker support in the context of stress adaptation.

From a practical perspective, these findings highlight the importance of incorporating emotionally oriented creative practices into university psychological support programs, particularly for students exposed to chronically high academic stress.

The identified structures of stress management and emotional regulation align closely with recent international empirical research among university populations. Specifically, our observations regarding the primary role of emotional processing over raw cognitive flexibility reflect recent global findings (e.g., Liu et al., 2023; Freire et al., 2020), which emphasize that affective regulation resources are stronger determinants of adaptive coping than general cognitive problem-solving. Furthermore, the cross-regional convergence between our Kazakhstani cohort and international student data (e.g., Serrano et al., 2022) indicates that while institutional contexts vary, the underlying psychological pathways linking emotional creativity, stress perception, and coping preferences represent robust, globally observable patterns.

When evaluating the scope and application of these findings, several contextual parameters of the study design should be considered.

First, regarding sample composition, the female-to-male ratio (189 women vs. 74 men) accurately reflects the authentic demographic distribution of students enrolled in humanities and social science programs in Kazakhstani higher education. To account for these unequal subgroup sizes and prevent distribution distortions, non-parametric analysis (specifically, the Mann-Whitney U test) was intentionally selected. While this approach ensures mathematical validity for detected differences, the absolute size of the male subsample ($n = 74$) inherently provides lower statistical power compared to the female group. Consequently, non-significant outcomes—such as the absence of gender disparities in resilience or associative thinking—should be interpreted as contextual baseline trends rather than definitive evidence of identity, as subtle effect sizes may require larger sub-samples to reach significance.

Second, data collection was conducted via validated self-report instruments. While standardized self-reports remain the primary method for assessing subjective states like perceived stress and emotional processing, they can be subject to response framing or social desirability. To minimize these influences, strict anonymity protocols were implemented during administration. Future research directions may nevertheless build upon these foundations by incorporating multi-method approaches, including behavioral indicators or longitudinal tracking, to further substantiate these psychological pathways.

Conclusion

The obtained findings generally supported the proposed hypothesis and indicated that emotional and cognitive creativity are related to coping processes in different ways. Emotional creativity demonstrated stable associations with stress resistance and adaptive coping strategies, whereas cognitive creativity showed weaker and more selective relationships with coping behavior. The findings make it possible to draw several important conclusions.

First, emotional creativity emerged as a statistically significant positive predictor of stress resistance ($\rho = 0.268$, $p < 0.001$). In addition, it was closely associated with adaptive and problem-oriented coping strategies, particularly active coping, positive reframing, and planning. These results not only support Averill's (1999) theoretical assumptions, but also broaden the empirical conclusions of Xu and Wang (2022) by confirming their relevance within the Kazakhstani higher education context.

Second, emotional and cognitive creativity demonstrated different relationships with coping behavior. While emotional creativity showed stable associations with adaptive coping patterns, cognitive creativity revealed weaker and more selective connections, suggesting that cognitive divergent thinking alone may provide limited support in the regulation of stressful experiences.

Third, several gender-related differences were identified in the emotional aspects of stress experience and coping behavior. Female participants reported higher levels of perceived stress and emotional creativity, along with a greater tendency to seek emotional and instrumental social support. At the same time, resistance and cognitive creativity indicators did not differ significantly between male and female participants. This suggests that the observed gender differences were related mainly to emotional aspects of stress experience and coping behavior rather than to overall adaptive capacity.

The results also point to important differences between emotional and cognitive creativity in the context of stress coping. Emotional creativity showed more stable associations with stress resistance and adaptive coping strategies, whereas the role of cognitive creativity appeared less pronounced. The results also suggest that emotionally focused creative practices may be useful in university psychological support programs, particularly for students experiencing elevated academic stress.

Several limitations should nevertheless be acknowledged. The cross-sectional design does not allow for causal interpretation of the identified relationships, and the gender distribution within the sample remained uneven. Further research could examine these processes using longitudinal designs and explore the effects of interventions aimed at developing emotional creativity in educational settings.

Acknowledgments, conflicts of interest

The authors declare no funding or sponsorship for this study. The authors report no conflicts of interest associated with this publication.

Authors' contributions

Ganiyeva G. — supervision of the study, organization of data collection, participant recruitment, and critical revision of the manuscript.

Makhmetova A. — data screening and cleaning, statistical analysis, interpretation of results, and preparation of manuscript content.

Uteuova A. — facilitation of large-scale participant recruitment through distribution of the online survey among student cohorts.

Abenova S. — assistance with participant recruitment and data collection in an offline format.

References

- Averill, J. R. (1999). Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. *Journal of Personality*, 67(2), 331–371. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00058>
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267–283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Forgeard, M. J. C., & Stuckey, E. M. (2012). Looking at the other side: The creative thinking skills associated with coping. *Creativity Research Journal*, 24(4), 321–329. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.726553>
- Freire, C., Ferradás, M. D. M., Regueiro, B., Rodríguez, S., Valle, A., & Núñez, J. C. (2020). Coping strategies and psychological well-being in university students: A person-centered approach. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 836. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00836>
- Graves, B. S., Hall, M. E., Dias-Karch, C., Haischer, M. H., & Apter, C. (2021). Gender differences in perceived stress and coping among college students. *PLOS ONE*, 16(8), e0255634. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255634>
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>
- Kelly, K. E. (2025). Creativity, hope, and coping: Cognitive and motivational pathways to adaptive stress responses. *International Development Review*, 23(3), Article e23003. <https://doi.org/10.65030/idr.23003>
- Kokorina, Y. & Sementsova, M. (2025). An empirical study of the interrelations between cognitive style, coping strategies, and the creative component of personality in the context of stress management. *Medical Research Archives*, 13(9). <https://doi.org/10.18103/mra.v13i9.6840>

- Kossybay, A. K., & Nagymzhanova, K. M. (2024). Problema razvitiya kreativnosti v svete funktsional'noy organizatsii mozga [The problem of creativity development in the context of the functional organization of the brain]. *Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya Psikhologiya*, (1), Article 004. <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2024.78.1.004>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- Liu, W., Pan, Y., & Zhang, X. (2023). Emotional regulation and adaptive coping among higher education students: A cross-sectional analytical study. *Journal of Affective Disorders*, 324, 115–122. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.12.089>
- Mambetalina, A., Lawrence, K. C., Utaliyeva, Zh., Aizhanova, G., Mandykayeva, A., Ganiyeva, G., & Satova, A. (2024). Internal structure of adolescents' school motivation measuring tool. *Obrazovanie i Samorazvitie*, 19(4). <https://doi.org/10.26907/esd.19.4.06>
- Mednick, S. A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69(3), 220–232. <https://doi.org/10.1037/h0048850>
- Serrano, C., Andreu, Y., & Murgui, S. (2022). Emotional intelligence, coping strategies, and psychological distress in university students: A structural equation modeling approach. *Personality and Individual Differences*, 186, Article 111322. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111322>
- Xu, X., & Wang, J. (2022). Creative coping and academic stress: The mediating role of psychological capital. *Frontiers in Psychology*, 13, 876015. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.876015>

Г.Х. Ганиева¹, А.З.Махметова*², А.А. Утеуова³, С.У.Абеннова⁴

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

³Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, Ақтөбе, Қазақстан

Эмоционалды және когнитивті креативтілік стресс төзімділігінің корреляттары ретінде: эмпирикалық зерттеу

Аңдатпа. Академиялық стресс университет студенттері арасында кең таралған психологиялық мәселелердің бірі болып табылады және эмоционалдық жағдайға, психологиялық әл-ауқатқа және оқу қызметіне теріс әсер етуі мүмкін. Бұл зерттеу қазақстандық жоғары оқу орындары студенттеріндегі эмоционалдық және когнитивтік креативтіліктің стресске төзімділік және копинг-стратегиялармен байланысын зерттеуге арналған.

Зерттеуге Қазақстанның екі университетінен 263 студент қатысты. Эмоционалдық креативтілікті бағалау үшін Дж. Эвериллдің Emotional Creativity Inventory әдістемесі, когнитивтік креативтілікті анықтау үшін С. Медниктің Remote Associates Test (RAT) тесті, қабылданатын стрессті бағалау үшін PSS-10 шкаласы, стресс тұрақтылығын бағалау үшін CD-RISC, ал копинг-стратегияларды зерттеу үшін COPE-30 сауалнамасы қолданылды. Деректерді өңдеу барысында Спирменнің корреляциялық талдауы, Манн-Уитни критерийі және Welch ANOVA бірфакторлы дисперсиялық талдауы пайдаланылды.

Зерттеу нәтижелері эмоционалдық креативтіліктің стресс тұрақтылығымен және белсенді копинг, позитивті қайта бағалау мен жоспарлау сияқты адаптивті копинг-стратегиялармен оң байланыста екенін көрсетті. Когнитивтік креативтілік копинг-мінез-құлықпен көбінесе әлсіз селективті корреляциялар байқатты. Сонымен қатар, гендерлік айырмашылықтар негізінен стресс пен копингтің эмоционалдық аспектілерінде байқалды: әйелдер қабылданатын стресс деңгейі мен эмоционалдық креативтілік бойынша жоғары көрсеткіштер көрсетті.

Жалпы алғанда, зерттеу нәтижелері эмоционалдық креативтілікті академиялық стресс жағдайындағы маңызды тұлғалық копинг-ресурс ретінде қарастыруға мүмкіндік береді. Зерттеудің практикалық маңыздылығы эмоционалдық бағытталған шығармашылық тәжірибелерді университеттердің психологиялық қолдау бағдарламаларына енгізу мүмкіндігімен байланысты.

Түйін сөздер: эмоционалды креативтілік; когнитивтік креативтілік; стресске төзімділік; копинг-стратегиялар; академиялық стресс; резильенттілік; психологиялық бейімделу.

Г.Х. Ганиева¹, А.З.Махметова*², А.А. Утеуова³, С.У.Абенова⁴,

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

³Актюбинский региональный университет имени К. Жубанова, Актюбе, Казахстан

Эмоциональная и когнитивная креативность как корреляты стрессоустойчивости: эмпирическое исследование

Аннотация. Академический стресс остается одной из наиболее распространенных психологических проблем среди обучающихся университетов и может оказывать негативное влияние на эмоциональное состояние, психологическое благополучие и учебную деятельность. Настоящее исследование посвящено изучению взаимосвязи эмоциональной и когнитивной креативности со стрессоустойчивостью и копинг-стратегиями у студентов казахстанских вузов.

В исследовании приняли участие 263 студента двух университетов города Астана, Казахстан. Для оценки эмоциональной креативности использовался опросник Emotional Creativity Inventory Дж. Эверилла, когнитивной креативности – тест отдалённых ассоциаций С. Медника (RAT), воспринимаемого стресса – шкала PSS-10, резилентности – CD-RISC, копинг-поведения – COPE-30. Обработка данных проводилась с использованием корреляционного анализа Спирмена, критерия Манна-Уитни и Welch ANOVA. Результаты показали, что эмоциональная креативность положительно связана со стрессоустойчивостью и адаптивными копинг-стратегиями, включая активное совладание, планирование и позитивную переоценку. Когнитивная креативность продемонстрировала в основном дезадаптивные корреляции. Наряду с этим, выявлены гендерные различия преимущественно в эмоциональных аспектах стресса и совладания: женщины демонстрировали более высокий уровень воспринимаемого стресса и эмоциональной креативности.

В целом результаты исследования позволяют рассматривать эмоциональную креативность как важный личностный ресурс совладания с академическим стрессом. Практическая значимость работы связана с возможностью внедрения эмоционально-ориентированных творческих практик в программы психологической поддержки студентов вузов.

Ключевые слова: эмоциональная креативность; когнитивная креативность; стрессоустойчивость; копинг-стратегии; академический стресс; резилентность, психологическая адаптация.

Авторлар туралы мәлімет:

Ганиева Г.Х. – ғылыми жетекші, с. ғ. к., психология кафедрасының доцент м.а., Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Сәтпаев көшесі 2, 010008, Астана, Қазақстан. E-mail: ganiyeva_gkh_1@enu.kz

Махметова А.З. – хат-хабар авторы, 7М03103 – Психология білім беру бағдарламасының магистранты, психология кафедрасы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Сәтпаев көшесі 2, 010008, Астана, Қазақстан. E-mail: mahmetova.aruzhan@mail.ru

Утеуова А.А. - психология магистрі, Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университетінің психология және арнайы педагогика кафедрасының аға оқытушысы, Әлия Молдағұлова даңғылы 34, 030000, Ақтөбе, Қазақстан. E-mail: uteuova_1975@mail.ru

Абенова С.У. – философия докторы (PhD), психология кафедрасының доцент м.а., Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Сәтпаев көшесі 2, 010008, Астана, Қазақстан. E-mail: abenova_su@enu.kz

Сведения об авторах:

Ганиева Г.Х. – научный руководитель, к.с.н., и.о. доцента кафедры психологии, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилёва, ул. Сатпаева, 2, 010008, Астана, Казахстан. E-mail: ganiyeva_gkh_1@enu.kz

Махметова А.З. – автор для корреспонденции, магистрант образовательной программы «7М03103 – Психология» кафедры психологии, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилёва, ул. Сатпаева, 2, 010008, Астана, Казахстан. E-mail: mahmetova.aruzhan@mail.ru

Утеуова А.А. - магистр психологии, старший преподаватель кафедры психологии и специальной педагогики, Актюбинский региональный университет имени К. Жубанова, проспект Али Молдагуловой 34, 030000, Актюбе, Казахстан. E-mail: uteuova_1975@mail.ru

Абенова С.У. – доктор философии (PhD), и.о. доцента кафедры психологии, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилёва, ул. Сатпаева, 2, 010008, Астана, Казахстан. E-mail: abenova_su@enu.kz

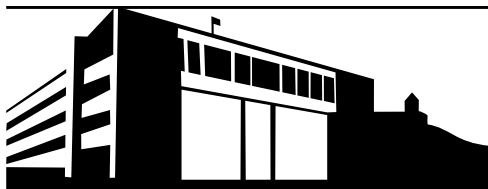
Information about the authors:

Ganiyeva G. – Research Supervisor; Candidate of Sociological Sciences, Acting Associate Professor, Department of Psychology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 2 Satpayev str., 010008, Astana, Kazakhstan. E-mail: ganiyeva_gkh_1@enu.kz

Makhmetova A. – corresponding author; Master's student of the educational program 7M03103 – Psychology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 2 Satpayev str., 010008, Astana, Kazakhstan. E-mail: mahmetova.aruzhan@mail.ru

Uteuova A. – master of Psychology, senior lecturer of the Department of Psychology and Special Pedagogy, K. Zhubanov Aktobe Regional University, Aliya Moldagulova Avenue 34, 030000, Aktobe, Kazakhstan, E-mail: uteuova_1975@mail.ru

Abenova S. – PhD, Acting Associate Professor, Department of Psychology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 2 Satpayev str., 010008, Astana, Kazakhstan. E-mail: abenova_su@enu.kz



REDUCING STRESS LEVELS IN WOMEN WITH RECURRENT PREGNANCY LOSS THROUGH INTERVENTION: A QUASI-EXPERIMENTAL STUDY

*D.K. Imirova*¹ , *G.K. Aikinbayeva*^{*2}

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

*E-mail: ¹imirovad@list.ru; ^{*2}gulden_1975@mail.ru*

Abstract. Recurrent pregnancy loss (RPL) is a severe clinical and psychological challenge associated with increased levels of stress, anxiety, depression, and reduced quality of life among women. The aim of this study was to evaluate the effectiveness of an 8-week psychological intervention in reducing stress and associated psychopathological symptoms in women with RPL.

A quasi-experimental study included 98 women aged 23–45 years with a history of two or more pregnancy losses. Participants were assigned to an intervention group (n=49) and a control group (n=49). The intervention program included cognitive behavioral therapy (CBT), psychoeducation, mindfulness, and emotional regulation techniques. Psychological status was assessed before the intervention, immediately after its completion, and at 3-month follow-up using the Perceived Stress Scale (PSS-10), Depression Anxiety Stress Scales (DASS-21), Impact of Event Scale–Revised (IES-R), and General Self-Efficacy Scale (GSES).

Baseline stress levels did not differ significantly between the groups. After 8 weeks of intervention, perceived stress in the experimental group decreased from 24.6 ± 4.1 to 16.2 ± 3.5 , compared with a decrease from 24.3 ± 3.9 to 23.8 ± 4.2 in the control group ($p < 0.001$; Cohen's $d = 1.97$). Significant reductions in symptoms of depression, anxiety, and post-traumatic stress were also observed, accompanied by increased self-efficacy ($p < 0.001$). Repeated-measures ANOVA confirmed the stability of the intervention effects at follow-up ($F = 45.32$, $p < 0.001$, $\eta^2 p = 0.38$).

The comprehensive psychological intervention demonstrated high effectiveness in reducing psychological distress and improving psychological well-being among women with RPL. Integrating such programs into routine obstetric and gynecological care and women's health clinics may contribute to a multidisciplinary approach to the management of recurrent pregnancy loss and provide essential psychological support for affected women.

Keywords: recurrent pregnancy loss, stress, anxiety, depression, psychological intervention, mindfulness, cognitive behavioral therapy.

Introduction

Repeated pregnancy loss, or a common miscarriage, is a complex pathology of the reproductive system. According to various data, it occurs in about 1-5% of women of reproductive age (Metz et al., 2020). According to the updated clinical recommendations of the European Society for Human Reproduction and Embryology (*ESHRE, 2022/2023*), repeated pregnancy loss is defined by the interruption of two or more pregnancies (Bender, et al., 2023). The clinical significance of this problem is not only due to the difficulties in achieving motherhood, but also to the burden on the psychological health of women.

A study conducted by Kazakhstani researchers Issakhanova, Issanov, Aimagambetova, and colleagues (Issakhanova et al., 2023) demonstrated that women with recurrent pregnancy loss experience higher levels of stress, anxiety, and depressive symptoms compared with women without such experiences. These findings highlight the importance of integrating psychological support and comprehensive psychosocial interventions into reproductive healthcare.

Many recent studies, including extensive work by Quenby and colleagues (2021), suggest that the consequences of pregnancy loss go far beyond the physiological realm. Women who have repeatedly lost a pregnancy have a much higher level of psychological distress than the population norm. A meta-analysis by Iorio and colleagues (2023) found that women who have experienced repeated pregnancy losses have a several times higher incidence of depression, anxiety, and stress than women who have not had such experiences (Iorio et al., 2023). Each subsequent failure can increase feelings of guilt, low self-esteem, fear of the future, and lead to the development of post-traumatic stress disorder (Farren et al., 2022). Nevertheless, in clinical practice, obstetricians and gynecologists often focus on somatic factors, genetic, immunological, endocrine, and anatomical causes (2012). A major gap in literature and practice is the lack of standardized and empirically based psychological interventions and their poor integration into patient management protocols. Recent papers, such as the Integrative Review on Psychosocial Bronzing by Midwives and Nurses (Xie et al., 2024), as well as papers examining the effectiveness of individual counseling (Amani et al., 2022), prove that targeted psychological support can significantly reduce symptoms of grief and anxiety.

The psychological support program proposed in this study is based on a combination of cognitive-behavioral therapy and mindfulness practices (mindfulness). In particular, a clinical trial by Jensen and colleagues (Jensen et al., 2021) clearly demonstrated that meditation and mindfulness training reduced perceived stress levels in women who repeatedly grieved a pregnancy (MacGregor et al., 2025). The program we are proposing extends this approach and offers a comprehensive model of psychological rehabilitation.

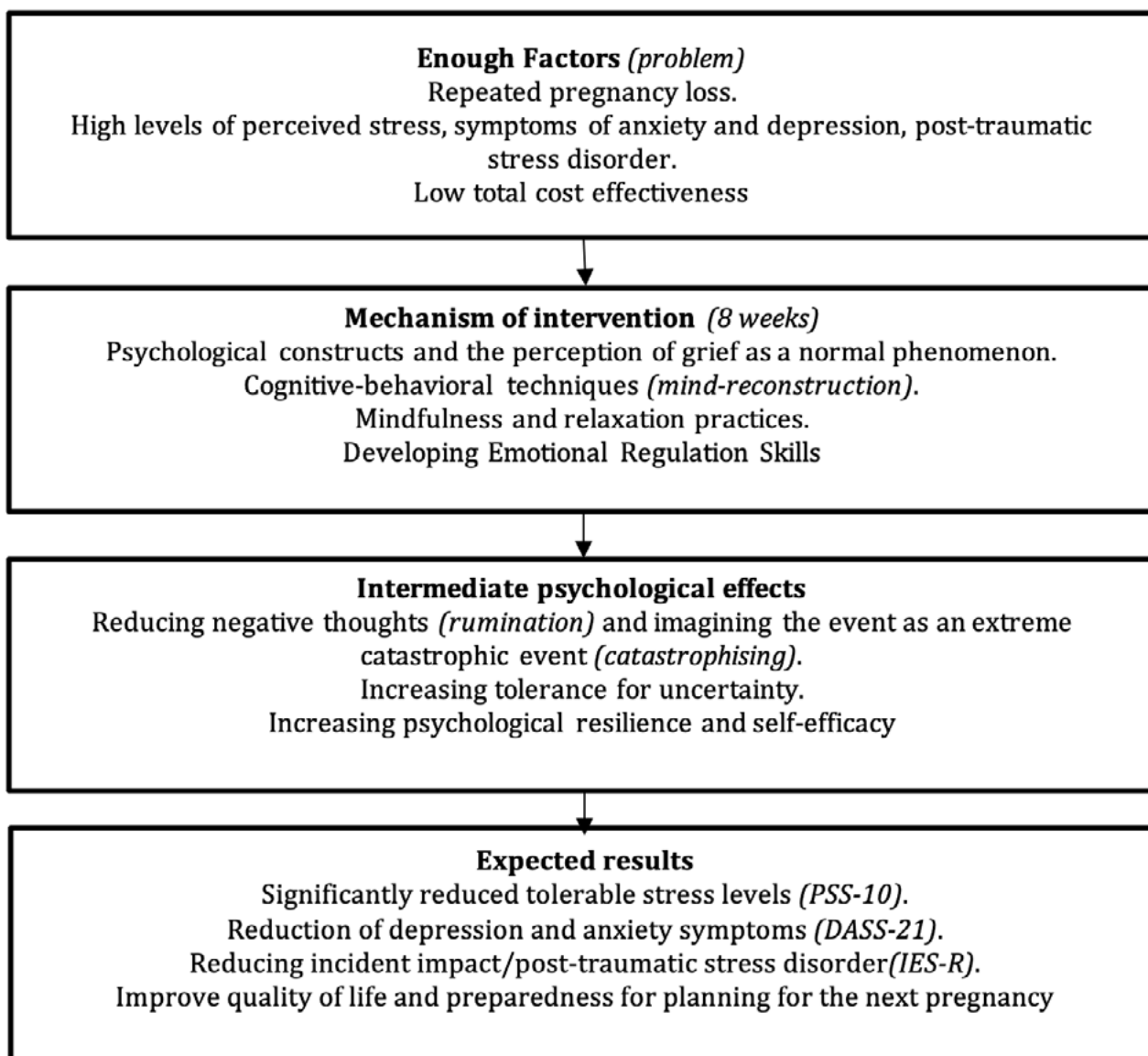


Figure 1. Model of reducing stress levels with intervention in women who have repeatedly lost pregnancies

Materials and Methods

Research methodology

The purpose of the study: to determine the effectiveness of an 8-week comprehensive psychological intervention in reducing stress levels and associated psychological disorders in women with repeated pregnancy loss.

Subject of study: the psycho-emotional condition of women of reproductive age who have repeated pregnancy losses in their obstetrical history.

Research subject: dynamics of perceived stress, anxiety, depression and self-efficacy levels under the influence of specific psychological intervention.

Research hypothesis: participating in an 8-week program that includes cognitive-behavioral therapy and mindfulness elements in women with recurrent pregnancy loss leads to a statistically significant reduction in perceived stress, anxiety, depression, and post-traumatic symptoms, as well as an increase in overall self-efficacy.

Research tasks:

- assessment of the initial psycho-emotional state of the participants by conducting an empirical analysis;
- development and testing of an intervention protocol;

- comparison of changes in experimental and control groups after the intervention and 3 months later;
- identify key predictors of stress reduction through regression analysis.

Scientific discovery: This study extends the existing evidence by demonstrating the effectiveness of an integrative intervention combining cognitive behavioral therapy and mindfulness for women with recurrent pregnancy loss in a quasi-experimental setting. These findings contribute to the growing body of research on psychological interventions for this population.

Practical relevance: the results of the research and the program developed can be directly incorporated into the psychological support protocols in perinatal centers and reproductive clinics.

Research materials and methods.

This work was carried out in a quasi-experimental model, which includes pre-, final and post- testing (*follow-up*) phases. The study was conducted in the Women's Health Clinics from November 2025 to April 2026. The total size of the study group was 98 women between the ages of 23 and 45 who had repeated pregnancy losses ($M=32.4$, $SD=4.8$).

Criteria for participation:

- 18-45 years old;
- a history of at least two abortions (*up to 22 weeks*);
- perceived stress level ≥ 14 points on the PSS-10 scale;
- giving written consent to participate in the study.

Participation in the study was entirely voluntary. All participants were informed about the study objectives and procedures and provided voluntary informed consent prior to participation.

Participants were allocated to two groups: an intervention group ($n = 49$), which completed the 8-week program, and a control group ($n = 49$), which remained on a waiting list and received standard medical care only. Participants were allocated to the study groups according to the study site and their preferences regarding participation in the intervention program. Consequently, the study employed a quasi-experimental design.

The research was conducted in strict accordance with the Declaration of Helsinki, and participants signed an informed consent that data confidentiality would be ensured.

A set of standardized tests was used to evaluate the effectiveness of the intervention as psychodiagnostic methodologies in the study (Zhu et al., 2023; Côté-Arsenault & Denney-Koelsch, 2021; Li et al., 2024; Wang et al., 2024; Lovibond & Lovibond, 1995):

1. *Perceived Stress Scale (PSS-10)* (Cohen et al., 1983). Measures subjective perception of life situations as stressful over the past month. Comprised of 10 items, each rated from 0 to 4. Higher scores indicate higher stress levels.

2. *Depression, Anxiety, and Stress Scale (DASS-21)* (Lovibond & Lovibond, 1995). Consists of 21 questions, divided into three subscales (7 points each): depression, anxiety, and stress (*pressure*). It has high reliability for clinical screening.

3. *Events Impact Rating Scale (Les-R)* (Weiss & Marmar, 1997): Measures the severity of post-traumatic symptoms associated with pregnancy loss (*intrusion, avoidance, physiological arousal*).

4. *The General Self-Efficacy Scale (GSES)* (Schwarzer & Jerusalem, 1995). Consists of 10 items, measuring a person's confidence in their ability to cope with difficult life situations (*range of 10-40 points*).

5. *Brief socio-demographic and history survey*. Designed to collect data on participants' age, education, marital status, and number of pregnancy losses.

Intervention Program. The proposed intervention was carried out as a structured group program for 8 weeks (*8-10 participants per group*) (Montigny et al., 2020; Lok et al., 2007; Lovibond & Lovibond et al., 1995; Cohen et al., 1983). The meetings were held once a week, lasting 90 minutes. The program included the following stages:

Week 1: Psychoeducation- explaining the nature of stress and sadness in the context of repeated pregnancy loss, teaching to accept feelings as normal.

Week 2: Cognitive restructuring - Identifying automatic negative thoughts (*It's my fault, I can never have children*) and cognitive distortions.

Week 3: Physiological self-regulation - learning diaphragmatic breathing and Jacobson progressive muscle relaxation.

Week 4: Mindfulness fundamentals - mindfulness practices, “body scan” techniques, returning to the “now and here” state.

Week 5: Thought Acceptance and Remote Control - the ability to observe without interfering with disturbing thoughts (*elements of Acceptance and Commitment Therapy*).

Week 6: Emotional regulation - working with complex feelings (*anger, jealousy, shame in pregnant women*), developing self-compassion skills.

Week 7: Rebuilding social connections - discussing relationship difficulties with partner, relatives and health care providers, assertiveness training.

Week 8: Conclusion - preventing relapses, applying learned skills to daily life, making plans for the future.

At the intervals between sessions, participants are given homework assignments: audio recordings for meditation, keeping thought journals. These exercises required about 15 to 20 minutes of time each day.

Results

The mathematical and statistical processing of the data obtained was carried out using the SPSS 26.0 software. Student's t-criterion for independent groups and the chi-squared criterion for categorical variables (χ^2) were used to determine differences between groups. Assessment of the effectiveness of the intervention was carried out by means of a dispersion analysis based on secondary measures (*Repeated Measures ANOVA*). The statistical significance level was set at $p < 0.05$.

Table 1

Socio-demographic and history characteristics of groups (n=98)

Character	Intervention (n=49)	Control (n=49)	p-value (χ^2 / t)
Age, year ($M \pm SD$)	32.5 $\pm$ 4.7	32.2 $\pm$ 4.9	0.761
Higher Education, abs. (%)	38 (77.5%)	36 (73.4%)	0.638
Married/with a partner, abs. (%)	42 (85.7%)	40 (81.6%)	0.583
Number of abortions ($M \pm SD$)	2.6 $\pm$ 0.8	2.5 $\pm$ 0.7	0.519
The number of living children, abs. (%)	14 (28.5%)	12 (24.4%)	0.647

As shown in Table 1, the groups were similar in key socio-demographic and clinical indicators during the pre-intervention period.

Table 2

Initial results of psychological methodologies (before intervention)

Indicator (points)	Interventional ($M \pm SD$)	Control ($M \pm SD$)	t-criterion	p-value
PSS-10 (Acceptable stress)	24.6 $\pm$ 4.1	24.3 $\pm$ 3.9	0.371	0.711
DASS-21: Depression	16.8 $\pm$ 3.5	16.4 $\pm$ 3.8	0.542	0.589
DASS-21: Anxiety.	14.5 $\pm$ 3.2	14.1 $\pm$ 3.4	0.599	0.550
IES-R (Post-traumatic stress)	38.4 $\pm$ 8.7	37.9 $\pm$ 9.1	0.278	0.781
GSES (Self-efficacy)	23.1 $\pm$ 4.5	23.5 $\pm$ 4.2	-0.455	0.650

Table 2 shows that there were no statistically significant differences in stress, depression, anxiety (Weiss & Marmar, 1997), and self-efficacy (Schwarzer & Jerusalem, 1995) levels at baseline between the groups ($p>0.05$). Both groups showed higher stress levels and clear signs of psychological distress.

Table 3

Post-experimental results (8 weeks later)

Indicator (points)	Intervention (M±SD)	Control (M±SD)	t-criterion	p-value	Cohen's d
PSS-10	16.2±3.5	23.8±4.2	-9.74	<0.001	1.97
DASS-21:	10.4±2.9	15.9±3.6	-8.32	<0.001	1.68
DASS-21:	9.1±2.4	13.8±3.3	-8.08	<0.001	1.63
IES-R	22.5±6.4	36.5±8.5	-9.21	<0.001	1.86
GSES	28.7±3.8	23.8±4.4	5.89	<0.001	1.19

Analysis of the results after the program was completed (Table 3) showed significant changes. The level of stress assumed (PSS-10) in the intervention group was statistically significantly lower ($t=-9.74$, $p<0.001$), and the impact size was very high (Cohen's $d=1.97$). Similarly, high-value improvements were reported in depression, anxiety, and post-traumatic stress disorder.

Table 4

Dynamics of perceived stress in the follow-up period (PSS-10) (3 months later)

Groups	T ₁ (to)	T ₂ (later)	T ₃ (3 months later)	ANOVA (Interaction. Time×groups)
Intervention	24.6±4.1	16.2±3.5	17.1±3.8	F=45.32, $p<0.001$, $\eta^2_p=0.38$
Control	24.3±3.9	23.8±4.2	24.1±4.5	

The use of Repeated Measures ANOVA (Table 4) demonstrated a clear effect of the «time×group» interaction. The result achieved in the intervention group (a decrease in stress levels) was stable during the delayed control period (T₃) after 3 months, although a slight “rebound” was observed, which did not statistically differ from the results of T₂. The control group did not show any significant dynamics over the entire study period.

Table 5

Correlation analysis of changes in experimental group ($\Delta=T_1 - T_2$) (Pearson r)

Variables	Δ PSS-10	Δ DASS - Depression	Δ IES-R	Δ GSES
Δ PSS-10	1	0.68**	0.59**	-0.54**
Δ DASS - Depression	0.68**	1	0.62**	-0.49**
Δ IES-R	0.59**	0.62**	1	-0.41**
Δ GSES	-0.54**	-0.49**	-0.41**	1

Note: ** $p<0.01$. The values of Δ represent the differences between the pre- and post-intervention values.

Correlation analysis results showed that lower levels of perceived stress were strongly correlated with lower depression ($r=0.68$) and lower experiences of trauma ($r=0.59$). In addition, a negative correlation was found with changes in self-efficacy ($r=-0.54$), meaning that stress levels decreased as self-efficacy (GSES) increased.

Table 6Results of analysis of stress reduction predictors (Δ PSS-10) in the total sample using multiple linear regression

Predictor	B	SE B	β	t	p	95% confidence interval of B
Accommodation in an intervention group. (0/1)	5.84	0.71	0.58	8.23	<0.001	4.43; 7.25
The initial level of stress. (PSS-10, T_1)	0.41	0.09	0.29	4.56	<0.001	0.23; 0.59
Changes in self-efficacy. (Δ GSES)	-0.37	0.11	-0.24	-3.36	0.001	-0.59; -0.15
Number of Missed Pregnancies	0.28	0.18	0.09	1.56	0.22	-0.08; 0.64
Last pregnancy lost < 6 months (0/1)	0.74	0.49	0.10	1.51	1.135	-0.23; 1.71

The last proposed regression model was statistically significant: $F(5.92)=24.18$, $p<0.001$; corrected $R^2=0.54$. The strongest predictor of stress reduction was relevance to the intervention group after monitoring increases in initial stress levels and self-efficacy.

In addition, an ANOVA was performed, in which the subsequently estimated value of PSS-10 was taken as a dependent variable, the group being a constant factor, and the initial PSS-10 was introduced as a controlled variable; the group effect remains significant: $F(1.95)=68.41$, $p<0.001$, partial $\eta^2=0.42$.

Discussion

The data from the proposed quasi-experimental study clearly demonstrates the effectiveness of the 8-week psychological intervention conducted. This program is aimed at women who have experienced repeated pregnancy loss. The initial findings are consistent with the findings in the work of Quenby et al. (2021) and Iorio et al. (2023), which found that in the case of repeated pregnancy loss, there are very high levels of distress, depression and anxiety. Initially, 80% of the subjects were in the risk zone for developing clinical depression and post-traumatic stress on the IES-R scale.

The intervention, which combined cognitive-behavioral therapy and mindfulness, improved psychoemotional status to a clinically and statistically significant extent. The magnitude of the effect on stress reduction was estimated to be very large. These data are similar to a randomized controlled trial by Jensen and colleagues (2021), in which a 7-week mindfulness program reliably reduced stress in women who repeatedly lost a pregnancy. However, because our intervention involved cognitive restructuring and emotion regulation approaches, not only significantly reduced stress but also depression symptoms (score 16.8 to 10.4 on the DASS-21).

The mechanism of the intervention is likely to be related to transforming cognitive patterns. Women who lose pregnancies repeatedly are more likely to ruminate and blame themselves. Mindfulness practices have been shown to help avoid destructive thoughts, and cognitive-behavioral therapy techniques have helped rationalize fears about future pregnancies. The results of correlation analysis (Table 5) suggest that increased self-efficacy (GSES) is a key protective factor mediating reduced distress.

In practical terms, the results obtained respond to updated ESHRE recommendations (Lewis et al., 2023) and systematic analyses on psychosocial interventions (Xie et al., 2024). Obstetricians and reproductive physicians should refer patients to clinical psychologists from the moment recurrent pregnancy loss is diagnosed, rather than after many failures.

Obstetricians and gynecologists and reproductive specialists should refer patients to clinical psychologists from the moment recurrent pregnancy loss is diagnosed, not after many failures. Despite the significance of the results, there are a number of limitations. First, a quasi-experimental study without strict randomization may allow for selection bias. Second, the sample is limited to women in large cities, so caution is needed in generalizing to other socio-cultural groups. Third, the estimates are based on self-reports, so this is likely to be a social bias effect.

Conclusion

This study is based on cognitive-behavioral therapy and mindfulness experiments. The series provides strong evidence of the effectiveness of an 8-week psychological intervention. The program has proven to be a powerful tool that significantly reduces stress, depression, and anxiety levels in women who have repeatedly lost a pregnancy. In addition, it increases overall self-efficacy and decreases post-traumatic symptoms, and the positive impact gained lasts for up to three months after the program ends.

Given the serious psychological consequences of repeated pregnancy loss, we see the clinical need to integrate science-based psychological rehabilitation programs into the standards of obstetric and gynecological care. Future research should focus on large-scale randomized controlled trials, in which the impact of such interventions should be evaluated not only on the psychological condition, but also on the physiological outcomes of subsequent pregnancies.

Conflict of interest

The authors declare no conflicts of interest.

Contribution of the authors

Imirova Dilara Kakharmanovna – Generation of research ideas, collection of material and selection of research tools according to theoretical sections, conducting research, performing statistical analysis of data and interpreting them, editing the text for publication.

Aikinbayeva Gulden Kanatovna – Critically review the content of the article and edit the text, conduct consultations; approve the final version of the article for publication.

References

- Amani M. et al. (2022). Individual counseling in mothers bereaved by pregnancy loss: a randomized clinical trial. *Journal of Education and Health Promotion*, 11, 209. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_1765_21
- Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396. <http://dx.doi.org/10.2307/2136404>
- Côté-Arsenault D., Denney-Koelsch E. (2021). “My baby is a person”: re-evaluating the conceptualization of pregnancy after loss. *Journal of Psychosomatic Obstetrics & Gynecology*, 154–162.
- Eshre Guideline Group on RPL, Bender Atik, R., Christiansen, O. B., Elson, J., Kolte, A. M., Lewis, S., ... & Goddijn, M. (2023). ESHRE guideline: recurrent pregnancy loss: an update in 2022. *Human Reproduction Open*, 2023(1), hoad002. <https://doi.org/10.1093/hropen/hoad002>
- Farren J., Jalmbrant M., Falconieri N., Mitchell-Jones N., Bobdiwala S., Al-Memar M. et al. (2022). Prognostic factors for post-traumatic stress, anxiety and depression in women after early pregnancy loss: a multi-centre prospective cohort study. *BMJ Open*, 12(3), e054490. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-054490>
- Iorio A., Di Simone N. et al. (2023). Depression, stress and anxiety among women and men affected by recurrent pregnancy loss: a systematic review and meta-analysis. *Life*, 13(6), 1268. <https://doi.org/10.3390/life13061268>
- Issakhanova A, Issanov A, et al. (2023) Depression, Anxiety, and Stress in Kazakhstani Women with Recurrent Pregnancy Loss: A Case–Control Study. *Journal of Clinical Medicine*, 12(2). 658. <https://doi.org/10.3390/jcm12020658>
- Jensen K.H. et al. (2021). Meditation and mindfulness reduce perceived stress in women with recurrent pregnancy loss: a randomized controlled trial. *Reproductive BioMedicine Online*, 43(2), 246–256. <https://doi.org/10.1016/j.rbmo.2021.04.018>

- Li Y. et al. (2023) Effectiveness of nonpharmacological interventions for improving the mental health and other psychosocial outcomes of parents with perinatal loss: a systematic review and meta-analysis. *Nursing Research and Practice*, 2024, 2181544. https://doi.org/10.1155/2024/2181544?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle
- Lok I.H., Neugebauer R. (2007). Psychological morbidity following miscarriage. *Best Practice & Research Clinical Obstetrics & Gynaecology*, 21(2), 229–247. <https://doi.org/10.1016/j.bpobgyn.2006.11.007>
- Lovibond S.H., Lovibond P.F. (1995). *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales*. Sydney: Psychology Foundation <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/t01004-000>
- Lovibond S.H., Lovibond P.F. (1995). *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales*. Sydney: Psychology Foundation <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/t01004-000>
- MacGregor A. et al. (2025). Interventions to improve outcomes after pregnancy loss: a systematic review. *BJOG: An International Journal of Obstetrics & Gynaecology*, 133(3), 101–115. <https://doi.org/10.1111/1471-0528.70043>
- Metz, T. D., Berry, R. S., Fretts, R. C., Reddy, U. M., Turrentine, M. A., & American College of Obstetricians and Gynecologists. (2020). Obstetric care consensus №10: management of stillbirth. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, 222(3) <https://doi.org/10.1016/j.ajog.2020.01.017>
- Montigny F., Verdon C., Meunier S., Gervais C., Coté I. (2020). Protective and risk factors for women's mental health after a spontaneous abortion. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 28, e3350. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.3382.3350>
- Practice Committee of the American Society for Reproductive Medicine (2012). Evaluation and treatment of recurrent pregnancy loss: a committee opinion. *Fertility and Sterility*, 98(5), 1103–1111. <https://doi.org/10.1016/j.fertnstert.2012.06.048>
- Quenby S., Gallos I.D., Dhillon-Smith R.K., Podeseck M., Stephenson M.D., Fisher J. et al. (2021). Miscarriage matters: the epidemiological, physical, psychological, and economic costs of early pregnancy loss. *The Lancet*, 397(10285), 1658–1667. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(21\)00682-6](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(21)00682-6)
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs*, 35(37), 82-003.
- Wang X. et al. (2024). Depression outcome in women with recurrent spontaneous abortion. *European Journal of Obstetrics & Gynecology and Reproductive Biology*, 301, 333–336. <https://doi.org/10.1016/j.ejogrb.2024.06.044>
- Weiss, D. S., & Marmar, C. R. (1997). The Impact of Event Scale—Revised. In J. P. Wilson & T. M. Keane (Eds.), *Assessing psychological trauma and PTSD* (pp. 399–411). The Guilford Press.
- Xie J. et al. (2024). The impact of midwife/nurse-led psychosocial interventions on parents experiencing perinatal bereavement: an integrative review. *International Journal of Nursing Studies*, 157, 104814. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2024.104814>
- Zhu Y. et al. (2023). The risk factors of progestational anxiety, depression, and sleep disturbance in women with recurrent pregnancy loss. *Frontiers in Psychology*, 14, 1116331. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1116331>

Д.К. Имирова¹, Г.К. Айкинбаева^{*2}

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

Жүктілікті қайталап жоғалтқан әйелдердегі стрессті төмендету: квазиэксперименттік зерттеу

Аңдатпа. Қайталама жүктілікті жоғалту (ҚЖЖ) әйелдер үшін стресс, мазасыздық, депрессия деңгейінің жоғарылауымен және өмір сапасының төмендеуімен қатар жүретін ауыр клиникалық және психологиялық сынақ болып табылады. Зерттеудің мақсаты — ҚЖЖ бар әйелдердегі стресс пен қатар жүретін психопатологиялық симптомдарды төмендетуде 8 апталық психологиялық интервенцияның тиімділігін бағалау.

Квазиэксперименттік зерттеуге анамнезінде екі немесе одан да көп жүктілікті жоғалту жағдайы бар, жасы 23–45 аралығындағы 98 әйел қатысты. Қатысушылар интервенциялық (n=49) және бақылау (n=49) топтарына бөлінді. Бағдарлама когнитивті-мінез-құлықтық терапия, психобілім беру, майндфулнесс

және эмоцияларды реттеу әдістерін қамтыды. Психологиялық жағдай интервенцияға дейін, интервенция аяқталғаннан кейін және 3 айдан соң Перцептивті стресс шкаласы (PSS-10), Депрессия, мазасыздық және стресс шкаласы (DASS-21), Оқиға әсері шкаласы (IES-R) және Жалпы өзіндік тиімділік шкаласы (GSES) арқылы бағаланды.

Зерттеу басында топтар арасында стресс деңгейі бойынша статистикалық маңызды айырмашылықтар анықталмады. 8 апталық интервенциядан кейін эксперименттік топта қабылданатын стресс деңгейі $24,6 \pm 4,1$ -ден $16,2 \pm 3,5$ баллға дейін төмендеді, ал бақылау тобында $24,3 \pm 3,9$ -дан $23,8 \pm 4,2$ баллға дейін өзгерді ($p < 0,001$; Cohen's $d = 1,97$). Сонымен қатар, депрессия, мазасыздық және посттравмалық стресс симптомдарының айтарлықтай төмендеуі және өзіндік тиімділіктің жоғарылауы байқалды ($p < 0,001$). Қайталама өлшемдерге жүргізілген дисперсиялық талдау Follow-up кезеңінде әсердің тұрақтылығын растады ($F = 45,32$; $p < 0,001$; $\eta^2 p = 0,38$).

Кешенді психологиялық интервенция ҚЖЖ бар әйелдердегі психологиялық дистресті төмендетуде және психологиялық әл-ауқатты жақсартуда жоғары тиімділігін көрсетті. Мұндай бағдарламаларды акушерлік-гинекологиялық клиникалар мен әйелдер консультацияларының тәжірибесіне енгізу жүктілікті әдеттегі көтере алмаушылығы бар пациенттерге көмек көрсетуде пәнаралық тәсілді дамытуға ықпал етуі мүмкін.

Түйін сөздер: жүктілікті қайталап жоғалту, стресс, мазасыздық, депрессия, психологиялық интервенция, майндфулнесс, когнитивті-мінез-құлықтық терапия.

Д.К.Имирова¹, Г.К. Айкинбаева^{*2}

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

Снижение уровня стресса у женщин с повторной потерей беременности с помощью интервенции: квазиэкспериментальное исследование

Аннотация. Повторная потеря беременности (ППБ) является тяжелым клиническим и психологическим испытанием, сопровождающимся повышением уровня стресса, тревоги, депрессии и снижением качества жизни женщин. Цель исследования — оценить эффективность 8-недельной психологической интервенции в снижении стресса и сопутствующих психопатологических симптомов у женщин с ППБ.

В квазиэкспериментальном исследовании приняли участие 98 женщин в возрасте 23–45 лет с анамнезом двух и более потерь беременности. Участницы были распределены на интервенционную ($n = 49$) и контрольную ($n = 49$) группы. Программа включала методы когнитивно-поведенческой терапии, психообразование, майндфулнесс и техники эмоциональной регуляции. Психологическое состояние оценивали с помощью Шкалы воспринимаемого стресса (PSS-10), Шкалы депрессии, тревоги и стресса (DASS-21), Шкалы событийного воздействия (IES-R) и Шкалы общей самооффективности (GSES) до интервенции, после ее завершения и через 3 месяца.

Исходные показатели стресса в группах статистически значимо не различались. После 8 недель интервенции в экспериментальной группе уровень воспринимаемого стресса снизился с $24,6 \pm 4,1$ до $16,2 \pm 3,5$ балла, тогда как в контрольной группе — с $24,3 \pm 3,9$ до $23,8 \pm 4,2$ ($p < 0,001$; Cohen's $d = 1,97$). Также отмечено значимое снижение симптомов депрессии, тревоги и посттравматического стресса и повышение самооффективности ($p < 0,001$). Повторный дисперсионный анализ подтвердил устойчивость эффекта на этапе Follow-up ($F = 45,32$; $p < 0,001$; $\eta^2 p = 0,38$).

Комплексная психологическая интервенция продемонстрировала высокую эффективность в снижении психологического дистресса и улучшении благополучия женщин с ППБ. Ее интеграция в практику акушерско-гинекологических клиник и женских консультаций может способствовать развитию междисциплинарного подхода к ведению пациенток с привычным невынашиванием беременности.

Ключевые слова: повторная потеря беременности, стресс, тревога, депрессия, психологическая интервенция, майндфулнесс, когнитивно-поведенческая терапия.

Авторлар туралы мәлімет:

Имирова Д.К. – «Психология» білім беру бағдарламасының докторанты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Сәтбаев көшесі, 2, 010010, Астана, Қазақстан, e-mail: imirovad@list.ru.

Айкинбаева Г.К. – хат-хабар үшін автор, педагогика ғылымдарының кандидаты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, психология кафедрасының доцент м.а., Сәтбаев көшесі, 2, 010010, Астана, Қазақстан, e-mail: gulden_1975@mail.ru

Сведения об авторах:

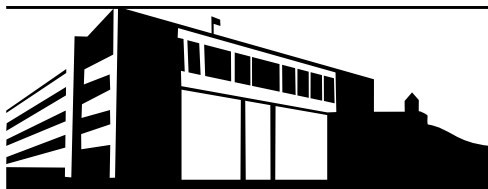
Имирова Д.К. – докторант 1-го курса образовательной программы «Психология», Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, улица Сатпаева, 2, 010010, Астана, Казахстан, e-mail: imirovad@list.ru.

Айкинбаева Г.К. – автор для корреспонденции, кандидат педагогических наук, и.о. доцента кафедры психологии, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, улица Сатпаева, 2, 010010, Астана, Казахстан, e-mail: gulden_1975@mail.ru.

Information about the authors:

Imirova D. – 1st-year doctoral student of the educational program «Psychology», L.N. Gumilyov Eurasian National University, Satpayev Street, 2, 010010, Astana, Kazakhstan, e-mail: imirovad@list.ru.

Aikinbayeva G. – corresponding author, Candidate of Pedagogical Sciences, Acting Associate Professor, Department of Psychology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Satpayev Street, 2, 010010, Astana, Kazakhstan, e-mail: gulden_1975@mail.ru.



IMPLEMENTATION OF MINDFULNESS-BASED STRESS REDUCTION PRACTICES TO REDUCE STRESS AND DEPRESSION AMONG YOUTH IN KAZAKHSTAN

*A. Mambetalina*¹, *Zh. Abishev*², *S. Karagulakova*^{*3},
*N. Bissembayeva*⁴, *K. Kuanzhanova*⁵

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

⁴*NCJSC «Astana Medical University», Astana, Kazakhstan*

⁵*K. Zhubanov Aktobe Regional University, Aktobe, Kazakhstan*

*E-mail: ¹mambetalina@mail.ru, ²abishev.zhassulan@gmail.com, ³karagulakova77@gmail.com,
⁴shaimuhanovan@gmail.com, ⁵kt-87@mail.ru*

Abstract. Stress, anxiety, and depressive symptoms serve as key indicators of mental health vulnerability among youth in Kazakhstan, arising amid growing academic and sociocultural pressures; despite the proven effectiveness of mindfulness programs, their empirical validation in the Central Asian context remains underrepresented.

This article summarizes the theoretical rationale, preliminary empirical data, and an implementation model for MBSR practices adapted to reduce stress and depressive symptoms among youth in Kazakhstan. The study is being conducted as part of research project AP26102139, «Application of MBSR Practices to Reduce Stress and Depression Among Youth in Kazakhstan», funded by the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan. Preliminary empirical data obtained from a sample of 131 university students aged 18 to 22 showed that mindfulness is positively associated with academic performance and psychological well-being and negatively associated with perceived stress. The project also includes the cultural adaptation of the MBSR program to Kazakhstani educational and psychological practices, the implementation of an 8-week intervention course, psychological assessment, and physiological evaluation methods such as biofeedback, heart rate variability (HRV), spark discharge imaging, and electroencephalography (EEG).

The data obtained reveal the complexities and challenges of the proposed model, but also identify promising avenues for MBSR as a scientifically grounded and practically significant tool for promoting the mental health of young people in Kazakhstan.

Keywords: MBSR, mindfulness, stress, depression, youth, Kazakhstan, psychological well-being.

Introduction

Stress and depressive symptoms are included in most significant factors affecting the psychological well-being of young people. The transition to adult life associated with academic requirements, professional uncertainty, social comparison, family expectations, and increasing responsibility. In the context of this work, we note that the demands of higher education institutions are increased by a higher pace of learning, informational overload, and the necessity of maintaining academic performance, while adapting to changing social and emotional conditions, leading to specific stressors characteristic of young people. Previous reviews and empirical studies conducted within the framework of project AP26102139 emphasize that the modern educational environment contributes to psycho-emotional strain, subjective stress and reduced academic performance of students.

In Kazakhstan, this problem is particularly significant, since the system of psychological support and stress prevention among young people is still in the process of development. To give a concept of modern research of this topic, we turn to the work of Yertukeshova G. et al. (2024), in which it is noted that indicators of mental well-being is directly related to academic success, and the research of Issakhanov A. et al. (2026) which highlights significant role of stress factors and underdevelopment of psychological support mechanisms, which is expressed in the existence of structural barriers to seeking help among university students. Materials of the project note that Kazakhstani youth are often facing stress, anxiety, emotional burnout and depressive symptoms associated with social, academic and professional pressure. Accordingly, the project is considered in the context of a broader national task – strengthening mental health, stress resistance and mental well-being of young people.

Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) is a structured program developed by John Kabat-Zinn based on the systematic development of awareness of present moment experience (Kabat-Zinn, 2011). MBSR includes meditative practice, breathing exercises, conscious movement, and techniques aimed at enhancing non-judgmental awareness of thoughts, emotions, and body sensations. In the Kazakhstan project, MBSR is considered not only as a method of stress reduction, but also as culturally adaptable psychological technology capable of supporting emotional regulation, self-awareness and stress resistance.

The term mindfulness (*sati/smṛti*) originally means the ability to sustain attention on an object. However, in modern interpretations, it is also associated with focusing on the present moment (Lutz et al., 2015). In the context of modern clinical and experimental psychology, mindfulness is operationalized as a special module of consciousness, characterized by non-judgmental, non-conceptual awareness of current experience, formed through the systematic training of attention (Kabat-Zinn, 2005).

At the same time, modern literature conceptualizes mindfulness as multidimensional, including at least three analytically distinct but interrelated aspects (Chamber et al., 2009; Davidson, 2010):

Dispositional mindfulness as a relatively stable individual characteristic;

Mindfulness as a regulatory practice;

Mindfulness as a phenomenological state of current experience.

A review of research on mindfulness generally confirms the effectiveness of mindfulness practices in reducing stress and depression among young people. However, the explanations for these effects differ. The data described are consistent with the results reported by Brown et al. (2021) and Sapulette et al. (2025); their meta-analytical work focuses on the general psychotherapeutic effects of mindfulness interventions, linking improvements in mental health with a decrease in emotional reactivity and enhanced self-regulation.

Modern research related to mindfulness and stress forms a special type of scientific thought that demonstrates a key role of emotional regulation as a central mechanism of influence. In particular, the authors of Chiesa et al. (2013) consider mindfulness as an integrative system that connects cognitive («top-down») and body-oriented («bottom-up») processes of emotional processing. Taking this perspective into account, Crosswell et al. (2017) emphasize the psychological aspects, demonstrating that mindfulness promotes faster recovery from stress, including a reduction in physiological reactivity. Studies on neurocognitive mechanisms allow to quantitatively assess the impact of stress and depression on changes in the brain, nervous and cardiovascular systems. For instance, Farb et al. (2010) demonstrated that the practice of mindfulness changes neuronal patterns underlying emotional processing, reducing the intensity of experiencing a negative effect. Guendelman et al. (2025) demonstrated relationships between mindfulness and autonomous regulation, particularly through improvements in heart rate variability, an indicator of stress resistance.

Moreover, a separate research group (Grawrysiak et al., 2018; Carmody & Baer, 2008) emphasizes the heterogeneous nature of the mindfulness construct. According to their view, its various components (for example, observation, acceptance, and undifferentiation of experience) have a different influence on mental health within the framework of MBSR programs.

Research gap and objectives

Despite the fact that mindfulness is widely studied in the international scientific literature, the effectiveness of MBSR in several psychological disorders has been proven (Hölzel B.K. et al., 2009; Goldin P.R. et al., 2010; Farb N.A. et al., 2012), but empirical research from Kazakhstan and Central Asia remains limited. Existing Kazakh and Russian studies often consider certain aspects of mindfulness, like its connection with stress, sleep quality, creativity, or emotional stability. A complex analysis of mindfulness as a resource for academic success, psychological well-being, and stress reduction remains underdeveloped.

This gap is logically comparable with the study of gambling problems, where psychological predictors are analyzed in a context that is underrepresented in international research. In the case of MBSR, the key gap is the lack of culturally adapted evidence-based interventions for Kazakh youth. Therefore, the project contains three levels: theoretical analysis, empirical assessment of mindfulness and well-being, as well as practical implementation of the 8-week Mindfulness-Based Stress Reduction program.

Objectives of this study:

To summarize scientific basis for implementation of Mindfulness-Based Stress Reduction among Kazakh youth.

To present preliminary empirical data on the relationship between mindfulness, stress, well-being, and academic performance on the Kazakhstan student sample.

Describe the model of implementing an 8-week Mindfulness-Based Stress Reduction program.

Determine the practical consequences for education, psychological support, and mental health policy of young people in Kazakhstan.

Methods

Design of research

This research used an interdisciplinary design and mixed research methods. According to the grant requests, the overall goal of the project is to study, adapt and implement MBSR practices to reduce stress and depression among young people in Kazakhstan. The program consists of an 8-week course with evaluation of psychological and physiological results.

The primary empirical stage includes cross-sectional research on awareness, perceived stress, psychological well-being, and academic performance among university students.

Participants

The empirical research involved 131 students from L.N. Gumilyov Eurasian National University. The inclusion criteria were an age between 18 and 22 years. Participants were studying in the first through fourth years of study and represented various academic disciplines. Participation was voluntary and anonymous; respondents were informed about the purpose of the study.

Measures

Mindfulness was assessed by two instruments: the Mindful Attention Awareness Scale (MAAS) and the Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ). These methods allowed us to evaluate a general level of mindfulness, as well as its structural components. Psychological well-being was assessed using PERMA-Profiler, based on M. Seligman. Perceived stress was measured using a scale perceived stress PSS-14. Academic achievement was assessed by the average GPA score.

For the planned intervention stage, project materials included the use of PSS, GAD-7, MSCEIT, biofeedback, heart rate variability, gas discharge visualization, and EEG. These methods are aimed at combining subjective psychological evaluation with objective physiological indicators of stress and emotional regulation.

Procedures and data analysis

Empirical data were collected remotely using Google Forms. Students completed the diagnostic methods on their own, and the average completion time was 20-25 minutes. Statistical analysis was conducted using Jamovi 2.6.13. To identify the link between mindfulness, well-being, perceived stress, and academic achievements, descriptive statistics and Spearman's correlation analysis were used.

Results

The preliminary empirical study has shown that mindfulness is meaningfully connected to the academic and psychological functioning of students; enrolment and randomization of the study are described in detail in Abishev et al. (2026). The research involved 131 students from L.N. Gumilyov Eurasian National University. The inclusion criteria were an age between 18 and 22 years. To assess mindfulness, used scale Mindful Attention Awareness Scale (MAAS) and the Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ). Psychological well-being was measured with the PERMA-Profiler, perceived stress using the PSS-14, and academic performance according to GPA.

Overall, the distribution of mindfulness levels showed that most of the students have an average level of mindfulness. According to the results of the MAAS, 50.3% of respondents showed a moderate level of mindfulness, 26% showed a high level, and 23.7% showed a low level of mindfulness. This indicates that a significant part of students already have basic resources for regulating attention, but some students remain highly vulnerable to automatic reactions, emotional involvement, and insufficient mindfulness of current experience.

This study assessed the connection between mindfulness, academic performance, psychological well-being, and perceived stress. A non-parametric Spearman's rank correlation analysis was selected, since the GPA variable did not correspond to a normal distribution. The analysis included a total mindfulness index measured by the MAAS scale, as well as five facets of mindfulness measured by the FFMQ: observation, description, mindfulness of action, non-judgment, and non-reactivity. Academic achievements were assessed by GPA, psychological well-being using PERMA-Profiler, and perceived stress using the PSS-14 scale.

Previously reported data by Abishev et al. (2026) demonstrated a significant positive relationship between total level of mindfulness and academic performance ($r=0.635$, $p<.001$). Moreover, several components of the FFMQ were statistically significantly associated with indicators of psychological well-being. Then we analyzed the results and found that the most connection were observed for the "awareness of action" which is positively connected to general psychological well-being, involvement, meaning, achievements, happiness, and health, and negatively to loneliness. These results suggest that acting with awareness may be one of the key psychological mechanisms, connecting mindfulness with more effective emotional functioning and academic adaptation of students (Abishev et al., 2026). The overall level of mindfulness is not significantly related to the psychological well-being indicators; at the same time, individual components demonstrate differentiated associations.

The data obtained during analysis show that the most pronounced positive connections:

«Awareness of action» correlates with engagement ($p=0.257$, $p<.001$), as well as with achievements ($p=0.240$, $p<.01$), meaning ($p=0.222$, $p<.05$), happiness ($p=0.220$, $p<.05$), health ($p=0.172$, $p<.05$) and psychological well-being ($p=0.236$, $p<.01$)

The «description» component is related to general psychological well-being ($p=0.213$, $p<.05$) as well as positive emotions ($p=0.178$, $p<.05$), relationships ($p=0.274$, $p<.01$) and happiness ($p=0.248$, $p<.01$).

The «observation» component was characterized by the strongest connection with the relationship ($p = 0.290$, $p < .001$), as well as with involvement ($p = 0.183$, $p < .05$).

It is also important to note that the most pronounced negative connection; with loneliness: there are negative connections for «description» (-0.209^* , $p < .05$), «acting with awareness» ($p = -0.213$, $p < .05$), and "non-judgment" ($p = -0.234$, $p < .01$).

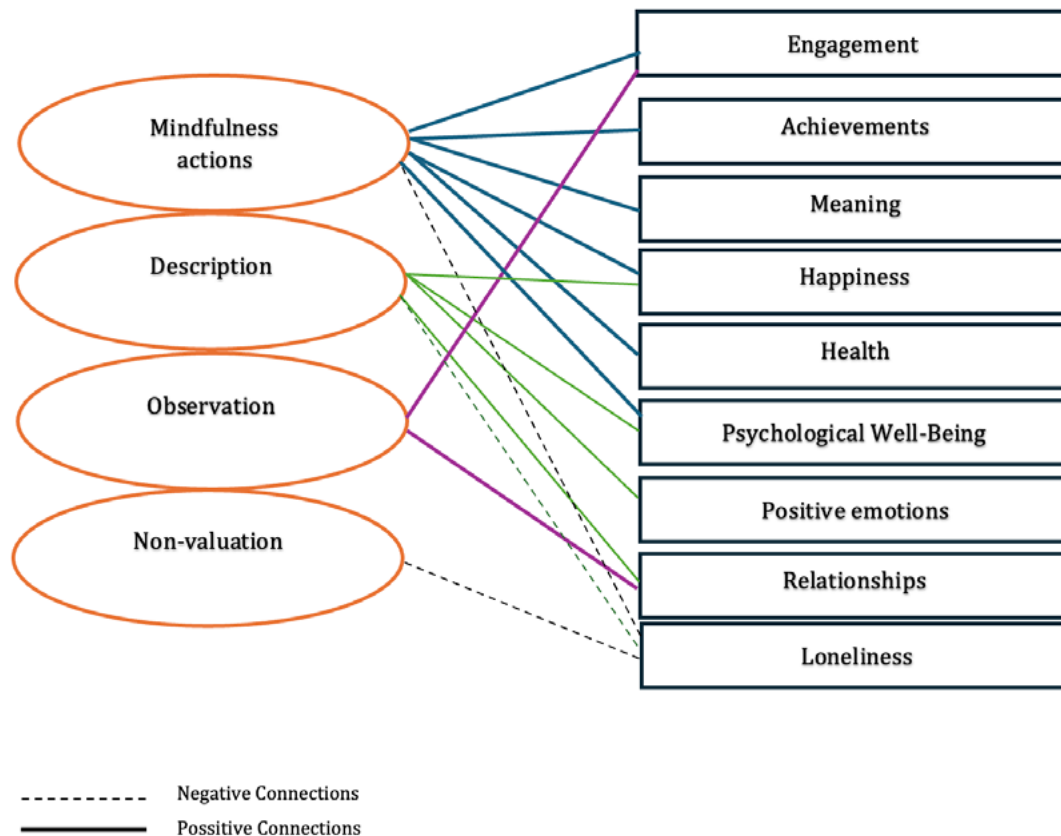


Fig. 1. Correlation between mindfulness and indicators of psychological well-being

As shown in Figure 1, the generalisation of the main results allows us to make a conclusion that psychological well-being is connected with individual facets of mindfulness and not with its integral indicators.

The study confirms that the general MAAS score didn't show significant connections with the components of ECMA, but individual facets of the FFMQ became statistically significant. The most meaningful component is «awareness of action»: it was positively connected with general well-being, involvement, meaning, achievements, happiness and health, and also negatively related to loneliness. The «description» component was also positively connected with general well-being, positive emotions, relationships and happiness was negatively associated with loneliness. The «observation» component is strongly linked with quality of relationships, which may reflect the importance of attention to oneself and others in interpersonal interaction.

Based on the results of the research and correlation analysis, we found that mindfulness is substantively related to the academic and psychological functioning of students. Overall mindset showed a strong positive connection with GPA, which indicates that students with a higher level of mindfulness at the present moment have higher academic performance. At the same time, psychological well-being turned out to be more strongly related not to the MAAS score but to individual facets of mindfulness, primarily with awareness of actions, description, and observation. Awareness of action has been the most stable correlate of well-being, which can suggest: ability to make daily and educational activities conscious, rather than automatically, can lead to greater involvement, achievements, a sense of meaning, happiness, and subjective health, while at the same time reducing feelings of loneliness. These results prove the understanding of mindfulness as a multidimensional psychological resource significant for academic adaptation, emotional stability, and stress prevention among young people in Kazakhstan (Abishev et al., 2026). A narrative review conducted within the framework of the project confirmed that MBSR is associated with a decrease in perceived stress, anxiety, and depressive symptoms among young people. An important feature is that the strongest and most persistent effects are observed in reducing stress, while the impact on depressive symptoms is often indirect and depends on the duration of the intervention, involvement of participants, the level

of rumination, and individual differences (Aubakirova et al., 2026). The authors believe that, in aggregate, empirical and review data allow us to consider Mindfulness-Based Stress Reduction as a perspective intervention, aimed at developing the skill of self-regulation, emotional stability and psychological well-being in young people.

Discussion

The results confirm that mindfulness can be considered an important psychological resource for young people in Kazakhstan. Correlation data demonstrate that the general level of mindfulness is primarily associated with academic performance, whereas psychological well-being is more linked to specific facets of mindfulness measured by FFMQ. These findings highlight the need to consider mindfulness not as a single global indicator but as a multidimensional construct that includes observation, description, awareness of action, non-judgment, and non-reactivity (Abishev et al., 2026). We believe that the role of the action awareness component is important. This component reflects the ability to maintain attention to present activities and not to act automatically. In the student sample, this ability can support academic achievements, reduce emotional overload, and increase resilience in stressful educational situations. Positive relations between awareness of action and involvement, achievements, meaning, happiness, and health allow us to consider this as one of the central mechanisms of psychological adaptation of students. These findings are consistent with modern conceptualization of MBSR as a program aimed at cultivating present moment awareness, emotional regulation, and the ability to non-judgmental acceptance of internal experience. International meta-analyses confirm the effectiveness of MBSR in reducing stress, anxiety, and depressive symptoms in clinical and non-clinical samples (Khoury et al., 2015; De Vibe et al., 2017). The most important result of our research is that empirical data were obtained in the context of Kazakh students. This allows us to expand the scientific understanding of mindfulness beyond Western samples and highlights the need for cultural adaptation of MBSR for educational and psychological practice in Kazakhstan. Considering the high levels of perceived stress among students and the significant associations observed between mindfulness, GPA, and psychological well-being, implementing MBSR in university settings may be a promising approach to prevent stress, reduce emotional burnout, and alleviate psychological distress among young people.

Practical implementation

In this research, adding MBSR in Kazakhstan, as shown in Fig. 2, can have a few practical directions:

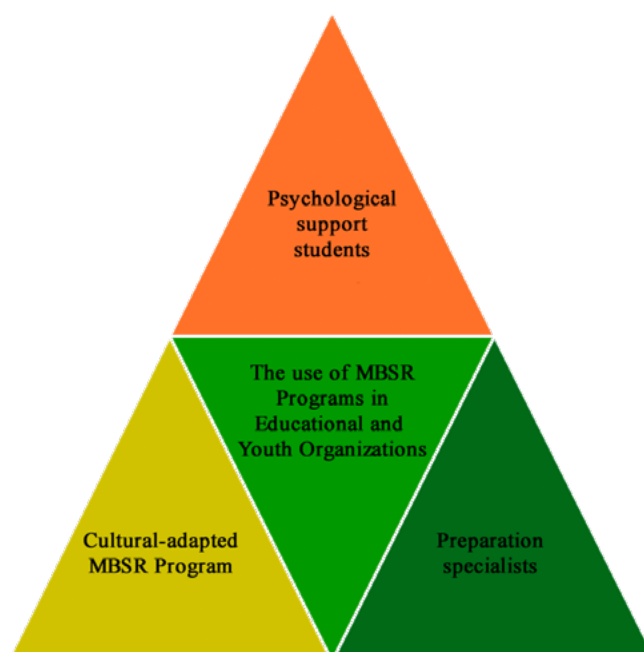


Fig.2. Directions for the practical implementation of the MBSR program in Kazakhstan

Psychological support for students

Mindfulness-Based Stress Reduction may be implemented in universities as part of psychological support of students. Preliminary data demonstrate that mindfulness is associated with a high level of well-being and a lower level of perceived stress, which makes a program relevant for student consulting centers, academic support and preventive mental health programs.

- Culturally adapted MBSR program

Adaptation of Mindfulness-Based Stress Reduction in Kazakh and Russian languages may make a program culturally accessible. The materials of the grant project highlight that the program must be adapted to the cultural and social specificities of Kazakhstan rather than directly transferred from a Western context.

- Using MBSR in educational and youth organizations.

Mindfulness-Based Stress Reduction can be used in schools, universities, and youth resource centers. The narrative review defines these platforms as perspectives for strengthening the mental health of Kazakh youth.

- Training of specialists

The project includes advanced training of psychologists and teachers based on the practice of mindfulness. It creates an opportunity to scale the program across the regions and train specialists who can support youth in managing stress and emotional difficulties.

Limitations and directions for future researchers.

In the context of this research, several limitations should be considered:

The preliminary empirical study had a cross-sectional design, which does not allow causal conclusions to be drawn about whether mindfulness reduces stress directly or students with lower stress levels are more likely to demonstrate a higher level of mindfulness.

Research was based on self-reporting methods, and the results may depend on social desirability and subjective interpretation.

The limitations we described must include longitudinal and experimental designs for future studies, especially assessment before and after completing an 8-week Mindfulness-Based Stress Reduction program. This indicates that it's important to conducting follow up assessments to determine whether the effects of Mindfulness-Based Stress Reduction persist over time. It is also important to achieving the study objectives requires the use of physiological indicators, such as variability of heart rate, gas discharge visualization, EEG, and biological feedback as targeted tools for improving methodological rigor of the study and provide objective data on stress regulation.

Conclusion

The growing interest of the scientific community on the topic of mindfulness is aimed for a better understanding of mechanisms, underlying the observed mental and neurocognitive changes, as well as in connection with the need of improving the level of academic performance of students, introduction to stress reduction practices based on mindfulness in Kazakhstan is a promising and scientifically based direction for strengthening a mental health of young people in modern realities. Project AP26102139 fills an important gap by adapting Mindfulness-Based Stress Reduction to the Kazakh cultural and educational context and combining theoretical analysis, empirical research, and practical intervention obtained as a result of studying processes occurring during mindfulness practices. Scientific study experience in implementing a stress reduction program based on Mindfulness-Based Stress Reduction showed that this direction represents a structured psychological intervention aimed at developing mindfulness of the present moment, emotional regulation, and adaptive coping strategies. The study was carried out as part of the analysis methodical literature and conducted empirical experience during which is discovered that received on an experimental group consisted from 131 university students, result showed how general level of mindfulness positively connected with academic performance, and individual facets of mindfulness especially awareness of action, description and observation are related to indicators of psychological well-being. The strongest connection was

found between overall mindfulness and GPA ($\rho=0.635$; $p<.001$), which suggests that mindfulness plays a key role in increasing the resources for academic adaptation. Awareness of action has proven to be a sustainable component associated with well-being, involvement, achievements, meaning, happiness, and health, as well as a reduction of loneliness (Abishev et al., 2026). Highlighted key factors and changes which are needed to be considered within the framework of psychological work with young people during the study period.

Generally, Mindfulness-Based Stress Reduction may be an effective instrument for preventing stress, emotional self-regulation, and psychological support for Kazakh young people. To achieve the set goals and successfully implement the program, it's necessary to meet a number of requirements such as:

- Cultural adaptation;
- Training specialists;
- Rigorous assessment of effectiveness;
- Integration in the system of educational and psychological support.

The conducted research expands the presentation of Mindfulness-Based Stress Reduction as a tool for preventing stress and depression, and the obtained results can be used in research and practice.

Funding

The article was prepared within the framework of a scientific project AP26102139 «Application of MBSR practices to reduce stress and depression among young people in Kazakhstan» funded by the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan.

Conflict of interests

The authors declare no conflict of interests.

Contribution of the Authors

A. Mambetalina – development of the research idea and concept, scientific supervision, manuscript editing, and preparation of the final manuscript.

S. Karagulakova – writing the text, conceptualization of the research, methodological support, and manuscript editing.

A. Mambetalina, Zh. Abishev, K. Kuanzhanova – writing the text, conducting the empirical study, data collection.

N. Bissembayeva – translator of the article and manuscript editing.

References

Abishev, Zh., Kuanzhanova, K. T., Gitikhmayeva, L. M., & Teterina, D. E. (2026). Mindfulness as a Psychological Resource for Academic Performance and Well-Being in University Students. *Psychology and Cognitive Sciences*, 1(154), 8–22. <https://doi.org/10.32523/3080-1893-2026-154-1-8-22>

Aubakirova, Zh. K., Agazhayeva, L. O., & Karagulakova, S. V. (2026). Scientific Aspects of Applying the Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) Program Aimed at Reducing Stress and Depressive Symptoms Among Young People in Kazakhstan: A Narrative Review. *Psychology and Cognitive Sciences*, 1(154), 23–32. <https://doi.org/10.32523/3080-1893-2026-154-1-23-32>

Brown L., Rando A.A., Eichel K., Van Dam N.T., Celano C.M., Huffman J.C. et al. (2021). The effects of mindfulness and meditation on Vagally mediated heart rate variability: a meta-analysis. *Psychosom. Med.*, 83, 631 - 640. <https://doi.org/10.1097/PSY.0000000000000900>

Carmody, J., Baer, R.A. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being in a mindfulness-based stress reduction program. *J Behav Med*, 31, 23 – 33. <https://doi.org/10.1007/s10865-007-9130-7>

Chambers R., Gullone E., Allen N. B. (2009). Mindful emotion regulation: an integrative review. *Clin. Psychol. Rev.*, 29, 560 - 572. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.06.005>

- Chiesa A., Serretti A., Christian J. (2013). Mindfulness: top – down or bottom – up emotion regulation strategy? *Clin. Psychol. Rev.*, 33, 82 - 96. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.10.006>
- Crosswell A.D., Moreno P.I., Raposa E.B., Motivala S.J., Stanton A.L., Ganz P.A. et al. (2017). Effects of mindfulness training on emotional and physiologic recovery from induced negative affect. *Psychoneuroendocrinology*, 86, 78 - 86. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2017.08.003>
- Davidson R. J. (2010). Empirical explorations of mindfulness: conceptual and methodological conundrums. *Emotion*, 10, 8 - 11. <https://doi.org/10.1037/a0018480>
- De Vibe, M., Bjorndal, A., Fattah, S., Dyrdal, G. M., Halland, E., & Tanner-Smith, E. (2017). Mindfulness-based stress reduction for improving health and quality of life: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 56, 27 - 44. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.05.004>
- Farb N.A., Segal Z.V. (2012). The mindful brain and emotion regulation in mood disorders. *Can. J. Psychiatry*, 57, 70 -77. <https://doi.org/10.1177/070674371205700203>
- Farb, N. A. S., Anderson, A. K., Mayberg, H., Bean, J., McKeon, D., & Segal, Z. V. (2010). *Minding one's emotions: Mindfulness training alters the neural expression of sadness*. *Emotion*, 10(1), 25 -33. <https://doi.org/10.1037/a0017151>
- Garland, E.L., Hanley, A., Farb, N.A. et al. State Mindfulness During Meditation Predicts Enhanced Cognitive Reappraisal. *Mindfulness*, 6, 234 -242 (2015). <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0250-6>
- Gawrysiak MJ, Grasseti SN, Greeson JM, Shorey RC, Pohlig R, Baime MJ. (2018) The many facets of mindfulness and the prediction of change following mindfulness-based stress reduction (MBSR). *J Clin Psychol*, 74(4), 523-535. <https://doi.org/10.1002/jclp.22521>
- Goldin P.R., Gross J.J. (2010). Effects of mindfulness-based stress reduction (MBSR) on emotion regulation in social anxiety disorder. *Emotion*, 10, 83 -91. <https://doi.org/10.1037/a0018441>
- Guendelman S., Lutz M., Koenig J., Bayer M. and Dziobek I. (2025) Effects of a mindfulness intervention on emotion differentiation and heart rate variability. *Front. Hum. Neurosci.*, 19, 1515334. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2025.1515334>
- Hölzel B.K., Carmody J., Evans K.C., Hoge E.A., Dusek J.A., Morgan L. et al. (2009). Stress reduction correlates with structural changes in the amygdala. *Soc. Cogn. Affect. Neurosci.*, 5, 11–17. <https://doi.org/10.1093/scan/nsp034>
- Issakhanova A., Abdullina G. and Belessova N. (2026) Structural barriers to university counselling and ChatGPT as a preferred help-seeking alternative: a convergent mixed-methods study among Generation Z students in Kazakhstan. *Front. Educ.*, 11, 1838533. <https://doi.org/10.3389/educ.2026.1838533>
- Kabat-Zinn, J. (2011). Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 281–306.
- Kabat-Zinn J. (2005). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness Fifteenth Anniversary Edition*. New York: Bantam Dell.
- Khoury, B., Sharma, M., Rush, S. E., & Fournier, C. (2015). Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 78(6), 519–528. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2015.03.009>
- Lutz A., Jha A., Dunne J. D., Saron C. D. (2015). Investigating the phenomenological matrix of mindfulness-related practices from a neurocognitive perspective. *Am. Psychol*, 70, 632–658. <https://doi.org/10.1037/a0039585>
- Mambetalina, A.S., Gitikhmaeva, L.M., Aubakirova, Z.K., et al. (2025). Experimental studies of the effectiveness of mindfulness interventions. *Psychology and Cognitive Sciences*, 152(3), 39–52. <https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-152-3-39-52>
- Sapulette, B.J., Prabhasuari, I.A.M., & Warsini, S. (2025). *Outcomes of mindfulness therapy for adolescents with mental health issues: A scoping review*. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 22(1). <https://doi.org/10.1177/09731342251360104>
- Yertukeshova G., Baizhumanova B., Tuyakova U., Kulzhabayeva L., Jumagulova G., Zhigitbekova B. (2024). Assessment of the Relationship between Mental Health and Academic Achievement among Students in Kazakhstan. *Health Psychol Res*, 12. <https://doi.org/10.52965/001c.125270>
- Zeidan, F., Martucci, K.T., Kraft, R.A., McHaffie, J.G., & Coghill, R.C. (2013). Neural correlates of mindfulness meditation-related anxiety relief. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. <https://doi.org/10.1093/scan/nst041>

А.С. Мамбеталина¹, Ж. Абишев², С.В. Карагулакова^{*3}, Н.А. Бисембаева⁴, К. Т. Куанжанова⁵

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

⁴Астана Медицина университеті, Астана, Қазақстан

⁵Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университет, Ақтөбе, Қазақстан

Қазақстан жастары арасында стресс пен депрессияны төмендетуге арналған саналы зейінге негізделген тәжірибелерді енгізу

Аңдатпа. Стресс, мазасыздық және депрессиялық көріністер Қазақстан жастарының психикалық денсаулығының осалдық көрсеткіштері ретінде қарастырылады. Олар академиялық және әлеуметтік-мәдени қысымның артуы жағдайында қалыптасады. Саналы зейінге негізделген бағдарламалардың тиімділігі дәлелденгеніне қарамастан, олардың Орталық Азия контексіндегі эмпирикалық валидациясы жеткіліксіз зерттелген.

Осы мақалада Қазақстан жастары арасында стресс пен депрессиялық симптомдарды төмендетуге бағытталған MBSR тәжірибелерін енгізудің теориялық негіздемесі, алдын ала эмпирикалық деректері және іске асыру моделі ұсынылады. Зерттеу Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігі Ғылым комитеті қаржыландыратын АР26102139 «Қазақстан жастары арасында стресс пен депрессияны төмендету үшін MBSR тәжірибелерін қолдану» ғылыми жобасы аясында жүргізілуде. 18–22 жас аралығындағы 131 университет студентін қамтитын іріктеме бойынша алынған алдын ала эмпирикалық деректер саналы зейіннің академиялық үлгеріммен және психологиялық әл-ауқатпен оң байланысын, ал қабылданатын стресс деңгейімен теріс байланысын көрсетті. Жоба сондай-ақ MBSR бағдарламасын Қазақстанның білім беру және психологиялық тәжірибесіне мәдени бейімдеуді, 8 апталық интервенциялық курсты өткізуді, психологиялық диагностика жүргізуді және биологиялық кері байланыс, жүрек соғу ырғағының вариабельділігі (HRV), газоразрядтық визуализация және электроэнцефалография (ЭЭГ) сияқты физиологиялық бағалау әдістерін қамтиды.

Алынған нәтижелер ұсынылған модельдің бірқатар қиындықтары мен шектеулерін көрсеткенімен, MBSR-дің Қазақстан жастарының психикалық денсаулығын нығайтудың ғылыми негізделген әрі практикалық маңызды құралы ретіндегі перспективаларын айқындайды.

Түйін сөздер: MBSR, саналы зейін, стресс, депрессия, жастар, Қазақстан, психологиялық әл-ауқат.

А.С. Мамбеталина¹, Ж. Абишев², С.В. Карагулакова^{*3}, Н.А. Бисембаева⁴, К. Т. Куанжанова⁵

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

⁴Медицинский университет Астана, Астана, Казахстан

⁵Актюбинский региональный университет имени К. Жубанова, Актобе, Казахстан

Внедрение практик осознанности для снижения уровня стресса и депрессии среди молодежи Казахстана

Аннотация. Стресс, тревожность и депрессивные проявления выступают как ключевые индикаторы уязвимости психического здоровья молодежи в Казахстане. Они формируются в условиях нарастающего академического и социокультурного давления и, несмотря на доказанную эффективность программ осознанности, их эмпирическая валидизация в центральноазиатском контексте остается недостаточно представленной.

В настоящей статье обобщаются теоретическое обоснование, предварительные эмпирические данные и модель внедрения практик MBSR, адаптированных для снижения стресса и депрессивных симптомов среди молодежи Казахстана. Исследование проводится в рамках научного проекта АР26102139 «Применение практик MBSR для снижения стресса и депрессии среди молодежи Казахстана», финансируемого Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан. Предварительные эмпирические данные, полученные на выборке из 131 студента университета в возрасте от 18 до 22 лет, показали, что

осознанность положительно связана с академической успеваемостью и психологическим благополучием и отрицательно связана с воспринимаемым стрессом. Проект также включает культурную адаптацию программы MBSR к казахстанской образовательной и психологической практике, проведение 8-недельного интервенционного курса, психологическую диагностику и физиологические методы оценки, такие как биологическая обратная связь, вариабельность сердечного ритма (HRV), газоразрядной визуализации и электроэнцефалография (ЭЭГ).

Полученные данные выявляют сложности и проблемы предложенной модели, однако также определяются перспективные пути MBSR как научно обоснованный и практически значимый инструмент укрепления психического здоровья молодежи Казахстана.

Ключевые слова: MBSR, осознанность, стресс, депрессия, молодежь, Казахстан, психологическое благополучие.

Авторлар туралы мәлімет:

Мамбеталина А.С. – п.с.ғ.к., қауымдастырылған профессор, психология кафедрасының меңгерушісі, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, А. Янушкевич көшесі, 6, Астана, 01000, Қазақстан. e-mail: mambetalina@mail.ru

Абишев Ж. – сертификатталған MBSR оқытушысы, аға тренер және Mindful Academy Solterreno (Испания) ұйымының майндфулнес-супервизоры; докторант, Л.Н. Гумилёв атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан, 01000 e-mail: abishev.zhassulan@gmail.com

Карагулакова С.В. – хат-хабар авторы, психология магистрі, психология кафедрасының оқытушысы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Янушкевич көшесі, 6, 01000, Астана, Қазақста,; e-mail: karagulakova77@gmail.com

Бисембаева Н.А. – Астана Медицина университетінің студенті, Бейбітшілік 49а, Астана, Қазақстан, 01000 email: shaimuhanovan@gmail.com

Куанжанова К.Т. – PhD, Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университетінің доценті, Ақтөбе, Қазақстан, 030000 e-mail: kkt-87@mail.ru

Сведения об авторах:

Мамбеталина А.С. – к.п.с.н., ассоциированный профессор, заведующий кафедрой психологии, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, ул. А. Янушкевича, 6, Астана, 01000, Казахстан, e-mail: mambetalina@mail.ru

Абишев Ж. – сертифицированный преподаватель MBSR, старший тренер, майндфулнес супервайзер в Mindful Academy Сольтеррено (Испания); докторант, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва, Астана, Казахстан, 01000, e-mail: abishev.zhassulan@gmail.com

Карагулакова С.В. – автор для корреспонденции, магистр психологии, преподаватель кафедры психологии, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, ул. Янушкевича, 6, 01000, Астана, Казахстан, e-mail: karagulakova77@gmail.com

Бисембаева Н.А. – студент, Медицинский университет Астана, Бейбитшилик, 49а, Астана, Казахстан, 01000, email: shaimuhanovan@gmail.com

Куанжанова К.Т. – PhD, доцент, Актыбинский региональный университет имени К. Жубанова, Актобе, Казахстан, 030000, e-mail: kkt-87@mail.ru

Information about the authors:

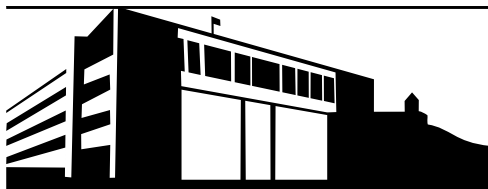
Mambetalina A. – PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Psychology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 6 A. Yanushkevich Street, Astana 01000, Kazakhstan. e-mail: mambetalina@mail.ru

Abishev Zh. – Certified MBSR Teacher, Senior Trainer, and Mindfulness Supervisor at Mindful Academy Solterreno (Spain); PhD student, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan, Astana. 01000 e-mail: abishev.zhassulan@gmail.com

Karagulakova S.V. – Corresponding author, Master of Psychology, Lecturer, Department of Psychology, Faculty of Journalism and Social Sciences, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 6 A. Yanushkevich St., 01000, Astana, Kazakhstan, e-mail: karagulakova77@gmail.com

Bissembayeva N. – student at Astana Medical University. 49A Beibitshilik Street, Astana, Kazakhstan, 01000
email: shaimuhanovan@gmail.com

Kuanzhanova K. – PhD, Associate Professor, K. Zhubanov Aktobe Regional University, Aktobe, Kazakhstan.
030000 e-mail: kkt-87@mail.ru



VALUE-ORIENTED COGNITIVE READINESS AS A SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTOR OF MANAGERIAL DECISION-MAKING UNDER INSTITUTIONAL UNCERTAINTY

A. Nazarov

International Academy of Islamic Studies of Uzbekistan, Tashkent, Uzbekistan

E-mail: 19azamatnazarov80@gmail.com

Abstract. The article develops the concept of value-oriented cognitive readiness as an integral socio-psychological factor of managerial decision-making under institutional uncertainty. Using an integrative theoretical review and conceptual synthesis of classical and recent research on managerial decision-making, cognitive flexibility, affect-cognition interaction, responsible and ethical leadership, psychological safety, and uncertainty communication, the study distinguishes institutional uncertainty from ordinary informational uncertainty and specifies the structure of the proposed construct. The theoretical analysis identifies six interdependent components of value-oriented cognitive readiness: cognitive, reflective, emotional-regulatory, motivational, ethical-value, and communicative. It further specifies seven socio-psychological mechanisms through which this readiness may support decision quality, legitimacy, and sustainability: reflective control, value consistency, social perspective-taking, responsibility internalization, communicative trust, professional identity, and regulation of cognitive bias. These elements are integrated into a four-stage model comprising diagnostic orientation, value-based evaluation, responsible choice, and socio-psychological implementation with recursive feedback. Unlike approaches that examine cognitive bias, leadership ethics, or organizational climate in isolation, the proposed framework explains how cognitive, value-based, emotional, reflective, and communicative resources are coordinated within the decision-maker's internal preparedness. The article is theoretical rather than empirical; its results are conceptual propositions that require subsequent operationalization and empirical verification. Practical recommendations are proposed for developing decision-making competence among mid-level and senior managers in educational, administrative, and other institutional settings.

Keywords: managerial decision-making; cognitive readiness; institutional uncertainty; value orientation; reflective control; organizational culture; responsibility.

Introduction

In contemporary organizations, managerial effectiveness is increasingly determined not only by a leader's ability to select one alternative among several possible options, but also by the capacity to act responsibly in situations where information is incomplete, time is limited, institutional expectations are contradictory, and social consequences are difficult to predict. In such conditions, a decision is not merely an administrative act; it becomes a socio-psychological event that influences interpersonal trust, professional motivation, organizational climate, and the moral stability of the team. Classical and modern theories of management emphasize that decision-making is a central function of leadership because it links the analysis of a problematic situation with the practical transformation of organizational reality (Barnard, 1938; Mintzberg, 1973; Simon, 1997).

The transformation of public administration, higher education, and other social institutions has intensified the demand for managers who can combine strategic thinking with social responsibility. Institutional reforms, digitalization, growing accountability, and changes in professional expectations require leaders to interpret complex information and to coordinate the interests of different participants in the organizational process. Under these circumstances, managerial decision-making cannot be understood as a purely technical procedure. It includes perception of the problem, interpretation of institutional signals, anticipation of possible outcomes, comparison of alternatives, regulation of emotional tension, and acceptance of responsibility for implementation (Kahneman, 2011; March & Simon, 1993). Recent research additionally demonstrates that managerial judgment is shaped by the interaction of cognition and affect, by leaders' capacity to adapt their information search, and by the way uncertainty is communicated to others (Cristofaro et al., 2022; Kiss et al., 2020; Løhre & Teigen, 2024).

The relevance of the present study is associated with the need to conceptualize decision-making through the category of value-oriented cognitive readiness. Previous studies have analyzed organizational structure, communication channels, leadership style, personal qualities, emotional stability, cognitive flexibility, ethical and responsible leadership, and socio-psychological determinants of managerial decisions (Bedi et al., 2016; de Klerk & Jooste, 2023; Laureiro-Martínez & Brusoni, 2018; Makhmudov, 2006; Nazarov, 2019, 2020a, 2020b; Voegtlin et al., 2020). However, these lines of research are commonly developed in parallel: cognitive studies explain adaptation and bias, leadership studies clarify ethical and responsibility-related orientations, while relational research emphasizes psychological safety and trust. Less attention is given to the integrative internal readiness through which a manager simultaneously interprets uncertainty, evaluates alternatives against institutional values, regulates affective pressure, accepts responsibility, and communicates a choice to stakeholders. The same organizational conditions may therefore produce different managerial outcomes because leaders differ in the degree to which these resources are integrated in actual decision situations.

The main purpose of the article is to substantiate value-oriented cognitive readiness as a socio-psychological factor that increases the quality of managerial decision-making under institutional uncertainty. The research tasks are as follows: to clarify the meaning of institutional uncertainty in managerial activity; to define the structure of value-oriented cognitive readiness; to analyze the socio-psychological mechanisms connecting internal readiness with decision quality; and to formulate practical recommendations for leadership development programs in institutional settings.

The novelty of the article lies in shifting the analytical focus from the external stages of decision-making to the internal psychological preparedness of the decision-maker. This approach does not deny the importance of formal rules, organizational regulations, or rational analysis. Rather, it shows that formal procedures become effective only when they are supported by the leader's capacity for reflective control, value-based evaluation, and socially responsible communication.

In order to avoid reducing managerial choice to a purely procedural category, the article interprets readiness as a dynamic psychological system. This system includes the ability to preserve analytical clarity in the absence of complete information, to correlate alternatives with institutional goals, and to transform personal responsibility into a constructive form of leadership behavior. Such an interpretation also makes it possible to distinguish between formal decision-making and mature managerial choice. Formal decision-making may be externally correct, but mature managerial choice requires a conscious relation to consequences, people, and values (Barnard, 1938; Simon, 1997).

Research gap and analytical questions

The literature reveals a first gap at the intersection of managerial cognition and leadership psychology. Research on bounded rationality, cognitive bias, and cognitive flexibility explains why decision-makers may simplify information or adapt their search strategies (Jordão et al., 2020; Kiss et al., 2020; Laureiro-Martínez & Brusoni, 2018), whereas research on ethical and responsible leadership explains how values, responsibility, and stakeholder orientation shape leadership conduct (Bedi et al., 2016; de Klerk & Jooste, 2023; Voegtlin et al., 2020). These traditions provide important but partly separated explanations. What remains insufficiently conceptualized is the internal psychological configuration that connects cognitive adaptation with value-based evaluation and responsible social implementation within one decision process.

A second gap concerns the meaning of uncertainty itself. Managerial research frequently treats uncertainty primarily as incomplete information or unpredictability. In institutional leadership, however, uncertainty may simultaneously involve ambiguous norms, competing stakeholder expectations, time pressure, public accountability, and the psychological consequences of implementation. Contextual leadership research shows that leadership processes are shaped by multiple situational layers (Oc, 2018), while experimental work on uncertainty communication indicates that different forms of disclosed uncertainty can alter how a leader and a decision are perceived (Løhre & Teigen, 2024). A socio-psychological model therefore requires a broader account of institutional uncertainty than information deficit alone.

A third gap concerns the relationship between internal readiness and collective implementation. Studies of psychological safety emphasize the importance of relational climates in which speaking up, feedback, and interpersonal risk-taking are possible (Newman et al., 2017). Yet such climate-level constructs do not by themselves explain how a manager translates personal reflection, values, emotional regulation, and responsibility into a concrete choice and then into a communicatively legitimate implementation process. The present article addresses this problem by treating value-oriented cognitive readiness as an integrative construct located at the interface between individual self-regulation and institutional interaction.

Accordingly, the theoretical analysis is guided by four analytical questions: (RQ1) How should institutional uncertainty be distinguished from ordinary informational uncertainty in managerial activity? (RQ2) What psychological components constitute value-oriented cognitive readiness? (RQ3) Through which socio-psychological mechanisms can this readiness support the quality, legitimacy, and sustainability of managerial decisions? (RQ4) How can these components and mechanisms be organized into a process model applicable to institutional leadership? These questions make the intended contribution more explicit: the article does not propose another isolated leadership trait, but an integrative explanatory framework connecting cognitive, reflective, emotional, motivational, ethical-value, and communicative regulation in decision-making under institutional uncertainty.

Methodological basis

The article employs an integrative theoretical review and conceptual synthesis. Its purpose is not to estimate an empirical effect size or to report primary statistical data, but to integrate established and recent psychological explanations that are directly relevant to managerial choice under institutional uncertainty. The systemic approach serves as the general methodological framework because a managerial decision is treated as the result of interaction among the leader, the group, the institution, and the wider social environment. From this perspective, decision-making cannot be isolated from organizational culture, communication norms, value expectations, and institutional mission (Schein, 2017).

The analytical corpus was organized around five conceptually relevant domains: (a) classical theories of managerial decision-making and bounded rationality; (b) cognitive flexibility, information search, cognitive bias, and affect-cognition interaction in judgment; (c) ethical, responsible, transformational, and contextual leadership; (d) psychological safety, trust, and uncertainty communication; and (e) socio-psychological determinants of managerial decision-making developed in the author's previous work. Priority was given to peer-reviewed studies from 2016–2024 when recent evidence was available, while foundational works were retained where they define concepts that remain central to the argument. Sources were included when they provided a directly transferable concept,

mechanism, or empirical pattern relevant to the psychological regulation, social legitimacy, or implementation of managerial decisions.

The analysis proceeded in four stages. First, definitions and explanatory mechanisms concerning uncertainty, managerial cognition, affective regulation, leadership responsibility, and relational conditions were extracted and compared. Second, conceptually overlapping elements were grouped according to the level at which they operate: intrapersonal regulation, value-motivational orientation, interpersonal interaction, or institutional context. Third, these elements were synthesized into six components of value-oriented cognitive readiness and seven mechanisms linking readiness to decision quality. Fourth, the resulting structure was organized into a four-stage process model and checked for conceptual consistency against the four analytical questions formulated in the Introduction. This procedure provides a transparent chain from the reviewed theoretical positions to the proposed framework, while preserving the exploratory and conceptual character of the article.

The activity-based and socio-psychological approaches complement this procedure. Decision-making is treated as purposeful activity that includes preparation, interpretation, evaluation, implementation, and feedback rather than only the instant of choice (Barnard, 1938; Mintzberg, 1973). At the same time, the socio-psychological perspective makes it possible to examine group expectations, professional identity, social responsibility, interpersonal trust, and organizational emotional climate. A managerial decision is therefore analyzed both as a cognitive product and as a social act that changes relationships, redistributes responsibility, affects motivation, and influences institutional development.

The author's previous studies are used as a domain-specific basis for interpreting leadership qualities, emotional stability, locus of control, communication competence, and evaluation of social consequences in managerial decision-making (Nazarov, 2019, 2020a, 2020b, 2026; Nazarov & Nuradinov, 2025). In the present article these elements are not presented as newly measured empirical variables; rather, they are theoretically reorganized through the concept of value-oriented cognitive readiness and compared with recent international research on cognition, responsible leadership, and relational conditions of decision-making.

Because this is an integrative conceptual analysis rather than an exhaustive systematic review with a pre-registered search protocol, the selected literature should not be interpreted as a complete census of all publications on managerial decision-making. The analytical outcome is a set of theoretically grounded propositions, not evidence of statistical association or causality. The construct and its proposed mechanisms therefore require subsequent operationalization, psychometric examination, and empirical testing in different institutional samples.

Results of theoretical analysis

The integrative analysis produced four interrelated theoretical results corresponding to the four analytical questions. The following sections present these results in sequence: a multidimensional definition of institutional uncertainty, a six-component structure of value-oriented cognitive readiness, a set of socio-psychological mechanisms connecting readiness with decision quality, and a four-stage process model of managerial choice and implementation. These are conceptual findings derived from comparative synthesis of the literature rather than empirical estimates.

Institutional uncertainty as a condition of managerial choice

Institutional uncertainty may be defined as a condition in which a manager must make a decision despite incomplete information, changing external requirements, contradictory expectations, and the absence of a fully predictable outcome. Such uncertainty is characteristic of educational, administrative, military-administrative, religious-educational, and social institutions, where decisions are connected not only with resources and procedures but also with people, values, discipline, development, and responsibility.

Institutional uncertainty differs from ordinary informational uncertainty. Informational uncertainty refers primarily to the lack of sufficient or reliable data. Institutional uncertainty includes this aspect but also involves value conflicts, ambiguous norms, competing interests, legal restrictions, psychological pressure, and the expectations of different groups. Contextual leadership research similarly shows that leadership processes are embedded in multiple situational layers rather than determined by leader characteristics alone (Oc, 2018). In such situations, the leader must answer not only what is objectively correct, but also what is institutionally justified, socially acceptable, psychologically appropriate, and strategically useful.

This type of uncertainty reveals the limits of purely formal decision-making. A decision may formally correspond to an instruction and still fail in practice if it is not accepted by the team, contradicts the moral expectations of employees, weakens trust, or is communicated in an authoritarian manner. Conversely, a decision that is developed with attention to values, communication, and psychological consequences may create higher readiness for implementation, even when it requires effort and discipline from participants.

The problem becomes especially important in higher education institutions. Academic managers work simultaneously with professors, students, administrative staff, external partners, and state requirements. Their decisions influence educational quality, scientific productivity, psychological climate, student motivation, and the public image of the institution. Therefore, institutional uncertainty in higher education demands not only administrative competence but also a high level of socio-psychological maturity.

Digital transformation adds another layer to this uncertainty. Recent work on personalized and optimized educational system models and on AI/ML-supported gamification demonstrates the expanding role of technology-mediated approaches in education (Askarova et al., 2024; Nazarov et al., 2026). For institutional leaders, the significance of these developments lies not in the technology itself but in the managerial need to evaluate innovation in relation to pedagogical goals, stakeholder expectations, organizational accountability, and longer-term institutional consequences. This expands the decision space and strengthens the relevance of value-oriented cognitive readiness when technological opportunities evolve faster than established routines or shared organizational norms.

In this context, uncertainty should not be understood only as a negative factor. It may also become a developmental condition. When a leader uses uncertainty as an opportunity for reflection, dialogue, and innovation, it stimulates organizational learning. However, if uncertainty is experienced as a threat and is not regulated by values and reflection, it may lead to impulsive decisions, avoidance of responsibility, excessive dependence on external pressure, or formalism.

For this reason, institutional uncertainty should be considered a normal feature of contemporary management rather than an exceptional situation. Educational and administrative organizations increasingly function in a space where legal requirements, social expectations, digital communication, public evaluation, and professional standards intersect. Moreover, how leaders communicate internal or external uncertainty can influence social judgments about both the leader and the decision, which makes uncertainty a relational as well as an informational phenomenon (Løhre & Teigen, 2024). A leader who is unable to integrate these different signals may either postpone a necessary decision or choose an administratively simple but psychologically ineffective solution. A leader with developed value-oriented cognitive readiness, by contrast, uses uncertainty as a field for responsible analysis and coordinated action.

Value-oriented cognitive readiness: essence and structure

Value-oriented cognitive readiness is an integrated psychological preparedness of a manager to perceive, analyze, evaluate, and implement decisions in accordance with institutional values, professional responsibility, and the human factor. This readiness is not automatically produced by an official position or administrative authority. It is formed through professional experience, education, self-reflection, ethical internalization, and participation in organizational culture.

The cognitive component of readiness reflects the leader's ability to analyze information, distinguish essential and secondary factors, compare alternatives, identify risks, anticipate consequences, and avoid stereotyped thinking. Under uncertainty, cognitive flexibility becomes particularly important because decision-makers must revise assumptions, shift information-search strategies, and adapt to changing task demands. Empirical work with expert decision-makers and senior executives supports the relevance of cognitive flexibility for adaptive choice and information search (Kiss et al., 2020; Laureiro-Martínez & Brusoni, 2018). At the same time, awareness of cognitive limitations and biases remains necessary for responsible choice (Jordão et al., 2020; Kahneman, 2011).

The reflective component is expressed in the leader's ability to analyze not only the external problem but also personal attitudes, emotional reactions, possible biases, and hidden motives. Reflection protects the manager from automatic reactions and allows the decision-making process to become more conscious. A reflective leader is less dependent on stereotypes and more capable of balancing institutional demands with the needs of people.

The emotional-regulatory component includes tolerance to stress, resistance to impulsive reactions, ability to control anxiety, and capacity to remain psychologically stable during conflict or pressure. Emotional instability

may lead to defensive, hasty, or avoidant decisions, whereas emotional balance helps preserve clarity of thinking and constructive communication. Contemporary review evidence indicates that managerial decision-making is shaped by ongoing interaction between affective and cognitive processes rather than by cognition alone (Cristofaro et al., 2022). In conflict situations, this component is especially important because the leader's emotional reactions can either reduce or intensify collective tension.

The motivational component is expressed in orientation toward institutional development rather than personal comfort, avoidance of responsibility, or short-term image protection. A manager with developed readiness does not seek only the safest or easiest solution. Such a leader aims to choose an alternative that corresponds to the mission of the organization, the needs of people, and long-term strategic goals.

The ethical-value component is the central element of the proposed model. It reflects the ability of the leader to evaluate decisions through the categories of justice, responsibility, trust, dignity, professional duty, and social usefulness. Values in this context are not abstract declarations; they function as internal criteria that guide the selection of alternatives and determine the legitimacy of managerial action in the eyes of the team. Meta-analytic and conceptual research on ethical and responsible leadership similarly links value-based leader conduct with consequential employee and organizational outcomes, while emphasizing accountability to stakeholders (Bedi et al., 2016; de Klerk & Jooste, 2023; Voegtlin et al., 2020).

The communicative component includes the ability to explain the decision, involve relevant participants, listen to different opinions, prevent destructive resistance, and ensure feedback during implementation. Even a well-founded decision may lose effectiveness if it is communicated unclearly or in a psychologically insensitive way. Communication transforms a decision from an individual act of the leader into a shared organizational process.

These components are analytically separated, yet in real managerial practice they operate as a unified structure. Cognitive flexibility without ethical responsibility may lead to manipulative pragmatism; emotional stability without reflection may turn into rigidity; communication skills without value consistency may produce only external agreement. Therefore, the central thesis of the article is that the effectiveness of decision-making depends not on one isolated quality of the manager but on the integration of cognitive, emotional, motivational, ethical, and communicative resources. This integrative nature distinguishes value-oriented readiness from ordinary professional competence.

Socio-psychological mechanisms of decision quality

The quality of managerial decision-making depends on several socio-psychological mechanisms through which value-oriented cognitive readiness is realized in practice. The first mechanism is reflective control. Reflection allows the manager to identify the real motives of action, analyze emotional states, and detect cognitive distortions. It supports the transition from reactive behavior to conscious choice.

The second mechanism is value consistency. Decisions become more sustainable when they correspond to the declared mission of the institution and to the moral expectations of the team. If a manager's decision contradicts institutional values, even technically effective measures may produce distrust. Value consistency strengthens legitimacy and facilitates implementation because employees perceive the decision as meaningful and fair.

The third mechanism is social perspective-taking. Organizational decisions affect different groups: subordinates, colleagues, students, service recipients, partners, and society. The ability to see the situation from several social positions helps the leader prevent narrow administrative thinking. It also reduces the risk of conflicts caused by ignoring the psychological needs and expectations of participants.

The fourth mechanism is responsibility internalization. A decision becomes genuinely managerial only when the leader accepts responsibility not merely for issuing an order but also for its consequences. Responsibility internalization means that the manager does not transfer all difficulties to subordinates, external circumstances, or formal regulations. Instead, the leader recognizes personal participation in the outcome and remains involved during implementation.

The fifth mechanism is communicative trust. Trust reduces uncertainty and increases the readiness of employees to accept decisions, even when such decisions are difficult. It is formed through consistency, openness, respect, and fairness. Research on psychological safety demonstrates the importance of interpersonal conditions that make voice, feedback, and constructive risk-taking possible within organizations (Newman et al., 2017). In the absence of trust, any decision may be interpreted as pressure or manipulation; in a trust-based climate, even

unpopular decisions are more likely to be understood as necessary and justified. The manner in which uncertainty is communicated may further shape these judgments (Løhre & Teigen, 2024).

The sixth mechanism is professional identity. A manager who identifies with the mission of the institution and understands the social meaning of leadership is more likely to make decisions that serve long-term development. Professional identity protects the leader from purely situational behavior and strengthens commitment to institutional goals. This is especially important in educational and public organizations, where leadership decisions have moral and developmental consequences.

Another mechanism is the regulation of cognitive bias. Under pressure, managers may overestimate familiar information, rely on previous successful patterns, or interpret dissent as resistance rather than as a source of diagnostic feedback. Research on judgment and managerial decision-making documents systematic biases and shows that affective and cognitive processes jointly influence evaluation (Cristofaro et al., 2022; Jordão et al., 2020; Kahneman, 2011). In managerial practice, these distortions become especially risky because they influence not only the individual decision-maker but also the entire group. Reflective control and feedback mechanisms reduce this risk by requiring the leader to test assumptions before transforming them into organizational action.

Theoretical model of decision-making under institutional uncertainty

Based on the analysis above, the proposed model includes four interrelated stages: diagnostic orientation, value-based evaluation, responsible choice, and socio-psychological implementation. Each stage contains both cognitive and social components, and each depends on the leader's level of value-oriented cognitive readiness.

At the stage of diagnostic orientation, the leader identifies the real problem, separates facts from assumptions, determines the interests of participants, and clarifies the degree of uncertainty. This stage requires analytical thinking and openness to feedback. A weak diagnostic stage may lead to solving the wrong problem or choosing measures that address symptoms rather than causes.

At the stage of value-based evaluation, the manager compares possible alternatives not only according to efficiency but also according to justice, institutional mission, long-term consequences, and psychological acceptability. This stage prevents purely formal or utilitarian decisions that ignore human dignity and organizational culture. It also allows the leader to understand which alternative is more consistent with the values declared by the institution.

At the stage of responsible choice, the leader selects the most appropriate alternative and assumes responsibility for it. The decision must be clear, realistic, timely, and within the leader's competence. However, responsibility also means readiness to explain the choice, correct implementation errors, and monitor consequences. This stage connects cognitive analysis with moral commitment.

At the stage of socio-psychological implementation, the manager organizes communication, distributes tasks, supports participants, prevents resistance, and evaluates feedback. Implementation is not a mechanical continuation of the decision. It is a separate psychological process in which motivation, trust, discipline, and collective understanding are formed. Many decisions fail not because the choice itself is incorrect, but because implementation is not supported by communication, participation, and feedback.

The model demonstrates that the quality of decision-making is not located only at the moment of selecting an alternative. It is distributed across the entire cycle from understanding the problem to evaluating consequences. Therefore, managerial competence should be developed not as a narrow technical skill but as an integrated socio-psychological capacity.

The proposed model also emphasizes the recursive character of managerial decision-making. Feedback from implementation may reveal new risks, hidden conflicts, or additional resources. Therefore, the responsible leader does not perceive a decision as finished immediately after it is announced. The decision continues to exist as a process that must be monitored, explained, corrected, and evaluated. This is particularly relevant in institutions where decisions affect educational trajectories, professional motivation, discipline, and the moral atmosphere of the collective.

Synthesis of theoretical findings

Finding 1 (RQ1). Institutional uncertainty is broader than a deficit of information. The theoretical synthesis identifies at least four intertwined dimensions: informational incompleteness, normative-value ambiguity, relational/stakeholder plurality, and implementation uncertainty across time. This formulation explains why a formally cor-

rect decision can remain psychologically or institutionally ineffective when the leader fails to interpret competing expectations and social consequences.

Finding 2 (RQ2). Value-oriented cognitive readiness has a six-component structure comprising cognitive, reflective, emotional-regulatory, motivational, ethical-value, and communicative components. These components are analytically distinguishable but functionally interdependent. The construct therefore differs from a single trait such as cognitive flexibility or emotional stability: it describes the coordinated psychological preparedness required to move from problem interpretation to socially responsible implementation.

Finding 3 (RQ3). Seven mechanisms connect this readiness with the anticipated quality, legitimacy, and sustainability of decisions: reflective control, value consistency, social perspective-taking, responsibility internalization, communicative trust, professional identity, and regulation of cognitive bias. The model does not treat these links as statistically proven causal effects. Rather, they are theoretically specified pathways that explain how internal regulation may be translated into managerial behavior and that can be tested in subsequent empirical research.

Finding 4 (RQ4). Managerial decision-making under institutional uncertainty is organized as a recursive four-stage process: diagnostic orientation, value-based evaluation, responsible choice, and socio-psychological implementation. Feedback from implementation returns to diagnosis and may require revision of assumptions, alternatives, or communication. Decision quality is therefore distributed across the whole cycle rather than concentrated only at the instant of selecting an alternative.

Taken together, these findings answer the analytical questions and define the principal theoretical contribution of the article: value-oriented cognitive readiness operates as a bridging construct between individual psychological regulation and institutional legitimacy. It integrates insights that are often studied separately—cognitive adaptation, affective regulation, ethical responsibility, stakeholder orientation, and relational trust—within one process model of managerial decision-making.

Discussion

The proposed concept expands traditional interpretations of managerial decision-making by shifting attention from isolated decision variables to their coordinated psychological organization. Research on cognitive flexibility explains adaptive shifts in attention and information search (Kiss et al., 2020; Laureiro-Martínez & Brusoni, 2018), while studies of managerial bias and affect–cognition interaction clarify why judgment may deviate from purely rational models (Cristofaro et al., 2022; Jordão et al., 2020). The present framework incorporates these insights but argues that cognitive adaptation alone is insufficient where decisions must also be institutionally legitimate, socially acceptable, and responsibly implemented.

The analysis also shows that institutional uncertainty creates a specific test of leadership maturity. In stable and routine situations, formal rules can guide action effectively; in uncertain situations, the leader must combine contextual interpretation with internalized values, reflective thinking, and socio-psychological sensitivity. This position is consistent with contextual leadership research emphasizing that leadership processes change across situational conditions (Oc, 2018), but it adds a more specific psychological question: what internal readiness allows a leader to integrate contextual signals rather than merely react to them? The proposed construct addresses this question at the level of the decision process.

Value-oriented cognitive readiness is also related to, but not identical with, transformational, ethical, and responsible leadership. Transformational leadership highlights values and motivational influence (Bass & Riggio, 2006), while ethical leadership research focuses on morally appropriate conduct and its consequences, whereas responsible leadership places stronger emphasis on stakeholder relations and accountability (Bedi et al., 2016; de Klerk & Jooste, 2023; Voegtlin et al., 2020). The construct proposed here concerns the decision-maker's internal preparedness before and during choice: the capacity to coordinate analysis, reflection, emotional regulation, value criteria, responsibility, and communication. In this sense, it offers a process-level bridge between normative leadership orientations and the psychological mechanics of a concrete managerial decision.

A further distinction concerns relational climate. Psychological safety is a group-level condition that facilitates voice, feedback, and interpersonal risk-taking (Newman et al., 2017). Value-oriented cognitive readiness is an individual-level integrative readiness, yet it is expected to operate more effectively when the relational environment

permits feedback and disagreement. Thus, communicative trust is not treated as a substitute for psychological safety, but as a mechanism through which the manager's readiness interacts with the social environment during diagnosis and implementation.

For educational, public, military-administrative, and religious-educational institutions, this distinction is important because decisions often combine administrative constraints with developmental, moral, and relational consequences. The cost of a poor decision may therefore be high not only administratively but also socially and psychologically. The model suggests that effective decision-making requires the leader to maintain emotional stability, evaluate alternatives ethically, preserve openness to feedback, and communicate unavoidable uncertainty without undermining trust. Recent experimental evidence that uncertainty disclosure affects evaluations of leaders and their decisions reinforces the communicative dimension of this argument (Løhre & Teigen, 2024).

At the same time, value-oriented cognitive readiness cannot be formed through theoretical instruction alone. It requires practice with ambiguous cases, role-based decision tasks, supervision, feedback, and psychological diagnostics. Leadership development programs should reproduce realistic combinations of incomplete information, conflicting interests, emotional pressure, ethical dilemmas, and implementation resistance. The six-component structure proposed in this article provides a basis for designing such training in a differentiated way rather than treating decision-making competence as a single undivided skill.

An additional implication concerns the prevention of avoidant and hypervigilant decision-making styles. Avoidance appears when the leader distances himself from responsibility or transfers the burden of choice to external circumstances. Hypervigilance appears when emotional tension narrows perception and forces the leader to make hasty decisions without sufficient analysis. Both tendencies reduce the social quality of management. Value-oriented cognitive readiness may function as a psychological buffer by strengthening reflection, value-based prioritization, tolerance of ambiguity, and deliberate testing of assumptions (Janis & Mann, 1977; Jordão et al., 2020; Nazarov, 2019). This proposition, however, requires direct empirical examination rather than being assumed from conceptual correspondence alone.

Limitations and directions for empirical verification

The principal limitation of the present article follows from its theoretical-analytical design. The proposed construct, its six components, seven mechanisms, and four-stage process model are conceptually derived and have not been tested here with primary data. Accordingly, the framework should not be interpreted as demonstrating causal relationships, predictive coefficients, or established psychometric properties. Its value at this stage lies in specifying an empirically testable architecture and clarifying the relationships that require verification.

Future research should operationalize value-oriented cognitive readiness and examine its convergent and discriminant validity in relation to adjacent constructs such as cognitive flexibility, tolerance of uncertainty, locus of control, emotional regulation, responsible or ethical leadership, and psychological safety. Multi-source designs combining manager self-reports with subordinate or peer evaluations could reduce common-method bias, while longitudinal and scenario-based studies could clarify how readiness functions before, during, and after difficult decisions. Cross-institutional comparisons would be especially useful for determining which components are general and which are sensitive to educational, administrative, military-administrative, or religious-educational contexts.

Empirical verification should also preserve the multilevel logic of the model. Individual readiness can be assessed at the manager level, whereas trust, psychological safety, organizational culture, and implementation outcomes may require group- or institutional-level indicators. Such a design would make it possible to test whether value-oriented cognitive readiness contributes explanatory value beyond established constructs and whether the proposed mechanisms operate differently under varying degrees and forms of institutional uncertainty.

Practical recommendations

First, leadership training programs should include special modules on decision-making under institutional uncertainty. Such modules should focus on value analysis, responsibility, socio-psychological consequences, and the prevention of cognitive distortions.

Second, psychological diagnostics of managers should assess not only leadership style but also cognitive flexibility, emotional tolerance, locus of control, readiness for responsibility, reflective capacity, and communication openness. This will make it possible to identify strengths and risk zones in managerial behavior.

Third, case-study methods should be used to develop the ability to analyze ambiguous situations. Cases should require comparison of alternatives from administrative, ethical, psychological, and institutional perspectives. This method helps leaders learn to see decision-making as a multidimensional process.

Fourth, organizations should strengthen feedback culture. High-quality decisions require information from different levels of the institution and cannot rely only on vertical administrative channels. Feedback helps the leader correct assumptions and increase the legitimacy of decisions.

Fifth, managers should be trained in reflective practices, including self-analysis after difficult decisions, identification of personal biases, and evaluation of implementation results. Reflection transforms experience into professional development.

Sixth, institutional values should be clearly formulated and integrated into decision-making procedures. Values should function not as formal slogans but as practical criteria for evaluating managerial alternatives.

Seventh, special attention should be paid to the development of communicative trust. The effectiveness of a decision depends not only on its content but also on how it is perceived, explained, accepted, and implemented by participants.

Eighth, institutions should introduce post-decision review procedures. Such procedures should not be limited to administrative reporting. They should include analysis of whether the decision corresponded to institutional values, whether communication was sufficient, how the decision influenced the team's motivation, and what socio-psychological risks appeared during implementation. This type of review transforms managerial experience into organizational learning and prevents the repetition of ineffective patterns.

Conclusion

Managerial decision-making under institutional uncertainty is a complex socio-psychological process that requires more than formal authority or administrative experience. The theoretical analysis supports the conceptualization of value-oriented cognitive readiness as an integrative form of psychological preparedness combining cognitive, reflective, emotional-regulatory, motivational, ethical-value, and communicative resources.

The synthesis yielded four interrelated theoretical results: a multidimensional definition of institutional uncertainty, a six-component structure of readiness, seven socio-psychological mechanisms, and a recursive four-stage process comprising diagnostic orientation, value-based evaluation, responsible choice, and socio-psychological implementation. These results directly correspond to the analytical questions formulated in the article and clarify how internal readiness can be linked conceptually to the quality, legitimacy, and sustainability of managerial decisions.

Thus, the development of value-oriented cognitive readiness may become an important direction in the psychological preparation of managers. The framework contributes to responsible leadership by bringing together cognitive adaptation, reflection, affective regulation, institutional values, responsibility, and communication within a single decision process. At the same time, the proposed relationships remain theoretical propositions until they are operationalized and empirically tested in different institutional contexts.

From the practical point of view, the proposed approach may be used as a conceptual basis for professional development courses, psychological assessment of managerial personnel, mentoring programs for mid-level leaders, and institutional training aimed at strengthening responsible decision-making. From the theoretical point of view, it creates a structured agenda for examining the relationships among value orientation, cognitive flexibility, locus of control, emotional tolerance, reflective control, communicative trust, and decision effectiveness. Consequently, the article expands the socio-psychological understanding of managerial choice by demonstrating that information and authority must be considered together with the internal readiness of the leader to act responsibly under uncertainty.

Acknowledgement, conflict of interest

Acknowledgement. The author expresses gratitude to the International Academy of Islamic Studies of Uzbekistan for the academic environment that supports research in the field of management psychology and socio-psychological aspects of leadership.

Conflict of interest. The author declares that there is no conflict of interest related to the preparation and publication of this article.

References

- Askarova, S., Madiyeva, G., Mirqosimova, M., Boqiyeva, R., Nazarov, A., & Baratova, D. (2024). A well-designed personalized and optimized model system implementation for specific education system. In *2024 4th International Conference on Advanced Computing and Innovative Technologies in Engineering (ICACITE)* (pp. 607–611). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICACITE60783.2024.10617032>
- Barnard, C. I. (1938). *The functions of the executive*. Harvard University Press.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bedi, A., Alpaslan, C. M., & Green, S. (2016). A meta-analytic review of ethical leadership outcomes and moderators. *Journal of Business Ethics*, 139(3), 517–536. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2625-1>
- Cristofaro, M., Giardino, P. L., Malizia, A. P., & Mastrogiorgio, A. (2022). Affect and cognition in managerial decision making: A systematic literature review of neuroscience evidence. *Frontiers in Psychology*, 13, 762993. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.762993>
- de Klerk, J. J., & Jooste, M. (2023). Responsible leadership and its place in the leadership domain: A meaning-based systematic review. *Business and Society Review*, 128(4), 606–634. <https://doi.org/10.1111/basr.12331>
- Janis, I. L., & Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. Free Press.
- Jordão, A. R., Costa, R., Dias, Á. L., Pereira, L., & Santos, J. P. (2020). Bounded rationality in decision making: An analysis of the decision-making biases. *Business: Theory and Practice*, 21(2), 654–665. <https://doi.org/10.3846/btp.2020.11154>
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Kiss, A. N., Libaers, D., Barr, P. S., Wang, T., & Zachary, M. A. (2020). CEO cognitive flexibility, information search, and organizational ambidexterity. *Strategic Management Journal*, 41(12), 2200–2233. <https://doi.org/10.1002/smj.3192>
- Laureiro-Martínez, D., & Brusoni, S. (2018). Cognitive flexibility and adaptive decision-making: Evidence from a laboratory study of expert decision makers. *Strategic Management Journal*, 39(4), 1031–1058. <https://doi.org/10.1002/smj.2774>
- Løhre, E., & Teigen, K. H. (2024). When leaders disclose uncertainty: Effects of expressing internal and external uncertainty about a decision. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 77(6), 1221–1237. <https://doi.org/10.1177/17470218231204350>
- Makhmudov, I. (2006). *Boshqaruv psixologiyasi*. Akademiya.
- March, J. G., & Simon, H. A. (1993). *Organizations* (2nd ed.). Blackwell.
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. Harper & Row.
- Nazarov, A. S. (2019). Psychological features of leaders influencing management decision-making. *Young Scientist*, 44(282), 298–300.
- Nazarov, A. S. (2020a). *Boshqaruv va marketing psixologiyasi*. Innovatsion-Ziyo.
- Nazarov, A. S. (2020b). Psychological analysis of levels of administration of management decisions. *Issues of Economics and Management*, 3, 1–5.
- Nazarov, A. S. (2026). *Socio-psychological determinants of managerial decision making in leadership activity* [Monograph]. Novateur Publication.
- Nazarov, A. S., & Nuradinov, A. S. (2025). *Social-psychological aspects of decision-making in management activities* [Monograph]. Novateur Publication.

- Nazarov, A., Yuldoshev, I., Jurayev, B., Sayitkhonov, A., Kayumov, B., & Urinova, O. (2026). Gamification in education: Enhancing student engagement using AI and ML techniques. *AIP Conference Proceedings*, 3414(1), 090007. <https://doi.org/10.1063/5.0330250>
- Newman, A., Donohue, R., & Eva, N. (2017). Psychological safety: A systematic review of the literature. *Human Resource Management Review*, 27(3), 521–535. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.01.001>
- Ос, В. (2018). Contextual leadership: A systematic review of how contextual factors shape leadership and its outcomes. *The Leadership Quarterly*, 29(1), 218–235. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.12.004>
- Schein, E. H. (2017). *Organizational culture and leadership* (5th ed.). Wiley.
- Simon, H. A. (1997). *Administrative behavior: A study of decision-making processes in administrative organizations* (4th ed.). Free Press.
- Voegtlin, C., Frisch, C., Walther, A., & Schwab, P. (2020). Theoretical development and empirical examination of a three-roles model of responsible leadership. *Journal of Business Ethics*, 167(3), 411–431. <https://doi.org/10.1007/s10551-019-04155-2>

А.С. Назаров

Ўзбекистан халықаралық исламтану академиясы, Ташкент, Ўзбекистан

**Құндылыққа бағдарланған когнитивтік дайындық институционалдық
белгісіздік жағдайында басқарушылық шешім қабылдаудың
әлеуметтік-психологиялық факторы ретінде**

Андатпа. Мақалада құндылыққа бағдарланған когнитивтік дайындық институционалдық белгісіздік жағдайында басқарушылық шешім қабылдаудың кешенді әлеуметтік-психологиялық факторы ретінде негізделеді. Классикалық және қазіргі зерттеулерді интегративті теориялық шолу және концептуалдық синтез негізінде институционалдық белгісіздік қарапайым ақпараттық белгісіздіктен ажыратылып, ұсынылған конструктінің құрылымы нақтыланады. Теориялық талдау құндылыққа бағдарланған когнитивтік дайындықтың өзара байланысты алты компонентін айқындады: когнитивтік, рефлексивтік, эмоциялық-реттеуші, мотивациялық, этикалық-құндылықтық және коммуникативтік. Сонымен қатар шешімнің сапасын, легитимділігін және тұрақтылығын қамтамасыз етуі ықтимал жеті әлеуметтік-психологиялық механизм жүйеленді: рефлексивтік бақылау, құндылықтық үйлесімділік, әлеуметтік перспективаны ескеру, жауапкершілікті интериоризациялау, коммуникативтік сенім, кәсіби сәйкестік және когнитивтік қателерді реттеу. Бұл элементтер диагностикалық бағдарлау, құндылықтық бағалау, жауапты таңдау және кері байланысы бар әлеуметтік-психологиялық іске асырудан тұратын төрт кезеңді модельге біріктірілді. Ұсынылған тәсіл когнитивтік бейімделу, этикалық жауапкершілік және ұйымдық өзара әрекеттесуді біртұтас шешім қабылдау үдерісінде байланыстырады. Мақала эмпирикалық емес, теориялық сипатта; алынған нәтижелер одан әрі операцияландыру мен эмпирикалық тексеруді қажет ететін концептуалдық тұжырымдар болып табылады. Орта және жоғары буын басшыларының шешім қабылдау құзыреттілігін дамытуға арналған практикалық ұсынымдар берілген.

Түйін сөздер: басқарушылық шешім қабылдау; когнитивтік дайындық; институционалдық белгісіздік; құндылықтық бағдар; рефлексивтік бақылау; ұйымдық мәдениет; жауапкершілік.

А.С. Назаров

Международная академия исламоведения Узбекистана, Ташкент, Узбекистан

**Ценностно-ориентированная когнитивная готовность как социально-психологический
фактор принятия управленческих решений в условиях
институциональной неопределенности**

Аннотация. В статье обосновывается концепция ценностно-ориентированной когнитивной готовности как интегрального социально-психологического фактора принятия управленческих решений

в условиях институциональной неопределенности. На основе интегративного теоретического обзора и концептуального синтеза классических и современных исследований управленческого решения, когнитивной гибкости, взаимодействия аффекта и когниции, ответственного и этического лидерства, психологической безопасности и коммуникации неопределенности институциональная неопределенность разграничивается с обычной информационной неопределенностью и уточняется структура предлагаемого конструкта. Теоретический анализ позволил выделить шесть взаимосвязанных компонентов ценностно-ориентированной когнитивной готовности: когнитивный, рефлексивный, эмоционально-регулятивный, мотивационный, этико-ценностный и коммуникативный. Систематизированы семь социально-психологических механизмов, посредством которых такая готовность может поддерживать качество, легитимность и устойчивость решения: рефлексивный контроль, **достижение** ценностной согласованности, учет социальной перспективы, интериоризация ответственности, **выстраивание** коммуникативного доверия, **актуализация** профессиональной идентичности и регуляция когнитивных искажений. Данные элементы интегрированы в четырехэтапную модель, включающую диагностическую ориентацию, ценностную оценку, ответственный выбор и социально-психологическую реализацию с рекурсивной обратной связью. В отличие от подходов, рассматривающих когнитивные искажения, этику лидерства или организационный климат изолированно, предлагаемая модель объясняет их сопряжение во внутренней готовности лица, принимающего решение. Статья имеет теоретический, а не эмпирический характер; ее результаты представляют собой концептуальные положения, требующие последующей операционализации и эмпирической проверки. Сформулированы практические рекомендации по развитию компетентности принятия решений у руководителей среднего и высшего звена.

Ключевые слова: принятие управленческих решений; когнитивная готовность; институциональная неопределенность; ценностная ориентация; рефлексивный контроль; организационная культура; ответственность.

Авторлар туралы мәлімет:

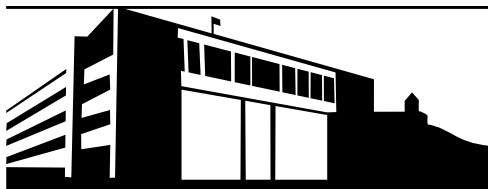
Назаров А.С. — хат-хабар авторы; психология ғылымдары бойынша философия докторы (PhD); Өзбекстан халықаралық исламтану академиясы, «Дін психологиясы және педагогика» кафедрасының доценті; Абдулла Қодирий көшесі, 11-үй, 100011, Ташкент, Өзбекстан; E-mail: 19azamatnazarov80@gmail.com

Сведения об авторах:

Назаров А.С. — автор для корреспонденции; доктор философии по психологии (PhD); доцент кафедры психологии религии и педагогики, Международная академия исламоведения Узбекистана, ул. Абдуллы Кадыри, 11, 100011, Ташкент, Узбекистан. E-mail: 19azamatnazarov80@gmail.com

Information about the author:

Nazarov A.S. — corresponding author; Doctor of Philosophy (PhD) in Psychology; Associate Professor, Department of Religious Psychology and Pedagogy, International Islamic Academy of Uzbekistan; 11 Abdulla Qodiriy Street, 100011, Tashkent, Uzbekistan; E-mail: 19azamatnazarov80@gmail.com



ЖАСТАР АРАСЫНДАҒЫ БАЛАЛЫҚ ШАҚТАҒЫ ЗОР- ЛЫҚ-ЗОМБЫЛЫҚ ТҮРЛЕРІНІҢ ТАРАЛУЫН СТҚ ӘДІСІНЕ НЕГІЗДЕП ЗЕРТТЕУ

*А.М. Айтышева¹ , Г.Т.Сапарова*² , А.Б. Валиева³ ,
Н.Ж. Жұматова⁴ , С.А. Асқарова⁵*

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

^{2,4,5} Астана халықаралық университеті, Астана, Қазақстан

*E-mail: ¹aygul.mukataevna@yandex.ru ²gulnur0319@mail.ru, ³anarabv@mail.ru,
⁴zh.nurshat1991@gmail.com, ⁵Sofarafarafa@gmail.com*

Аңдатпа. Бұл зерттеудің мақсаты – балалық шақтағы травма (СТҚ) сауалнамасының негізінде студенттердің бастан кешірген зорлық-зомбылықтың таралуы мен түрлерін зерттеу. Аталған сауалнама балалық шақта бастан кешірген ауыр тәжірибенің бес өлшеміне негізделді: эмоциялық зорлық-зомбылық, физикалық, жыныстық зорлық-зомбылық, эмоциялық немқұрайлылық, физикалық немқұрайлылық.

Зерттеу нәтижелері эмоциялық зорлық-зомбылық пен немқұрайлылық жастар арасында тіркелген балалық шақтағы зорлық-зомбылықтың ең көп таралған түрлері екенін көрсетеді. Жыныстық зорлық-зомбылықтың өзін-өзі хабарлау көрсеткіштері салыстырмалы түрде төмен болып көрінгенімен, жоққа шығару (минимизация) шкаласы бойынша жоғары ұпай – респонденттердің мұндай тәжірибелері туралы бөлісуге дайын еместігін немесе бөлісумен қатысты ұят, қорқыныш сезімдерінің мүмкін екенін көрсетеді. Сонымен қатар, қатысушылардың біразы зорлық-зомбылықты «жиі» немесе «өте жиі» бастан кешіргенін хабарлады, бұл балалық шақтағы жарақаттың студенттердің психологиялық әл-ауқатына ұзақ мерзімді әсері бар екенін білдіреді.

Нәтижелер жоғары оқу орындарында психологиялық қолдау жүйелерін дамытудың маңыздылығын көрсетеді. Алдын алу шаралары мен ерте араласу бағдарламалары студенттердің эмоциялық денсаулығын сақтауға, жарақатқа байланысты мәселелер туралы психологиялық ағарту жұмыстарын көбейтіп, психологиялық кеңес беру қызметтеріне қолжетімділікті нығайтуға көмектеседі. Білім беру мекемелерінде қауіпсіздік сезімін арттыру көптеген студенттерді кәсіби психологиялық көмекке жүгінуге ынталандыруы мүмкін.

Бұл зерттеу университет студенттерінің психологиялық жағдайын бағалау, балалық шақтағы жарақаттың ұзақ мерзімді әсерін анықтау және

Түсті: 10.02.2026; Жөнделді: 15.04.2026; Мақұлданды: 18.05.2026; Онлайн қолжетімді: 18.09.2026

*Хат-хабар авторы

жоғары білім берудегі психикалық денсаулықты қолдау стратегияларына жарақатқа негізделген тәсілдерді енгізу үшін маңызды ғылыми және практикалық салдарға ие.

Түйін сөздер: балалық шақтағы жарақат, психологиялық әл-ауқат, жарақаттан кейінгі стресс, психикалық денсаулық, физикалық зорлық-зомбылық, жыныстық зорлық-зомбылық, эмоциялық немқұрайлылық.

Кіріспе

Зерттеу мәселесінің өзектілігі. Жасөспірімдер арасындағы зорлық-зомбылық қазіргі қоғамдағы күрделі әлеуметтік және психологиялық мәселе болып табылады. Көптеген зерттеулер балалық шақтағы немесе жасөспірімдік шақта болған зорлық-зомбылық тәжірибесі жеке тұлғаның жеке, эмоциялық және әлеуметтік дамуына ұзақ мерзімді теріс әсер етуі мүмкін екенін көрсетті (Akhmerova & Sorokoumova, 2022). Мұндай ауыр тәжірибелер көбінесе тұлғааралық қақтығыстардың, агрессивті мінез-құлықтың және эмоциялық тұрақсыздықтың пайда болуына ықпал етеді. Зорлық-зомбылықтың әртүрлі түрлері: физикалық, эмоциялық, жыныстық және қараусыз болу – жастардың психикалық денсаулығы мен әлеуметтік бейімделуіне күрделі және ауыр әсер етеді (Bulitko, 2019).

Бұл мәселенің жаһандық өзектілігіне қарамастан, Қазақстандағы және халықаралық контексте жасөспірімдер мен жастар арасындағы зорлық-зомбылықтың нақты түрлері мен таралуын зерттейтін кешенді зерттеулердің жетіспеушілігі айқын байқалады. Осыған байланысты, балалық шақтағы жарақат сауалнамасы (СТQ) әдісін қолдана отырып зерттеу жүргізу ерекше өзекті.

СТQ әдісі балалық шақтағы зорлық-зомбылық пен немқұрайлылық тәжірибесіне сандық және сапалық бағалау жүргізеді (Vasilyuk, 2003). Оның көрсетілген сенімділігі мен жарамдылығы нәтижелердің ғылыми тұрғыдан берік және тәжірибеде қолданылуын қамтамасыз етеді. Бұл зерттеудің нәтижелері жастар арасындағы зорлық-зомбылықтың алдын алу бағдарламаларын, психологиялық көмекті және жастардың әл-ауқатына қатысты әлеуметтік қолдауды әзірлеу үшін практикалық құндылыққа ие болады.

Бұл зерттеудің негізгі мақсаты – СТQ әдісін қолдана отырып, студенттер бастан кешіретін зорлық-зомбылық түрлері мен таралуын анықтау. Бұл мақсатқа жету үшін келесі міндеттер қойылды:

1. Жастар арасындағы физикалық, эмоциялық және жыныстық зорлық-зомбылық түрлерін бағалау;
2. Эмоциялық және физикалық немқұрайлылық деңгейін анықтау;
3. Балалық шақтағы зорлық-зомбылық түрлері арасындағы өзара байланысты және олардың бірге кездесу жиілігін талдау;
4. Зерттеу нәтижелеріне негізделген алдын алу және психологиялық қолдау шаралары бойынша ұсыныстар әзірлеу.

Зерттеудің ғылыми маңыздылығы. СТQ әдісін қолдана отырып, бұл зерттеу жастар бастан кешіретін зорлық-зомбылық түрлерін объективті бағалауды қамтамасыз етеді, даму және әлеуметтік психология саласында жаңа теориялық түсініктер береді.

Практикалық маңыздылығы. Алынған деректерді білім беруде, психологиялық кеңес беруде және әлеуметтік жұмыста пайдалануға болады. Сонымен қатар, олар жастар арасындағы зорлық-зомбылықты азайтуға және олардың эмоциялық және әлеуметтік әл-ауқатын қолдауға бағытталған тиімді психологиялық көмек бағдарламаларын әзірлеу үшін негіз бола алады.

Зерттеудің болжамы. Жастар арасында физикалық және жыныстық зорлық-зомбылыққа қарағанда, эмоциялық зорлық-зомбылық пен немқұрайлылықты бастан кешіру жиі кездеседі.

Теориялық негізі. Зерттеулер балалық шақтағы жарақаттың психикалық және физикалық денсаулыққа, тұлға аралық қарым-қатынасқа және ересек өмірдегі жалпы әл-ауқатқа ұзақ мерзімді теріс әсер етуі мүмкін екенін көрсетеді (Kozlov, 2023). Балалық шағында жарақаттық оқиғаларды бастан кешірген адамдарда мазасыздық, депрессия және жарақаттан кейінгі стресстік бұзылыс (ПТСБ) сияқты психикалық денсаулық бұзылыстарының дамуы ықтималдығы жоғары. Олар сондай-ақ нашақорлық,

өзіне-өзі зиян келтіру және суицидтік мінез-құлық қаупі жоғары (Volod'ko, 2021).

Балалық шақтағы жарақатты бастан кешірген ересектер көбінесе салауатты қарым-қатынастарды қалыптастыруда және сақтауда қиындықтарға тап болады және мұндай тәжірибелер әлеуметтік және тұлғааралық функцияларға айтарлықтай әсер етуі мүмкін. Сонымен қатар, психологиялық жарақат мидың дамуына әсер етуі мүмкін, бұл есте сақтау қабілетінің, зейіннің және оқу қабілетінің бұзылуына әкеледі (Gurina & Koshenova, 2020).

Дегенмен, балалық шақтағы жарақатқа ұшырағандардың барлығында бірдей кері салдарға ұшырамайтынын атап өту маңызды. Кейбір адамдар төзімділік танытып, бейімделгіш күресу механизмдері мен психологиялық күшті дамытады (Copeland et al., 2018). Ерте араласу және психо-әлеуметтік қолдау психологиялық жарақаттың теріс әсерлерін азайтуда және психикалық және физикалық әл-ауқатты нығайтуда маңызды рөл атқарады.

Психологиялық жарақат тұжырымдамасының тарихи дамуына тоқталсақ, психологиялық жарақат ұғымы психологияның негізгі бағытына айналмас бұрын психиатрияда пайда болған. Ол қазіргі заманғы психиатрия тарихы Э. Крепелинмен тығыз байланысты, оның «Психиатриялық клиникаға кіріспе» еңбегі психикалық бұзылулардың нозологиялық жіктелуінің негізін қалады (Krepelin, 2004). Э. Крепелиннің ғылыми үлестері психикалық ауруларды түсінуді түбегейлі өзгертті және психиатрияны медицина ғылымының кең саласына біріктірді.

Психикалық бұзылулардың таза гуманитарлық түсіндірмелерін қабылдамай, этиопатогенетикалық тәсілдерге баса назар аудара отырып, Э. Крепелин және оның ізбасарлары психиатрияны табиғи-ғылыми әдістемемен үйлестірді, бұл психикалық аурулардың негізінде жатқан биологиялық және физиологиялық механизмдерді анықтауға көмектесті. Оның жіктеу жүйесі бүгінгі күнге дейін ықпалды болып қала береді. Соған қарамастан, Э. Крепелиннің тәсілі көбінесе пациенттің ішкі психологиялық тәжірибесіне емес, негізінен сыртқы клиникалық көріністерге назар аударып, тым жалпылығы және симптомдарға негізделгені үшін сынға ұшырады. Э. Крепелиннің айтуынша, психикалық бұзылулар, физикалық аурулар сияқты, инфекциялар, жарақат немесе токсиндер сияқты сыртқы биологиялық себептерден туындайды (Krepelin, 2004).

Ал З. Фрейд, керісінше, жарақатты психологиялық тұрғыдан түсінуді ұсынды. 1892 жылы ол қорқыныш, ұят немесе эмоциялық ауырсыну тудыратын кез келген оқиғаны жарақаттық деп санауға болатынын жазды, жарақаттың пайда болуы мен қарқындылығы адамның сезімталдығына байланысты екенін атап өтті (Freud, 2005).

Сол сияқты, К. Юнг өзінің «Психоз және оның мазмұны» атты еңбегінде көптеген ауыр психикалық бұзылулар мидың органикалық өзгерістеріне емес, өткен тәжірибелерге негізделгенін алға тартты. 1395 науқастың клиникалық үлгісіне сүйене отырып, К. Юнг жағдайлардың 80%-ында мидың құрылымдық ауытқулары минималды немесе мүлдем болмағанын көрсетті, бұл жарақат пен психологиялық қақтығыс психикалық бұзылулардың дамуындағы негізгі факторлар екенін көрсете алады (Jung, 2000).

Психологиялық жарақаттың қазіргі заманғы түсіндірмелері. Психологиялық жарақат термині ғылыми әдебиетте XX ғасырдың аяғына дейін сирек қолданылды, бірақ оның өзектілігі XX және XXI ғасырларда айтарлықтай өсті (Anda et al., 2006). Е. Черепанованың айтуынша, психологиялық жарақат қалыпты өмірлік тәжірибенің шегінен асатын және жеке тұлға мен қоршаған орта арасындағы белгілі бір өзара әрекеттесуден туындайтын жағдайды білдіреді. Ол жарақаттың мұндай оқиғаларға табиғи психологиялық жауап екенін баса айтады (Peng et al., 2023). Жарақаттың нейрофизиологиялық механизмдерін зерттеген зерттеуші П. Левин адам ағзасы қауіпке жауап беру үшін энергияны жұмалдырады деп айтты. Жеке адам «күрес» немесе «қашу» реакциясын орындай алмаған кезде, «қатып қалу» реакциясы пайда болады – бұл ауыр жағдайда сезімталдықты төмендететін және денені өмір сүруге дайындайтын бейімделу механизмі болып табылады.

Ф.Е. Василюк пен Л.И. Божович адамның ішкі өмірінің ең негізгі бірлігі – оның эмоциялық, ерікті және когнитивті компоненттерін біріктіретін және олардың өмірлік жағдайларын көрсететін психикалық жағдайы екенін атап өтеді (Jaspers, 2013). Сол сияқты, Е.А. Петрова психологиялық жарақатты қолайсыз қоршаған орта немесе стресске байланысты факторлардан туындаған қалыпты психикалық жұмыстың бұзылуы ретінде анықтайды, оны тиісті араласу арқылы түзетуге болатынын атап өтеді (Petrova, 2014).

Ал А. Володьконың айтуынша, жарақат – ұзақ уақыт бойы эмоциялық әсер ететін маңызды өмірлік оқиғаларға психикалық реакция (Volod'ko, 2021). Психологиялық жарақат ұғымы жарақаттан кейінгі стресстік бұзылыспен (ПТСБ) тығыз байланысты – бұл адамдар өткен қауіп немесе азап туралы еске салғыштарға тап болған кезде қорқыныш, дәрменсіздік және өзін-өзі түсіну дағдарысын бастан кешіретін психологиялық тұрақсыздық жағдайы екенін көре аламыз (Jaspers, 2013).

Эмоциялық зорлық-зомбылық және балалық шақтағы жарақаттың салдары адам үшін қаншалықты жарақаттық немесе стресстік болатыны көбінесе олардың психологиялық қорғаныс механизмдеріне және сыртқы ортаға байланысты (Madigan et al., 2024). Адам ауыр жағдайды мағыналы тәжірибеге айналдыра алмаған кезде, бұл оқиға психологиялық жарақат ретінде ішкі түрде қабылданады. Травмадан кейінгі стресстік бұзылыс (ТСБ) көбінесе адамның негізгі қауіпсіздік сезімін бұзатын және созылмалы қорқыныш пен сенімсіздік жағдайын тудыратын экстремалды, өмірге қауіп төндіретін тәжірибелердің нәтижесінде дамиды (Malkina-Pykh, 2005).

Сонымен қатар балалық шақтағы жарақаттың ең көп таралған, бірақ жиі назардан тыс қалатын түрлерінің бірі – эмоциялық зорлық-зомбылық, ол эмоциялық агрессияны да, эмоциялық немқұрайлылықты да қамтиды. Б. Эгеландтың айтуынша, эмоциялық зорлық-зомбылық көбінесе физикалық зорлық-зомбылыққа немесе немқұрайдылыққа қарағанда нәзік және анықтау қиын. Ол ауызша қорлау, келеке-мазақ немесе бас тарту түрінде көрінуі мүмкін, ал немқұрайлылық психологиялық алшақтық, суықтық және баланың эмоциялық қажеттіліктері мен көріністеріне ата-ананың жауап бермеуін қамтиды (Egeland, 2009).

Р. Кроуфорд және Д. Кастильо эмоциялық зорлық-зомбылықтың ең көп таралған, бірақ ең аз көрінетін түрі екенін атап көрсетеді, себебі ол оқшауланған оқиғаларға қарағанда ата-аналар мен балалар арасындағы үздіксіз зиянды өзара әрекеттесу үлгісіне кіреді. Олар эмоциялық зорлық-зомбылық көзге айқын көрінетін басқа зорлық-зомбылық түрлеріне қарағанда қарым-қатынастың жүйелік дисфункциясын көрсетеді деп тұжырымдайды (Erozkan, 2016). Ол белсенді формаларда – мысалы, вербалды агрессия, шеттету, қорқыту немесе оқшаулау – және эмоциялық немқұрайлылық, психологиялық суықтық және немқұрайлылық сияқты пассивті формаларда көрінуі мүмкін.

Балалық шақтағы жарақаттың салдары ұзақ мерзімді және көп қырлы болып, дамудың психологиялық, әлеуметтік, когнитивтік және физикалық салаларына орасан зор әсер етеді. Ф. Инфурна, Ф. Риверс және С. Рейх жүргізген зерттеулер ерте жарақаттық тәжірибелер тек балалық шақ пен жасөспірімдік шақта ғана емес, сонымен қатар ересек және қартайған шақта да ұзақ мерзімді әсер қалдыратынын, эмоциялық реттеуге, денсаулық жағдайына және төзімділікке әсер ететінін көрсетеді (Infurna et al., 2015).

Неофрейдистік психолог Э. Эриксонның даму тұрғысынан қарастырған көзқарасы жарақаттың ұзақ мерзімді әсерін түсінуді одан әрі кеңейтеді. Зигмунд Фрейд ерте балалық шақтағы психосексуалдық қажеттіліктердің дамуын атап көрсеткенімен, Э. Эриксон тұлғаның туғаннан өлімге дейін бүкіл өмір бойы шешілуі тиіс бірқатар психоәлеуметтік қақтығыстар арқылы дамитынын айтты. Психоәлеуметтік даму теориясында Э. Эриксон адам өмірінің сегіз кезеңін анықтады, олардың әрқайсысы жеке тұлғаның жеке басын және эмоциялық өсуін қалыптастыратын орталық қақтығыспен сипатталады (Vasiljuk, 2003).

Осы тұрғыдан алғанда, балалық шақтағы жарақат, әсіресе эмоциялық зорлық-зомбылық пен немқұрайлылық, ерте психоәлеуметтік дағдарыстардың (мысалы, сенім мен сенімсіздік немесе автономия мен ұят сияқты) сәтті шешілуіне кедергі келтіруі мүмкін (Hughes et al., 2021), (McLaughlin, 2016). Бұл сенімді қарым-қатынас орнатуда, өзін-өзі бағалауды тұрақтандыруда және өмірдің кейінгі кезеңдерінде психологиялық тұрақтылыққа қол жеткізуде қиындықтарға әкеледі.

Э. Эриксонның айтуынша, ең ауыр психопатологиялар көбінесе балалық шақтан туындайтын шешілмеген даму қақтығыстары мен бұзылулардан туындайды (Kasinger et al., 2024). Осылайша, ерте өмірде бастан кешірген психологиялық жарақат жеке тұлғаның ересек өмір бойы эмоциялық және әлеуметтік жұмысына терең және ұзақ әсер етеді.

Балалық шақтағы жарақат өзін-өзі бағалаудың тұрақтылығын бұзады және баланың өзін-өзі тануына нұқсан келтіреді (Teicher et al., 2016). Бұл ерте ауыр да жағымсыз тәжірибелер ересек жасқа дейін

сақталып, ұялшақтық, кінә, эмоциялық дисрегуляция, мазасыздық, депрессия және ашу сезімдерінің пайда болуына алып келуі мүмкін (Bowlby, 2005). Балалық шақтағы жарақатты бастан кешірген адамдар көбінесе басқаларға сенуде, салауатты қарым-қатынасты сақтауда және эмоцияларды реттеуде қиындықтарға тап болады. Сонымен қатар, олар өзін-өзі төмен бағалауды және стрессті жеңу қабілетінің төмендеуін көрсетеді, бұл өз кезегінде психикалық және физикалық денсаулыққа әсер етеді (Cruz et. al., 2023).

Психологиялық жарақат алған адамдарда депрессия, мазасыздық, жарақаттан кейінгі стресстік бұзылулар (ПТСБ) және нашақорлықтың, соның ішінде алкоголь мен нашақорлықтың даму қаупі жоғары. Оларда сондай-ақ агрессивті мінез-құлық, өзіне зиян келтіру және суицидтік мінез-құлық орын алуы мүмкін (Norman et al., 2019). Мұндай адамдар көбінесе әлеуметтік оқшаулану, сенімсіздікке ұшырау сияқты қиындықтар мен тұлға аралық тығыз қарым-қатынасты қалыптастыру мен сақтауда мәселелерге тап болады. Бұл мәселелер жеке және кәсіби қызметті айтарлықтай нашарлатуы мүмкін (Felitti et al., 1998). Алайда, травма алған адамдардың барлығы бірдей тұрақты дисфункцияны бастан кешірмейді (Bernstein et al., 1998). Кейбіреулер төзімділікке, қалпына келтіруге және тіпті өркендеуге мүмкіндік беретін бейімделгіш күресу механизмдерін әзірлейді. Ерте араласу, психологиялық қолдау және терапевтік емдеу балалық шақтағы жарақаттың ұзақ мерзімді әсерін азайту үшін өте маңызды. Сондықтан өмірлік нәтижелерді жақсарту үшін травмалық тәжірибені ерте анықтау және уақтылы психологиялық қолдау қажет.

Материалдар мен зерттеу әдістері

Сандық және кросс-секциялық сипаттамалық зерттеу.

Зерттеу құралы: Бұл зерттеу балалық шақтағы жарақат сауалнамасын (СТQ) пайдалана отырып, жастар арасында балалық шақтағы зорлық-зомбылық пен жарақаттың әртүрлі түрлерінің таралуын анықтау және бағалау мақсатында жүргізілді. Зерттеу құралы: СТQ – бұл балалардың жарақаттану тәжірибесін бағалауға арналған стандартталған және тексерілген психометриялық құрал. Ол бес негізгі өлшемді өлшейді:

1. Эмоциялық зорлық-зомбылық – ауызша немесе физикалық зорлық-зомбылықтан туындаған психологиялық зиян;
2. Физикалық зорлық-зомбылық – балаға келтірілген физикалық зиян немесе жаза;
3. Жыныстық зорлық-зомбылық – қалаусыз немесе мәжбүрлі жыныстық қатынас;
4. Эмоциялық немқұрайлылық – эмоционалды қолдау, көңіл бөлу немесе сүйіспеншілік көрсете алмау;
5. Физикалық немқұрайлылық – тамақтану, қауіпсіздік және күтім сияқты негізгі қажеттіліктерді қанағаттандырмау.

СТQ сенімділігі мен негізділігі мәдени және әлеуметтік контексттердің кең ауқымында көрсетілді, бұл оны жастар арасындағы травмалық тәжірибені бағалаудың сенімді құралына айналдырды.

Бұл зерттеудің негізгі гипотезасы: эмоциялық зорлық-зомбылық пен немқұрайлылық жастар арасында физикалық және жыныстық зорлық-зомбылыққа қарағанда жиі кездеседі.

Қатысушылар және іріктеу. Зерттеуге Қазақстанның әр аймағынан 18-23 жас аралығындағы 277 студент қатысты. Деректер WhatsApp және электрондық пошта, Google Forms арқылы таратылатын онлайн сауалнама арқылы жиналды. Онлайн формат кездейсоқ және жасырын қатысуға және әртүрлі және географиялық тұрғыдан кең қамтуға мүмкіндік берді.

Деректерді өңдеу. СТQ арқылы алынған деректер респонденттер арасында балалық шақтағы әртүрлі зорлық-зомбылық түрлерінің жиілігі мен таралуын анықтау үшін статистикалық талдаудан өтті. Бұл басым жарақат үлгілерін анықтауға және негізгі гипотезаны тексеруге мүмкіндік берді.

Зерттеу процедурасы. Зерттеуге барлығы 277 респондент қатысты. Қатысушылар балалық шақтағы жарақат тәжірибелерін және онымен байланысты салдарды балалық шақтағы жарақат туралы сауалнаманы (СТQ) пайдаланып бағалайтын сауалнамаларды толтырды.

Деректер электронды түрде жиналды. Қатысу алдында барлық респонденттер ерікті түрде қатысуын және зерттеу мақсатын түсінуін растайтын хабардар келісім беруі керек болды. Қатысушылар

сонымен қатар жасы және жынысы сияқты демографиялық ақпаратты ұсынды. Оларға жауаптары құпия болып қалатыны және тек ғылыми зерттеу мақсаттары үшін пайдаланылатыны туралы хабарланды. Қатысушыларға дұрыс немесе бұрыс жауаптар жоқ екендігі және нәтижелердің жарамдылығын қамтамасыз ету үшін адалдық өте маңызды екендігі ескертілді.

Статистикалық талдау: Деректерді жинағаннан кейін жауаптар бастапқы өңдеу және сандық талдау үшін Microsoft Excel бағдарламасына енгізілді. Қатысушылардың жауаптарын қорытындылау үшін орташа мән мен стандартты ауытқуды қоса алғанда, сипаттамалық статистика есептелді. Деректерге дескриптивті статистика (орта мәндер, стандартты ауытқу, жиілік пен пайыздық көрсеткіштер), ерлер мен әйелдер арасындағы айырмашылықтарды анықтау үшін тәуелсіз айнымалылар үшін студенттің t-тесті және айнымалылар арасындағы байланысты анықтау үшін Пирсон корреляция коэффициенті статистикалық әдістемесі жүргізілді. Сонымен қатар деректер әртүрлі санаттар бойынша жоғары және төмен СТQ ұпайларының таралуын көрсету үшін графиктер мен жиілік үлестірімдерін пайдаланып көрнекі түрде көрсетілді.

Ерлер мен әйелдер респонденттерінің жарақат тәжірибесіндегі айырмашылықтарды зерттеу үшін салыстырмалы талдау жүргізілді. Әрбір сауалнама тармағы жастар мен ересек қатысушылардың тең үлесін (әрқайсысы 50%) көрсету үшін бағаланды, бұл соңғы деректер жиынтығында теңгерімді көріністі қамтамасыз етті.

Респонденттер туралы жалпы ақпарат. Зерттеу үлгісіне Қазақстан Республикасының әртүрлі аймақтарынан келген 277 университет студенті кірді, олар балалық шақтағы жарақат сауалнамасын (СТQ) пайдаланып бағаланды. Осы қатысушылардың ішінде:

- 16 ер адам (9,2%)
- 158 әйел (90,8%)
- 3 қатысушы жынысын көрсетпеді

Респонденттердің жасы 17-ден 23 жасқа дейін болды, олардың көпшілігі 18-20 жас аралығында, бұл жоғары оқу орындарының студенттерінің типтік демографиялық көрсеткішіне сәйкес келеді.

1-кесте

Респонденттер туралы жалпы ақпарат

Респонденттер жасы	Респонденттер саны (n)	Пайыздық өлшем (%)
17	2	0.6
18	81	29.3
19	67	24.1
20	104	37.4
21	14	5.2
22	16	5.8
23	5	1.7
Барлығы	277	100.0

1-кестеде зерттеуге қатысқан респонденттердің жас ерекшеліктеріне қарай бөлінуі көрсетілген. Қатысушылардың көпшілігі (37,4%) 20 жаста, одан кейін 18 (29,3%) және 19 (24,1%) жаста болды. Бұл нәтижелер үлгінің негізінен жоғары оқу орындарының әдеттегі жас аралығындағы (18-20 жас) студенттерден тұратынын көрсетеді.

Жалпы үлгімен (277) шамалы айырмашылық кейбір респонденттердің өз қалаларын көрсетпеуіне байланысты болуы мүмкін. Қатысушылардың көпшілігі Солтүстік Қазақстаннан (64,4%), олардың көпшілігі Астанада (55,9%) тұрады. Орталық Қазақстан респонденттердің 10,3%-ын, Батыс Қазақстан

6,9%-ын, Оңтүстік Қазақстан 12,1%-ын және Шығыс Қазақстан тек 1,7%-ын құрады. Бұл нәтижелер зерттеу үлгісінің географиялық тұрғыдан әртүрлі екенін көрсетеді, дегенмен солтүстік аймақтардан респонденттердің шоғырлануы жоғары болды.

Зерттеуге қатысушылардың 90,8%-ы әйелдер, негізінен 18-20 жас аралығындағылар. Бұл зерттеудің негізінен студенттер тобына бағытталғанын және осы топты білдіретінін көрсетеді. Сонымен қатар, қатысушылардың жауаптарының шынайылығын бағалау үшін жауаптарды жасыру үрдісін өлшейтін шкала қолданылды. Төменде әрбір СТQ шкаласының талдауы келтірілген.

Нәтижелер және оларды талқылау

Эмоциялық зорлық-зомбылық: қатысушылардың 43%-ы эмоциялық зорлық-зомбылықты «ешқашан» бастан кешіргенін хабарлады, ал 15%-ы оны «жиі» немесе «өте жиі» бастан кешіргенін хабарлады. Бұл нәтижелер кейбір қатысушылар арасында эмоциялық зорлық-зомбылық (мысалы, қорлау, ұрысу, қорлау) салыстырмалы түрде жиі кездесетінін көрсетеді. Мұндай тәжірибелер өзін-өзі бағалауға, сенім жүйелеріне және эмоциялық тұрақтылыққа ұзақ мерзімді әсер етуі мүмкін.

Физикалық зорлық-зомбылық деңгейі салыстырмалы түрде төмен болды. Қатысушылардың 54%-ы ешқашан физикалық зорлық-зомбылық көрмегенін хабарлады, ал 19%-ы оны «жиі» немесе «өте жиі» бастан кешіргенін хабарлады. Физикалық жаза сирек болғанымен, дене жазасы туралы жеке хабарламалар кейбір қатысушылардың тәртіппен байланысты тәжірибеде физикалық жаза қолданылған ортада өскенін көрсетеді.

Жыныстық зорлық-зомбылық: Қатысушылардың көпшілігі жыныстық зорлық-зомбылық көрмегенін хабарлады. Дегенмен, 31 қатысушы (ескерту: пайыздық көрсеткішін тексеріңіз, себебі 31/277 ≈ 11%) жыныстық зорлық-зомбылық «кейде» немесе одан да жиі кездесетінін көрсетеді. Сандық үлес шамалы болып көрінгенімен, жыныстық зорлық-зомбылық психикалық және эмоциялық әл-ауқатқа терең теріс әсер ететін маңызды сапалық қауіп факторы болып табылады.

Эмоциялық немқұрайлылық: қатысушылардың 52%-ы эмоциялық немқұрайлылыққа жоғары жиілікті реакциялар туралы хабарлады («кейде», «жиі», «өте жиі»). Бұл ата-аналардың немесе тәрбиешілердің эмоциялық қолдауы мен қамқорлығының жоқтығын көрсетеді. Мұндай тәжірибелер сенімді байланыстарды қалыптастыру, өзін-өзі бағалауды төмендету және эмоциялық реттеу қабілетін бұзуы мүмкін.

Физикалық немқұрайлылық шкаласы бойынша қатысушылардың 9%-ы «өте жиі» немқұрайлылыққа ұшырағанын хабарлады. Бұл кейбір қатысушылардың негізгі материалдық қажеттіліктері (мысалы, азық-түлік, киім-кешек, қауіпсіз баспана) дәйекті түрде қанағаттандырылмағанын көрсетеді. Физикалық немқұрайлылық көбінесе әлеуметтік-экономикалық жағдаймен және ата-ана қамқорлығының деңгейімен байланысты.

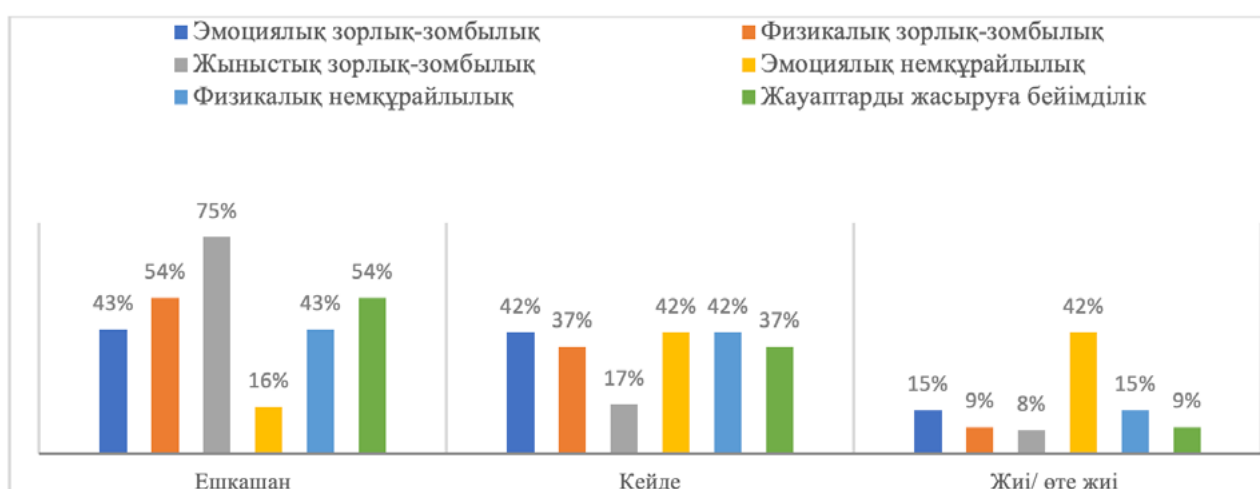
Жауаптарды жасыру тенденциясы: қатысушылардың 65%-ы жауаптарды жасыру тенденциясы шкаласы бойынша «жиі» немесе «өте жиі» деп таңдады, бұл қиын тәжірибелерді ашқысы келмейтінін көрсетеді. Бұл үрдіске ұят, қорқыныш немесе сенімсіздік сияқты мәдени немесе психологиялық факторлар ықпал етуі мүмкін. Сондықтан, өзін-өзі хабарлаған деректердің дұрыстығын бағалау кезінде осы көрсеткішті ескеру маңызды. Тұтастай алғанда, СТQ нәтижелері қатысушылардың бір бөлігі балалық шақтағы зорлық-зомбылық пен қараусыз болудың әртүрлі деңгейлерін бастан өткергенін көрсетеді. Эмоциялық зорлық-зомбылық пен немқұрайлылық жиі кездеседі, ал физикалық және жыныстық зорлық-зомбылық сирек кездеседі, бірақ олардың ықтимал салдары ауыр болды. Бұл нәтижелер балалық шақтағы травмалық тәжірибелердің жоғары таралуын көрсетеді (2-кесте мен 1-суретті қараңыз).

2-кесте

СТQ әдісімен алынған деректердің пайызы

Шкала	Ешқашан (%)	Кейде (%)	Жиі/ өте жиі (%)
Эмоциялық зз	43	42	15
Физикалық зз	54	37	9
Жыныстық зз	75	17	8
Эмоциялық немқұрайлылық	16	42	42
Физикалық немқұрайлылық	43	42	15
Жауаптарды жасыруға бейімділік	54	37	9

Ескерту: деректер СТQ әдісі негізінде құрастырылған



1-сурет. СТQ әдісін қолдану арқылы алынған деректердің пайыздық көрсеткіштері.

Ескерту: деректер СТQ әдісі негізінде құрастырылған

Қолданылған әдіснаманы пайдаланып алынған деректерге сүйене отырып, біз орташа және стандартты ауытқу мәндерін талдай аламыз (3-кесте).

3-кесте

Әдістемеге сәйкес орташа және стандартты ауытқу мәндері

Респонденттер саны	Орта мән	Стандартты ауытқу
277	2.27	0.72

Ескерту: деректер СТQ әдісі негізінде құрастырылған

Зорлық-зомбылық пен зорлық-зомбылық тәжірибесі шкаласы бойынша жас қатысушылардың орташа балы 2.27 құрады, бұл СТQ шкаласы бойынша «кейде» жауабына сәйкес келеді. Бұл респонденттердің көпшілігінің зорлық-зомбылықты сирек немесе эпизодтық түрде бастан өткергенін көрсетеді.

0.72 алынған стандартты ауытқу деректердің орташа мәнге шашырағанын көрсетеді. Басқаша айтқанда, зерттеу тобындағы зорлық-зомбылық тәжірибесінің деңгейі біркелкі болмады: кейбір қатысушылар зорлық-зомбылықтың айқын тәжірибесі туралы айтса, ал басқалары зорлық-зомбылықтың мүлдем болмағанын хабарлады. Бұл қатысушылардың көпшілігі үнемі зорлық-зомбылыққа ұшырамағанын

білдіреді, дегенмен эмоциялық немесе физикалық немқұрайлылық элементтері белгілі бір дәрежеде болған.

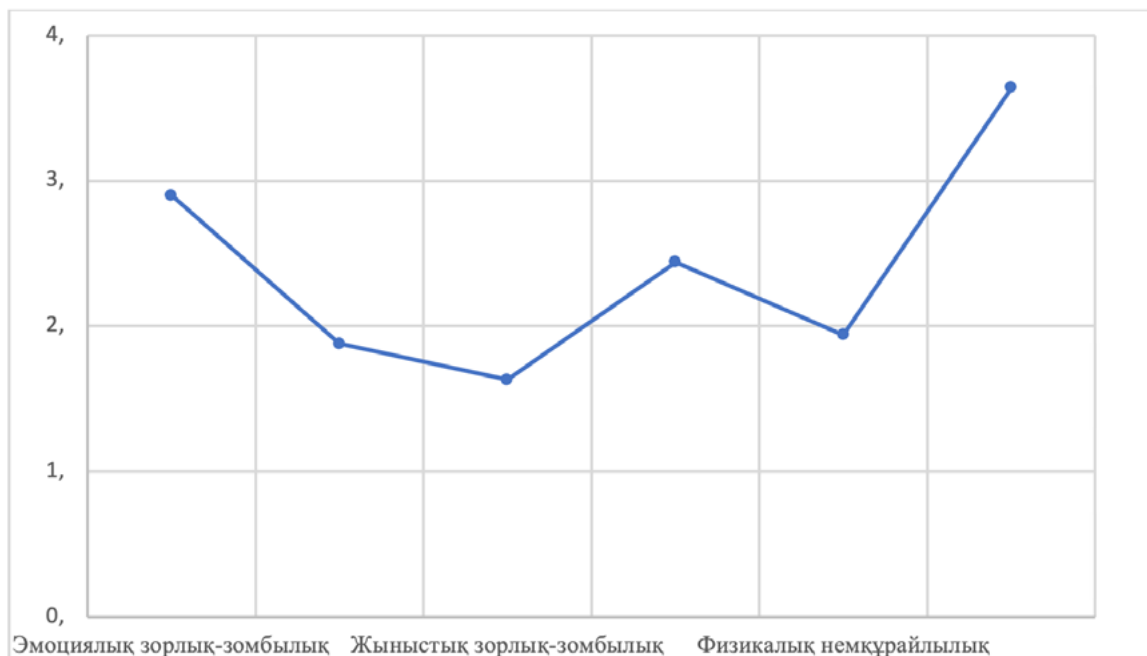
Бұл нәтижелер жастар арасындағы зорлық-зомбылықтың әлеуметтік және психологиялық тұрғыдан гетерогенді құбылыс екенін көрсетеді. Балалық шақтағы тәжірибелер мен қазіргі психо-эмоциялық жағдайлар арасындағы жеке айырмашылықтарға әр түрлі факторлар әсер етуі мүмкін, мысалы, отбасылық жағдайлар, әлеуметтік орта, экономикалық жағдайлар және ата-аналармен қарым-қатынас. Респонденттер арасындағы айтарлықтай айырмашылықтар сонымен қатар кейбіреулер үшін зорлық-зомбылық тәжірибесі жиірек болғанын көрсетеді. Тұтастай алғанда, СТQ нәтижелері жастар арасындағы зорлық-зомбылық тәжірибесінің орташа деңгейде екенін көрсетеді, бірақ топ ішінде айтарлықтай айырмашылықтар болды. Бұл жастармен жұмыс жасау кезінде психологиялық профилактиканың, эмоциялық қолдаудың және отбасылық қатынастарды нығайтудың өзектілігін көрсетеді. Әрі қарай, әдістеменің әрбір шкаласы бойынша орташа ұпайларды қарастырамыз (4-кесте, 2-сурет).

4-кесте

Әдістеме шкалалары бойынша орташа мәндер

шкала	Орта мән
Эмоциялық зз	2.09
Физикалық зз	1.88
Жыныстық зз	1.63
Эмоциялық немқұрайлылық	2.44
Физикалық немқұрайлылық	1.94
Жауаптарды жасыруға бейімділік	3.64

Ескерту: деректер СТQ әдісі негізінде құрастырылған



2-сурет. СТQ әдісін қолдану арқылы алынған деректердің орташа мәні

Ескерту: деректер СТQ әдісі негізінде құрастырылған

Байқалғандай, жауаптарды жасыру шкаласы бойынша ең жоғары орта мән 3,64-ке тең болды, бұл

көптеген қатысушылардың зорлық-зомбылық тәжірибесін жоққа шығаруға немесе азайтуға бейім екенін көрсетеді. Басқа шкалалар бойынша орташа балдарды қорытындылау кезінде: эмоциялық немқұрайлылыққа қатысты таразылар арасында ең жоғары орта мәнге ие болды (2,44), бұл қатысушылардың балалық шағында ата-аналар мен тәрбиешілердің эмоциялық қолдауының немесе назарының жетіспеушілігін жиі бастан өткергенін көрсетеді.

Жыныстық зорлық-зомбылықтың орта мәні ең төмен болды (1,63), бірақ бұл жауаптарды жасыру тенденциясы шкаласы бойынша жоғары орташа мән көптеген респонденттердің нақты тәжірибелерін жасырған болуы мүмкін екенін көрсетеді.

Сондай-ақ, айнымалылар арасындағы байланысты анықтау үшін Пирсон корреляция коэффициенті статистикалық әдістемесі жүргізілді. Корреляциялық талдау СТQ шкалалары арасында статистикалық тұрғыдан маңызды оң байланыстарды анықтады. Нақтырақ айтқанда:

- Эмоциялық зорлық-зомбылық пен эмоциялық немқұрайлылық арасында орташа оң корреляция байқалды ($r = 0,41, p < 0,05$).

- Физикалық зорлық-зомбылық пен физикалық немқұрайлылық арасында әлсіз оң корреляция байқалды ($r = 0,29, p < 0,05$).

- Эмоциялық зорлық-зомбылық пен физикалық зорлық-зомбылық арасында әлсіз корреляция байқалды ($r = 0,25, p < 0,05$).

Бұл нәтижелер балалық шақтағы жарақаттық тәжірибелердің өзара байланысты екенін және көбінесе бір мезгілде болатынын көрсетеді.

Ерлер мен әйелдер арасындағы айырмашылықтарды анықтау үшін тәуелсіз айнымалылар үшін Стьюденттің t-тестісі қолданылды. Талдау әйел респонденттердің балалық шақтағы жарақаттық тәжірибелер бойынша орташа баллы ер респонденттерге қарағанда жоғары екенін көрсетті. Дегенмен, бұл айырмашылық статистикалық маңыздылыққа жеткен жоқ ($t = 1,42, p > 0,05$).

Эмоциялық немқұрайлылық шкаласы бойынша әйелдерде сәл жоғары көрсеткіштер байқалғанымен, бұл айырмашылық та статистикалық маңызды болмады ($p > 0,05$).

Зерттеу нәтижелері жастар арасында балалық шақтағы зорлық-зомбылық пен қараусыздықтың әртүрлі түрлерінің таралуын көрсетеді. Қорытындылай келе, эмоциялық зорлық-зомбылық пен немқұрайлылық қатыгездіктің ең көп тараған түрлері болды. Бұл нәтижелер ата-аналармен қарым-қатынас пен отбасындағы эмоциялық ахуалдың жасөспірім және ерте есейген кездегі тұлғаның дамуына айтарлықтай әсер ететінін көрсетеді. Эмоциялық зорлық-зомбылық жиі сын, қорлау, немқұрайлылық немесе сүйіспеншілік пен қолдаудың болмауы ретінде көрінеді. Мұндай тәжірибелер өзін-өзі бағалауды төмендетіп, басқалармен сенімді қарым-қатынас орнату қабілетін бұзуы мүмкін.

Сонымен қатар, қатысушылардың бір бөлігі зорлық-зомбылықтың әртүрлі түрлерін, әсіресе эмоциялық зорлық-зомбылықты жиі немесе өте жиі бастан өткергенін мойындады. Бұл балалық шақтағы травмалық тәжірибенің ұзақ мерзімді психологиялық әсер етуі мүмкін екенін көрсетеді. Эмоциялық немқұрайлылықтың жоғары деңгейі жастар арасында эмоциялық қолдау мен түсіністіктің жоқтығын көрсетеді, бұл әлеуметтік оқшаулануға, психологиялық осалдыққа, алаңдаушылыққа және стресске төзімділіктің төмендеуіне ықпал етуі мүмкін.

Қорытынды

Жыныстық зорлық-зомбылық көрсеткіштері салыстырмалы түрде төмен болғанымен, бұл құбылыс зерттелушілердің өз тәжірибелерін ашық жариялауға дайын еместігін көрсетуі мүмкін. Ақпаратты жасырын ұстау деңгейінің жоғары болуы ұят, әлеуметтік қысым, жәбірленушіні кінәлау және әлеуметтік түсінбеушіліктен қорқу сияқты мәдени, әлеуметтік және психологиялық факторлармен байланысты болуы ықтимал. Осыған байланысты зорлық-зомбылықтың нақты таралу деңгейі бағаланбауы мүмкін.

Қосымша корреляциялық талдаулардың нәтижелері балалық шақтағы зорлық-зомбылықтың әртүрлі түрлері арасында статистикалық тұрғыдан маңызды байланыстар бар екенін көрсетті. Атап айтқанда, эмоциялық зорлық-зомбылық пен эмоциялық немқұрайлылық арасында орташа оң байланыс,

ал физикалық зорлық-зомбылық пен физикалық немқұрайлылық арасында әлсіз оң байланыс анықталды. Бұл нәтижелер жарақаттық тәжірибелердің өзара байланысты және кешенді сипатын көрсетеді.

Гендерлік салыстыру нәтижелері әйел респонденттерде балалық шақтағы зорлық-зомбылықтың орташа деңгейі жоғары болғанымен, бұл айырмашылық статистикалық тұрғыдан маңызды емес екенін көрсетті. Бұл жағдай жарақаттық тәжірибелердің таралуы жыныс факторына қарағанда әлеуметтік және отбасылық факторлармен тығыз байланысты болуы мүмкін екенін көрсетеді.

Жалпы алғанда, зерттеу нәтижелері балалық шақтағы эмоциялық зорлық-зомбылық пен немқұрайлылықтың кең таралғанын және олардың өзара байланысын айқындайды. Сонымен қатар, алынған деректер балалық шақтағы травмалық тәжірибелердің ықтимал әсерін болашақта зерттеу қажеттілігін көрсетеді.

Осыған байланысты, болашақ зерттеулерде балалық шақтағы зорлық-зомбылықтың ересек жастағы психоэмоциялық жағдайға ықпалын анықтау үшін қосымша психодиагностикалық құралдарды қолдану ұсынылады.

Практикалық тұрғыдан алғанда, зерттеу нәтижелері ата-аналар мен қамқоршылар арасында психологиялық қолдау мәдениетін қалыптастырудың, психологиялық сауаттылықты арттырудың және балалық шақтағы зорлық-зомбылықтың алдын алуға бағытталған бағдарламаларды жетілдірудің маңыздылығын көрсетеді.

Зерттеудің шектеулері. Зерттеуде қолданылған СТQ әдісі тек балалық шақтағы зорлық-зомбылық түрлерін бағалауға бағытталған және ересек жастағы психоэмоциялық жағдайды тікелей өлшемейді. Сонымен қатар, зерттеу көлденең дизайнды жүргізілгендіктен, анықталған байланыстар себеп-салдарлық ретінде интерпретацияланбайды. Деректердің өзін-өзі есеп беру әдісімен жиналуы әлеуметтік қолайлылық әсерін туындатуы мүмкін.

Зерттеу нәтижелеріне негізделген ұсыныстар

Жүргізілген зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, жастар арасында балалық шақтағы зорлық-зомбылықтың алдын алу және психологиялық қолдау жүйесін жетілдіру мақсатында келесі ұсыныстар әзірленді:

1. Психологиялық профилактика бағдарламаларын енгізу:

- Білім беру ұйымдарында және жастар орталықтарында балалық шақтағы травма және оның ұзақ мерзімді салдары туралы психологиялық ағарту жұмыстарын жүйелі түрде жүргізу;
- Жастарға арналған стресске төзімділік, эмоцияларды реттеу және coping-стратегияларды дамытуға бағытталған тренингтік бағдарламаларды ұйымдастыру;
- Травмалық тәжірибелердің психикалық денсаулыққа әсері туралы ақпараттық семинарлар мен воркшоптар өткізу.

2. Эмоциялық зорлық-зомбылықтың алдын алу:

- Ата-аналар мен қамқоршыларға арналған позитивті тәрбие және тиімді коммуникация дағдыларын дамыту бағдарламаларын енгізу;
- Отбасындағы эмоциялық өзара әрекеттесу мәдениетін қалыптастыруға бағытталған профилактикалық шараларды күшейту;
- Балалар мен жасөспірімдерге қатысты психологиялық қысым, қорлау және кемсітудің зияны туралы кең ауқымды ақпараттандыру жұмыстарын жүргізу.

3. Эмоциялық және физикалық немқұрайлылықты азайту:

- Жастармен және отбасылармен жұмыс істейтін әлеуметтік-психологиялық қызметтердің қолжетімділігін арттыру;
- Қауіп тобындағы отбасыларды ерте кезеңде анықтау және кешенді ерте интервенция бағдарламаларын енгізу;
- Балалардың және жасөспірімдердің базалық (эмоциялық және физикалық) қажеттіліктерін қамтамасыз ету бойынша ата-аналарға кеңес беру қызметтерін дамыту.

4. Психологиялық қолдау қызметтерін дамыту:

- Білім беру ұйымдары мен жастарға қызмет көрсету орталықтарында тегін және құпия психологиялық кеңес беру қызметтерін кеңейту;

- Травмамен жұмыс істеуге маманданған психологтар мен психотерапевтерді тарту;

- Жеке, топтық және онлайн форматтағы психологиялық көмек көрсету жүйесін дамыту.

5. Жасыру тенденциясын төмендету:

- Психологиялық көмек көрсету барысында қауіпсіз, сенімді және травмаға сезімтал орта қалыптастыру;

- Қызметтердің анонимділігі мен құпиялылығын қамтамасыз ету арқылы жастардың көмекке жүгіну деңгейін арттыру;

- Өзара қолдау топтарын ұйымдастыру арқылы жастардың тәжірибе алмасуына мүмкіндік жасау.

6. Білім беру жүйесінде интеграциялау:

- Психологиялық саулық, эмоциялық интеллект және өзін-өзі тану тақырыптарын білім беру бағдарламаларына енгізу;

- Жастарға өмірлік дағдыларды дамытуға бағытталған тренингтер ұйымдастыру;

- Педагогтар мен мамандарға травмаға сезімтал (trauma-informed) оқыту және өзара әрекеттесу әдістерін үйрету.

Ұсынылған шаралар балалық шақтағы зорлық-зомбылықтың алдын алуға, оның ұзақмерзімді салдарын азайтуға және жастардың психоэмоциялық әл-ауқатын арттыруға бағытталған. Жастар саясаты, білім беру және әлеуметтік қорғау жүйелері аясында жүзеге асырылатын кешенді шаралар қоғамдағы психологиялық денсаулық деңгейін арттыруға және тұрақты әлеуметтік дамуға ықпал етеді.

Алғыс білдіру

Авторлар зерттеуге қатысқан студенттерге сауалнамаларды толтырудағы ерікті қатысулары мен ашықтығы үшін шын жүректен алғыс білдіреді. Зерттеу барысында әдістемелік және ұйымдастырушылық қолдау көрсеткен оқытушыларға да алғыс білдіріледі.

Авторлар зерттеудің **мүдделер қақтығысы** ретінде түсіндірілуі мүмкін кез келген коммерциялық немесе қаржылық қатынастар болмаған жағдайда жүргізілгенін мәлімдейді.

Авторлардың үлесі

Айтышева А.М. – зерттеудің тұжырымдамасына, теориялық негізді әзірлеуге және қолжазбаны сыни тұрғыдан қайта қарауға үлес қосты. Ол зерттеу процесін басқарды және әдіснамалық дәлдікті қамтамасыз етті.

Сапарова Г.Т. – зерттеу дизайнына, деректерді талдауға, нәтижелерді түсіндіруге және қолжазбаның жобасын жасауға жауапты болды. Ол сондай-ақ эмпирикалық тұжырымдарды теориялық көзқарастармен біріктіруді үйлестірді.

Валиева А.Б. – әдебиетке шолу жасауға, әдіснамалық негіздеуге және психологиялық тұжырымдамаларды талдауға үлес қосты.

Жұматова Н.Ж. – нәтижелерді талқылауға және қолжазбаны редакциялауға қатысты, сондай-ақ қолжазбаны форматтауға және тексеруге үлес қосты.

Асқарова С. – зерттеу процесін деректерді жинау, транскрипциялау және техникалық көмек арқылы қолдады.

Барлық авторлар қолжазбаның соңғы нұсқасын оқып, мақұлдады және жұмыстың барлық аспектілері үшін жауапты болуға келіседі.

Әдебиеттер тізімі

Akhmerova, E.Z., & Sorokoumova, S.N. (2022). The influence of childhood psychological trauma on the formation of significant relationships in adulthood. *Family and Personality: Interaction Issues*, (22), 29–40. <https://doi.org/10.5772/64476>

- Anda, R.F., Felitti, V.J., Bremner, J.D., Walker, J.D., Whitfield, C., Perry, B.D., Dube, S.R., & Giles, W.H. (2006). The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 256(3), 174–186. <https://doi.org/10.1007/s00406-005-0624-4>
- Bernstein, D.P., & Fink, L. (1998). *Childhood Trauma Questionnaire: A retrospective self-report manual*. Psychological Corporation.
- Bowlby, J. (2005). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Cruz, D., et al. (2023). Childhood Trauma Questionnaire-Short Form: Evaluation of factor structure and measurement invariance. *Journal of Child & Adolescent Trauma*. 16(4), 1099–1108. <https://doi.org/10.1007/s40653-023-00556-8>
- Egeland, B. (2009). Taking stock: Childhood emotional maltreatment and developmental psychopathology. *Child Abuse & Neglect*, 33(1), 22–26. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2008.09.008>
- Erozkan, A. (2016). The link between types of attachment and childhood trauma. *Journal of Educational Research*, 4(5), 1071–1079.
- Felitti, V.J., Anda, R.F., Nordenberg, D., Williamson, D.F., Spitz, A.M., Edwards, V., & Koss, M. P. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245–258. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8)
- Freud, S. (2005). *Studies on hysteria* (S. Pankova, Trans.; M. Reshetnikov & V. Mazina, Eds.). East-European Institute of Psychoanalysis. (Original work published 1895)
- Gilbert, R., Widom, C.S., Browne, K., Fergusson, D., Webb, E., & Janson, S. (2018). Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries. *The Lancet*, 373(9657), 68–81. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(08\)61706-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(08)61706-7)
- Hughes, K., Bellis, M.A., Hardcastle, K.A., Sethi, D., Butchart, A., Mikton, C., Jones, L., & Dunne, M.P. (2021). The effect of multiple adverse childhood experiences on health: A systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health*, 6(8), e356–e366. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(21\)00004-5](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(21)00004-5)
- Infurna, F.J., Rivers, C.T., Reich, J., & Zautra, A.J. (2015). Childhood trauma and personal mastery: Their influence on emotional reactivity to everyday events in a community sample of middle-aged adults. *PLOS ONE*, 10(4), 1–21. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0120760>
- Jaspers, K. (2013). *General psychopathology* (J. Hoenig & M.W. Hamilton, Trans.). Johns Hopkins University Press. (Original work published 1913)
- Jung, C.G. (2000). *The collected works of C. G. Jung: Vol. 1. Psychiatric studies*. Princeton University Press.
- Kasinger, C., et al. (2024). Prevalence of child maltreatment in a nationwide sample of 18-year-olds. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*. <https://doi.org/10.1186/s13034-024-00795-z>
- Madigan, S., et al. (2024). The prevalence of adverse childhood experiences: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2024.xxxx>
- McLaughlin, K.A. (2016). Future directions in childhood adversity and youth psychopathology. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45(3), 361–382. <https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1110823>
- Norman, R.E., Byambaa, M., De, R., Butchart, A., Scott, J., & Vos, T. (2019). The long-term health consequences of child physical abuse, emotional abuse, and neglect: A systematic review and meta-analysis. *PLoS Medicine*, 16(5), e1002830. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1002830>
- Peng, C., et al. (2023). Psychometric properties and normative data of the Childhood Trauma Questionnaire-Short Form in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 14, 1130683. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1130683>
- Shonkoff, J.P., Garner, A.S., & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), e232–e246. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>
- Teicher, M.H., & Samson, J.A. (2016). Annual research review: Enduring neurobiological effects of childhood abuse and neglect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(3), 241–266. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12507>
- Булитко, А. С. (2019). Влияние детских психологических травм на развитие личности. В кн.: И. М. Прищепа и др. (ред.), XIII Машеровские чтения: материалы Международной научно-практической конференции, аспирантов и молодых ученых (Витебск, 18 октября 2019 г.), (260–262). Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова

- Васильюк, Ф. Е. (1991). Переживание горя. В кн.: И. Т. Фролов (ред.), *О человеческом в человеке* (с. 230–247). Москва: Политиздат.
- Володько, А. (б.г.). Детская психологическая травма. *PsychologyJournal.ru*. URL: <https://psychologyjournal.ru/public/detskaya-psikhologicheskaya-travma/>
- Гурина, М. И., Кошенова, Е. С. (2020). *Работа психолога с детской травмой*. Новосибирск: НГПУ.
- Козлов, М. Ю. (2023). Что говорит теория привязанности о суицидальном поведении? Краткий обзор современных исследований. *Суицидология*, 14(3), 96–106
- Крепелин, Э. (1923). *Введение в клиническую психиатрию* (ред. П. Б. Ганнушкин). Москва: Государственное издательство.
- Малкина-Пых, И. Г. (2005). *Экстремальные ситуации*. Москва: Эксмо.
- Митенкова, Е. Д., Амиров, А. Ф. (2022). Детские психологические травмы и их влияние на взрослую жизнь. *Вестник Башкирского государственного медицинского университета*, 5, 76–80.
- Петрова, Е. А. (2014). Детские психотравмы: проблема отсроченного влияния на личность взрослого. *Вестник Новгородского государственного университета*, 79, 96–99.
- Решетников, М. М. (2006). *Психологическая травма*. Санкт-Петербург: Восточно-Европейский институт психоанализа.

A. Aitysheva¹, G. Saparova^{*2}, A. Valieva³, N. Zhumatova⁴, S. Askarova⁵

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

^{2,4,5} Astana International University, Astana, Kazakhstan

Prevalence of types of childhood abuse among youth: A study based on the CTQ methodology

Abstract. The purpose of this study is to examine the prevalence and types of violence experienced by young students, using the Childhood Trauma Questionnaire (CTQ) as a methodological framework. The research focuses on five dimensions of early adverse experiences: emotional abuse, physical abuse, sexual abuse, emotional neglect and physical neglect.

The findings reveal that emotional abuse and neglect are the most common forms of childhood violence reported among young people. Although the self-reported rates of sexual abuse appear relatively low, high scores on the minimization/denial scale suggest that respondents may underreport such experiences, indicating the presence of concealed trauma. Several participants reported experiencing violence «often» or «very often», underscoring the potential long-term effects of childhood trauma on students' psychological well-being.

The results highlight the importance of developing psychological support systems within higher education institutions. Preventive measures and early intervention programs can help maintain students' emotional health, increase awareness of trauma-related issues, and strengthen access to psychological counseling services. Enhancing the sense of safety within educational settings may also encourage more students to seek professional psychological assistance.

This research has significant scientific and practical implications for assessing the psychological state of university students, identifying the long-term effects of childhood trauma, and integrating trauma-informed approaches into mental health support strategies in higher education.

Keywords: childhood trauma, psychological well-being, post-traumatic stress, mental health, physical abuse, sexual abuse, emotional neglect, physical neglect.

А.М.Айтышева¹, Г.Т. Сапарова^{*2}, А.Б. Валиева³, Н.Ж. Жұматова⁴, С.А. Асқарова⁵

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

^{2,4,5}Международный университет Астана, Астана, Казахстан

Исследование распространённости видов насилия в детском возрасте среди молодёжи на основе метода СТQ

Аннотация. Цель данного исследования — изучение распространённости и видов насилия, пережитого студентами, на основе Опросника детской травмы (СТQ). Опросник включает пять измерений травматического детского опыта: эмоциональное насилие, физическое насилие, сексуальное насилие, эмоциональная запущенность и физическая запущенность.

Результаты исследования показывают, что эмоциональное насилие и эмоциональная запущенность являются наиболее распространёнными формами жестокого обращения в детстве среди молодёжи. Хотя показатели сексуального насилия по данным самооценки выглядят относительно низкими, высокие баллы по шкале отрицания (минимизации) указывают на нежелание респондентов раскрывать подобный опыт либо на возможное чувство стыда или страха, связанное с его обсуждением. Кроме того, некоторые участники отметили, что переживали насилие «часто» или «очень часто», что свидетельствует о длительном влиянии детской травмы на психологическое благополучие студентов.

Полученные результаты подчёркивают важность развития систем психологической поддержки в высших учебных заведениях. Профилактические меры и программы раннего вмешательства способствуют сохранению эмоционального здоровья студентов, повышению уровня психологической осведомлённости о проблемах, связанных с травматическим опытом, а также расширению доступа к услугам психологического консультирования. Повышение чувства безопасности в образовательной среде может способствовать обращению студентов за профессиональной психологической помощью.

Данное исследование имеет значимые научные и практические последствия для оценки психологического благополучия студентов университетов, выявления долгосрочных последствий детской травмы и внедрения травма-информированного подхода в стратегии поддержки психического здоровья в системе высшего образования.

Ключевые слова: детская травма, психологическое благополучие, посттравматическое стрессовое расстройство, психическое здоровье, физическое насилие, сексуальное насилие, эмоциональная запущенность, физическая запущенность.

References

Akhmerova, E.Z., & Sorokoumova, S.N. (2022). The influence of childhood psychological trauma on the formation of significant relationships in adulthood. *Family and Personality: Interaction Issues*, (22), 29–40. <https://doi.org/10.5772/64476>

Anda, R.F., Felitti, V.J., Bremner, J.D., Walker, J.D., Whitfield, C., Perry, B.D., Dube, S.R., & Giles, W.H. (2006). *The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood. European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 256(3), 174–186. <https://doi.org/10.1007/s00406-005-0624-4>

Bernstein, D.P., & Fink, L. (1998). *Childhood Trauma Questionnaire: A retrospective self-report manual*. Psychological Corporation.

Bowlby, J. (2005). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.

Bulitko, A.S. (2019). Vliyanie detskikh psikhologicheskikh travm na razvitie lichnosti [The influence of childhood psychological trauma on personality development]. In I.M. Prishchepa (Ed.), *XIII Masherovskie chteniya: Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii aspirantov i molodykh uchenykh (Vitebsk, 18 oktyabrya 2019 g.)*(pp. 260–262). VGU imeni P.M. Masherova.

Cruz, D., et al. (2023). Childhood Trauma Questionnaire-Short Form: Evaluation of factor structure and measurement invariance. *Journal of Child & Adolescent Trauma*. 16(4), 1099-1108. <https://doi.org/10.1007/s40653-023-00556-8>

- Egeland, B. (2009). Taking stock: Childhood emotional maltreatment and developmental psychopathology. *Child Abuse & Neglect*, 33(1), 22–26. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2008.09.008>
- Erozkan, A. (2016). The link between types of attachment and childhood trauma. *Journal of Educational Research*, 4(5), 1071–1079.
- Felitti, V.J., Anda, R.F., Nordenberg, D., Williamson, D.F., Spitz, A.M., Edwards, V., & Koss, M.P. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245–258. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8)
- Freud, S. (2005). *Studies on hysteria* (S. Pankova, Trans.; M. Reshetnikov & V. Mazina, Eds.). East-European Institute of Psychoanalysis. (Original work published 1895)
- Gilbert, R., Widom, C.S., Browne, K., Fergusson, D., Webb, E., & Janson, S. (2018). Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries. *The Lancet*, 373(9657), 68–81. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(08\)61706-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(08)61706-7)
- Gurina, M.I., & Koshenova, E.S. (2020). *Rabota psikhologa s detskoi travmoi [Psychological intervention in childhood trauma]*. Novosibirsk: NGPU.
- Hughes, K., Bellis, M.A., Hardcastle, K.A., Sethi, D., Butchart, A., Mikton, C., Jones, L., & Dunne, M.P. (2021). The effect of multiple adverse childhood experiences on health: A systematic review and meta-analysis. *The Lancet Public Health*, 6(8), e356–e366. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(21\)00004-5](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(21)00004-5)
- Infurna, F.J., Rivers, C.T., Reich, J., & Zautra, A.J. (2015). Childhood trauma and personal mastery: Their influence on emotional reactivity to everyday events in a community sample of middle-aged adults. *PLOS ONE*, 10(4), 1–21. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0120760>
- Jaspers, K. (2013). *General psychopathology* (J. Hoenig & M.W. Hamilton, Trans.). Johns Hopkins University Press. (Original work published 1913)
- Jung, C.G. (2000). *The collected works of C.G. Jung: Vol. 1. Psychiatric studies*. Princeton University Press.
- Kasinger, C., et al. (2024). Prevalence of child maltreatment in a nationwide sample of 18-year-olds. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*. <https://doi.org/10.1186/s13034-024-00795-z>
- Kozlov, M.Yu. (2023). Chto govorit teoriya privyazannosti o suitsidal'nom povedenii? [What does attachment theory suggest about suicidal behavior?] *Kratkii obzor sovremennykh issledovaniy. Suitsidologiya*, 14(3), 96–106.
- Krepelin, E. (2004). *Vvedenie v klinicheskuyu psikhatriyu [Introduction to clinical psychiatry]* (P.B. Gannushkin, Ed.). Gosudarstvennoe izdatel'stvo.
- Madigan, S., et al. (2024). The prevalence of adverse childhood experiences: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2024.xxxx>
- Malkina-Pykh, I.G. (2005). *Ekstremal'nye situatsii [Extreme situations]*. Eksmo.
- McLaughlin, K.A. (2016). Future directions in childhood adversity and youth psychopathology. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45(3), 361–382. <https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1110823>
- Mitenkova, E.D., & Amirov, A.F. (2022). Detskie psikhologicheskie travmy i ikh vliyanie na vzroslyuyu zhizn' [Childhood psychological trauma and its impact on adult life]. *Vestnik Bashkirskogo gosudarstvennogo meditsinskogo universiteta*, 5, 76–80.
- Norman, R.E., Byambaa, M., De, R., Butchart, A., Scott, J., & Vos, T. (2019). The long-term health consequences of child physical abuse, emotional abuse, and neglect: A systematic review and meta-analysis. *PLoS Medicine*, 16(5), e1002830. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1002830>
- Peng, C., et al. (2023). Psychometric properties and normative data of the Childhood Trauma Questionnaire-Short Form in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 14, 1130683. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1130683>
- Petrova, E.A. (2014). Detskie psikhotravmy: problema otsrochennogo vliyaniya na lichnost' vzroslogo [Childhood psychological trauma: The problem of its delayed impact on adult personality]. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*, 79, 96–99.
- Reshetnikov, M.M. (2006). *Psikhologicheskaya travma [Psychological trauma]*. Vostochno-Evropeiskii institut psikhoanaliza.

Shonkoff, J.P., Garner, A.S., & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2012). *The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. Pediatrics*, 129(1), e232–e246. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>

Teicher, M.H., & Samson, J.A. (2016). *Annual research review: Enduring neurobiological effects of childhood abuse and neglect. Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(3), 241–266. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12507>

Vasiljuk, F.E. (2003). Perezhivanie gorya. In I.T. Frolov (Ed.), *O chelovecheskom v cheloveke* [On the human essence in the individual] (pp. 230–247). Politizdat.

Volod'ko, A. (n.d.). Detskaya psikhologicheskaya travma [Psychological trauma in childhood]. *Psychology Journal.ru*. <https://psychologyjournal.ru/public/detskaya-psikhologicheskaya-travma/>

Авторлар туралы мәлімет:

Айтышева А.М. – психология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, 010000, Астана, Қазақстан.
E-mail: aygul.mukataevna@yandex.ru

Сапарова Г.Т. – хат-хабар авторы, докторант, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, 010000, Астана, Қазақстан. E-mail: gulnur0319@mail.ru

Валиева А.Б. – психология ғылымдарының кандидаты, асс. профессор, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, 010000, Астана, Қазақстан. E-mail: anarabv@mail.ru

Жұматова Н.Ж. – PhD докторанты, психология магистрі, аға оқытушы, Астана халықаралық университеті, 010000, Астана, Қазақстан. E-mail: zh.nurshat1991@gmail.com

Асқарова С.А. – студент, Астана халықаралық университеті, 010000, Астана, Қазақстан.
E-mail: Sofarafarafa@gmail.com

Information about the authors:

Aitysheva A.M., – Candidate of Psychology, Associate Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan, Astana, 010000, E-mail: aygul.mukataevna@yandex.ru

Saparova G.T., – corresponding author, doctoral student, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan, Astana, 010000, E-mail: gulnur0319@mail.ru

Valiyeva A.B., – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan, Astana, 010000, E-mail: anarabv@mail.ru

Zhumatova N. Zh., – PhD doctoral student, Master of Psychology, Senior Lecturer, Astana International University, 010000, Astana, Kazakhstan, E-mail: zh.nurshat1991@gmail.com

Асқарова С.А., – Student, Astana International University, Astana, 010000, Kazakhstan, E-mail: Sofarafarafa@gmail.com

Сведения об авторах:

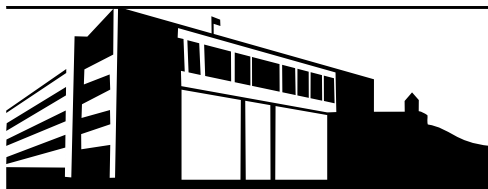
Айтышева А.М. - кандидат психологических наук, ассоциированный профессор, ст. преподаватель, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, 010000, Астана, Kazakhstan, E-mail: aygul.mukataevna@yandex.ru

Сапарова Г.Т. - автор для корреспонденции, докторант, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, 010000, Астана, Kazakhstan, E-mail: gulnur0319@mail.ru

Валиева А.Б. - кандидат психологических наук, ассоциированный профессор, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, 010000, Астана, Kazakhstan, E-mail: anarabv@mail.ru

Жуматова Н.Ж. - докторант PhD, магистра психологии, старший преподаватель, Международный университет 010000, Астана, Казахстан, E-mail: zh.nurshat1991@gmail.com

Асқарова С.А. - студент, Международный университет «Астана», 010000, Астана, Kazakhstan, E-mail: Sofarafarafa@gmail.com



ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫ ПЕДАГОГТЕРІНІҢ ЕҢБЕККЕ ЖӘНЕ КӘСІБИ ҚЫЗМЕТКЕ ҚАНАҒАТТАНУЫНЫҢ ПСИХОЛОГИ- ЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ДИСПЕРСИЯЛЫҚ ТАЛДАУ

Д.А. Жансерикова^{*1} , Р.Т. Алимбаева² , А.В. Панченко³ ,
Р.Е. Садыканова⁴

^{1,2,3,4}Академик Е.Бөкетов атындағы Қарағанды Ұлттық зерттеу
университеті, Қарағанды, Қазақстан

E-mail: ^{*1}dybys68@gmail.com, ²alimbaeva_21@mail.ru, ³idpanchenko@hotmail.com,
⁴Rauchan_roch@mail.ru

Аңдатпа. Мақалада зерттеуге қатысқан жоғары оқу орны педагогтерінің еңбек өтілі де маңызды фактор ретінде қарастырылған. Жалпы еңбек өтілі педагогтердің кәсіби қызметіндегі тәжірибесін, біліктілігін және жұмысқа деген көзқарасын көрсетеді. Зерттеу нәтижелері бойынша, еңбек өтілі артқан сайын педагогтердің еңбекке және кәсіби қызметке қанағаттану деңгейінде белгілі бір өзгешеліктер байқалады. Бұл педагогтердің тәжірибесі олардың жұмысқа деген сенімдерін, мотивациясын және психологиялық жайлылығын қалыптастыруда маңызды рөл атқаратынын дәлелдейді. Сондықтан, жалпы еңбек өтілі педагогтердің кәсіби дамуы мен қызметіне қанағаттануын анықтайтын негізгі көрсеткіштердің бірі болып табылады.

Біздің зерттеуімізде қолданылған негізгі психологиялық инструмент Миннесота еңбекке қанағаттанушылық сауалнамасының қысқартылған нұсқасы (MSQ), қызметкердің қанағаттану деңгейін бұрын қолданылған жалпы немесе шамамен бағалау көрсеткіштеріне қарағанда анағұрлым жекелендірілген түрде анықтауға мүмкіндік береді және бұл айырмашылықтарды түсіну үшін жұмыс ортасының нақты аспектілері бойынша қанағаттануды өлшеу пайдалы болып табылады.

Зерттеулер адамдардың кәсіби қажеттіліктерінде қызметкерлердің еңбек өтіліне байланысты қоғамдағы мәртебе мүмкіндігі, ар-ұжданға сай әрекет ету мүмкіндігі, ертеңгі күнге сенімділік, басқалардың жауапкершілігін талап ету мүмкіндігі, өз қабілеттерін іске асыру, қызмет бабында өсу мүмкіндігі, жақсы жұмыс үшін мойындалу сияқты нақты көрсеткіштердің арасындағы жеке айырмашылықтардың бар екенін анықтауға мүмкіндік берді.

Бұл мақаланың мақсаты білім беруді цифрландыру жағдайындағы жоғары оқу орындары еңбек өтілдерін есепке ала отырып педагогтерінің

Түсті: 02.06.2026; Жөнделді: 15.07.2026; Мақұлданды: 05.08.2026; Онлайн қолжетімді: 18.09.2026

*Хат-хабар авторы

еңбекке және кәсіби қызметке қанағаттану деңгейін анықтау, сондай-ақ жұмыс ортасының негізгі факторларының бұл көрсеткішке әсерін бағалау. Мақсатқа жету үшін келесі міндеттер белгіленді: педагогтердің еңбекке қанағаттану деңгейін анықтау; кәсіби қызметке қанағаттануға әсер ететін негізгі факторларды айқындау; жұмыс ортасының еңбек жағдайлары, ұйымдық қолдау, әріптестермен қарым-қатынас, кәсіби даму мүмкіндіктерінің түрлі аспектілерін талдау; әртүрлі топтар арасындағы айырмашылықтарды дисперсиялық талдау әдісі арқылы бағалау.

Ғылыми мақаланың зерттеу нәтижелері дисперсиялық талдау негізінде анықталып, педагогтердің қанағаттану деңгейіндегі елеулі айырмашылықтар мен заңдылықтарды көрсетуге мүмкіндік берді. Бұл білім беру ұйымдарында тиімді басқарушылық шешімдер қабылдауға және педагогтердің кәсіби қанағаттануын арттыруға бағытталған ұсыныстар әзірлеуге негіз бола алады.

Түйін сөздер: педагог, еңбекке қанағаттану деңгейі, кәсіби қызмет, еңбек өтілі, жұмыс ортасы, дисперсиялық талдау, Бонферрони әдісі

Кіріспе

Қазіргі кезеңде жоғары білім беру жүйесінің цифрландырылуы педагогтердің кәсіби қызметінің мазмұнына, еңбек жағдайына және психологиялық әл-ауқатына елеулі өзгерістер енгізуде. Цифрлық технологиялардың кеңінен қолданылуы білім беру процесінің тиімділігін арттырғанымен, педагогтердің кәсіби жүктемесінің көбеюіне, эмоционалдық шаршауына және еңбекке қанағаттану деңгейінің өзгеруіне ықпал етеді.

Жоғары оқу орны педагогтерінің еңбекке қанағаттануын зерттеу білім беру сапасын арттыру, кадрлық тұрақтылықты қамтамасыз ету және кәсіби күйіп кетудің алдын алу тұрғысынан ерекше маңызға ие. Осыған байланысты педагогтердің кәсіби қанағаттануына әсер ететін факторларды анықтау қазіргі психология ғылымының өзекті мәселелерінің бірі болып табылады.

Еңбекке қанағаттану тұлғаның кәсіби қызметіне қатысты эмоционалдық, когнитивтік және мотивациялық қатынасын сипаттайтын күрделі психологиялық феномен болып табылады. Ол қызметкердің еңбек жағдайын, кәсіби жетістіктерін, ұйымдық ортаны және өзінің кәсіби мүмкіндіктерін субъективті бағалауымен анықталады. Соңғы жылдары білім беру саласында орын алып отырған өзгерістер (цифрландыру, академиялық бәсекелестіктің артуы, педагогтердің жүктемесінің көбеюі) оқытушылардың кәсіби жағдайына және олардың еңбекке қанағаттануына әсер етуде. Бұл жағдайлар педагогтердің эмоционалдық күйіне, кәсіби мотивациясына және жұмыс тиімділігіне ықпал етуі мүмкін. Осыған байланысты жоғары оқу орны педагогтерінің кәсіби қызметке қанағаттануын зерттеу және оның психологиялық ерекшеліктерін анықтау ғылыми тұрғыдан да, практикалық тұрғыдан да маңызды.

Жоғары оқу орны педагогтерінің еңбекке қанағаттануының психологиялық ерекшеліктерін анықтауды, оған әсер ететін негізгі факторлармен еңбек өтіліне байланысты айырмашылықтарын дисперсиялық талдауды біз зерттеу жұмысымыздың мақсаты ретінде белгіледік.

Белгіленген мақсатқа сай, келесі міндеттер орындалады, яғни еңбекке және кәсіби қызметке қанағаттану мәселесіне қатысты психологиялық-педагогикалық әдебиеттерге теориялық талдау жасау, жоғары оқу орны педагогтерінің еңбекке қанағаттануының негізгі психологиялық компоненттерін анықтау, педагогтердің еңбекке және кәсіби қызметке қанағаттану деңгейін диагностикалау және эмпирикалық мәліметтер жинақтау, педагогтердің еңбекке қанағаттану көрсеткіштерінің еңбек өтіліне байланысты ерекшеліктерін анықтау, еңбек өтіліне байланысты педагогтердің кәсіби қанағаттану көрсеткіштері арасындағы айырмашылықтарды дисперсиялық талдау (ANOVA) әдісі арқылы статистикалық өңдеу, еңбекке қанағаттанудың төмендеуіне әсер ететін психологиялық факторларды анықтау және оларды түсіндіру мен жоғары оқу орны педагогтерінің кәсіби мотивациясын және еңбекке қанағаттануын арттыруға бағытталған психологиялық ұсыныстар әзірлеу.

Зерттеу мақсаты мен міндеттеріне сәйкес мынандай болжам жылжытылады, егер жоғары оқу орны педагогтерінің еңбекке және кәсіби қызметке қанағаттану деңгейі еңбек өтіліне байланысты зерттелсе, онда еңбек өтілі артқан сайын педагогтердің кәсіби өсу мүмкіндігіне, еңбектің мойындалуына, болашаққа сенімділігіне және кәсіби өзін-өзі жүзеге асыруына қанағаттану деңгейінің төмендейтіні анықталады. Сонымен қатар, еңбек өтілі аз педагогтерде кәсіби мотивация мен еңбекке оң қатынас жоғары болады деп болжанады.

Әдебиеттерге шолу

Жоғары оқу орны педагогтерінің кәсіби қызметке қанағаттануы қазіргі психология ғылымындағы маңызды зерттеу бағыттарының бірі болып табылады. Еңбекке қанағаттану тұлғаның кәсіби қызметке деген қатынасын, мотивациясын, эмоционалдық күйін және жалпы өмір сапасын айқындайтын кешенді психологиялық феномен ретінде қарастырылады. Бұл ұғым ұйымдық психология, еңбек психологиясы және педагогикалық психология шеңберінде кеңінен зерттелген.

Шетелдік ғылыми әдебиеттерде еңбекке қанағаттану әртүрлі теориялық тұрғылар негізінде түсіндіріледі. Солардың бірі - Ф. Герцбергтің (1959) екі факторлы теориясы. Бұл теорияға сәйкес, еңбекке қанағаттану екі түрлі факторлар тобына тәуелді: гигиеналық және мотивациялық. Гигиеналық факторларға еңбек жағдайы, жалақы, ұйым саясаты және тұлғаралық қатынастар жатады, алайда олар қанағаттануды арттырмайды, тек қана қанағаттанбаудың алдын алады. Ал мотивациялық факторлар (жетістікке жету, танылу, кәсіби өсу) нақты қанағаттану деңгейін анықтайды. Жоғары оқу орны педагогтері үшін бұл факторлар ғылыми жетістіктер, академиялық еркіндік және кәсіби дамумен тығыз байланысты.

Еңбекке қанағаттануды түсіндіруде Э. Локктың (1976) құндылықтар теориясы да маңызды орын алады. Бұл теорияға сәйкес, қанағаттану деңгейі адамның күтілімдері мен нақты алынған нәтижелердің сәйкестігіне байланысты. Егер педагог өз еңбегінің нәтижесін жоғары бағалап, оның күтілімдері ақталса, онда оның кәсіби қызметке қанағаттану деңгейі жоғары болады, ал керісінше қанағаттану деңгейінің төмен көрсеткіші қанағаттанбау деңгейін туғызады.

Сонымен қатар, П. Спектор (1985) еңбекке қанағаттануды көпөлшемді құрылым ретінде қарастырады. Оның көзқарасы бойынша, қанағаттану жалақы, басшылық, әріптестермен қарым-қатынас, қызмет мазмұны және ұйымдық саясат сияқты бірнеше аспектілер арқылы анықталады. Бұл тәсіл жоғары оқу орны оқытушыларының кәсіби қызметін кешенді түрде бағалауға мүмкіндік береді.

Кәсіби қызметке қанағаттанудың психологиялық табиғатын түсіндіруде тұлға мен жұмыс ортасының сәйкестігі теориясы да ерекше мәнге ие. Р. Дэвис пен Л. Лофквисттің (1984) еңбекке бейімделу теориясы бойынша, қанағаттану деңгейі тұлғаның қабілеттері мен қажеттіліктерінің жұмыс ортасының талаптары мен ұсынылатын мүмкіндіктеріне сәйкестігіне тәуелді. Жоғары оқу орны педагогтері үшін бұл сәйкестік олардың кәсіби құзыреттілігі мен оқу-ғылыми орта талаптарының үйлесімділігі арқылы көрінеді.

Қазіргі заманауи мотивациялық теориялардың ішінде Э. Деси мен Р. Райанның (2000) өзін-өзі анықтау теориясы ерекше орын алады. Бұл теория адам мотивациясының негізінде үш базалық психологиялық қажеттілік — автономия, құзыреттілік және әлеуметтік байланыс жатқанын көрсетеді. Егер жоғары оқу орны педагогтерінің осы қажеттіліктері қанағаттандырылса, олардың кәсіби қызметке қанағаттануы артады және ішкі мотивациясы күшейеді.

Сондай-ақ, Дж. Холландтың (1997) тұлға мен кәсіби орта сәйкестігі теориясы да маңызды. Бұл теорияға сәйкес, адамның кәсіби ортасы оның тұлғалық типіне сәйкес келген жағдайда, еңбекке қанағаттану деңгейі жоғары болады. Жоғары білім беру жүйесінде бұл оқытушының ғылыми қызығушылықтары мен оқыту қызметінің мазмұны арасындағы сәйкестікпен байланысты.

Н.А. Есенованың (2021) пікірінше, еңбекке қанағаттану деп еңбек мотивациясы компоненттерінің қызметкерге тигізетін жиынтық әсерін түсінуге болады. Оған еңбек мазмұны мен жағдайлары, жалақы мөлшері, қол жеткізген жетістіктердің қоғамдық мойындалуы, тұлғаның өзін-өзі көрсетуі мен бекіту мүмкіндіктері жатады, яғни пайдалы қызметке ұмтылысты, шығармашылық бастаманы және серіктестік ынтымақтастыққа дайындықты айқындайтын факторлар кіреді.

Сонымен қатар, Семенихин В.В., Семенихина С.Ф. (2024) еңбекке қанағаттану компоненттерінің екі түрлі тобын бөліп көрсетуді ұсынады: ұйымдастырушылық және тұлғалық. Автордың пікірінше, ұйымдастырушылық компоненттерге жалпы еңбекке қанағаттану, еңбек жағдайлары, еңбекті ұйымдастыру, еңбекақы төлеу, ұжымдағы қарым-қатынас, басшылықпен қарым-қатынас жатады. Ал тұлғалық компоненттерге еңбек мазмұны, кәсіби даму мүмкіндігі, мансаптық өсу мүмкіндігі, өзін-өзі жүзеге асыру және өзін-өзі дамыту мүмкіндігі, компания ісіне ықпал ету мүмкіндігі, сондай-ақ өзінің маңыздылығы мен пайдалы екенін сезіну мүмкіндігі кіреді Әбдіқалықова, М., Аяғанова, А. (2023).

Хусаинова Г.Р., Жақыпов Б.Т. (2020) еңбекке қанағаттануды бағалаудың негізгі факторларының тізімін енгізеді (Хусаинова Г.Р., Жақыпов Б.Т., 2020). Олардың қатарына мыналар жатады:

Жалпы жағдайлар (көлікпен жеткізу, ыңғайлы жұмыс кестесі, әлеуметтік жеңілдіктер, жалақы, мансаптық өсу);

Еңбектің физикалық жағдайлары (еңбек қауіпсіздігі, жайлы және жабдықталған жұмыс орны);

Еңбек мазмұны (жұмыстың әртүрлілігі немесе бірсарындығы, еңбек ауырлығы, қажетті біліктілік, қызықты тапсырмалар, басқару стилі, жауапкершілік деңгейі);

Ұжымдағы қарым-қатынас (әріптестермен және басшымен қарым-қатынас);

Еңбектің ұйымдастырушылық шеңбері (кәсіпорындағы ұйымдастыру деңгейі, әлеуметтік-психологиялық ахуал).

Л. Р. Ахмадиева (2025) кәсіби қызмет мотивтері әртүрлі жоғары оқу орны оқытушыларының еңбекке қанағаттану мәселесі қарастыра отырып әртүрлі мотивтердің еңбекке қанағаттануға әсер ету модельдерін іздеуді жүзеге асырды. Жүргізілген эмпирикалық зерттеу нәтижелерін талдау барысында, еңбекке қанағаттанумен ең тығыз байланысты факторлар ретінде қоғамдық пайдалы әрі қызықты жұмысқа деген қажеттілікті, материалдық сыйақыға деген қажеттілікті және жұмыс алуан түрлілігіне деген қажеттілікті атап көрсетті.

Д. Толымбекова, М. Кабакова (2022).еңбекке қанағаттанудың қызметкерлер мотивациясын арттыру факторы ретіндегі белгілі бір қызмет салалары үшін қызметкерлерді іріктеумен айналысатын рекрутингтік компаниядағы қызметкерлердің еңбекке қанағаттануының олардың мотивациясына әсерін анықтауға зерттеу жүргізді. Авторлар зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, жалпы компания қызметкерлерінің мотивация деңгейін арттыруға арналған ұжымда эмоционалдық тұрғыдан қолайлы атмосфера қалыптастыру, кәсіби күйіп кетудің алдын алу үшін жұмыс көлемін қызметкерлер арасында біркелкі бөлу қажеттілігіне, ынталандырудың әртүрлі түрлерін қамтитын жүйе әзірлеу, қызметкерлердің көңіл күйін бақылап, түсініспеушіліктердің алдын алу үшін басшылық пен қарапайым қызметкерлер арасында, сондай-ақ бөлімдер арасында кері байланыс жүйесін енгізу, қызметкерлер қандай жағдайда марапатталатынын немесе жазаланатынын толық түсінуі үшін мотивациялық жүйенің ашықтығын қамтамасыз ету және жаңа білім арқылы мотивация беру, яғни қызметкерлерге біліктілікті арттыруға, тілдерді және компания жұмысының сапасын жақсартуға ықпал ететін түрлі бағдарламаларды меңгеруге мүмкіндік беру маңыздылығын атап көрсетеді.

М.Н. Әбдіқалықова, А.Ж. Аяғанова (2023) маңызды ұйымдастырушылық тұжырымдамаларды негізгі ала отырып, қызметкерлердің мотивациясының ұйымға қалай әсер ететіндігін зерттеді. Авторлар ғылыми мақаласында қызметкерлердің жұмысының тиімділігі және оны бағалау көрсеткіштеріне, содан кейін оларды бағалаудың мотивациялық стратегиялары мен әдістемесіне тоқтала отырып, адам ресурстарын басқарудың заманауи тәсіліне жүйелі талдау жсайды. Персоналды ынталандыру проблемаларының өзектілігі мен маңыздылығы адамның мотивациялық саласын қалыптастыру механизмін біле отырып, менеджерлер қызметкерлерге тиімді әсер ете алады, осылайша ұйымның еңбек өнімділігі мен бәсекеге қабілеттілігін жақсартады деп сипаттайды. Сонымен бірге, өз зерттеулерінде ұйымның ынталандыру функциясын уақыт пен кеңістіктегі процесс ретінде қарастыра отырып, ынталандыру тетіктері арқылы қызметкерлердің еңбек әрекетіндегі қажеттіліктері мен үміттенулерінің қанағаттандырылатындығына назар аударады.

Қазақстандағы білім беру жүйесін дамыту, педагог мәртебесі және мұғалімдердің кәсіби қызметі мәселелерін зерттеген ғалымдар, атап айтқанда Құсайынов А.Қ. еңбектерінде педагогтердің еңбек жағдайы

мен білім сапасының байланысы қарастырылады. Ал, Н.Н. Нұрахметов., А.С. Смағұлова, Г.Т. Жүнісбекова өз еңбектерінде педагогтердің кәсіби құзыреттілігі мен білім беру сапасына әсері, педагогтердің кәсіби мотивациясы мен эмоционалдық күйзелісі, еңбек жағдайының педагог қызметінің тиімділігіне ықпалын талдайды, жоғары оқу орны оқытушыларының еңбекке қанағаттануы және кәсіби бейімделуі тақырыбында зерттеулер жүргізіп, ғылыми мақалалар жазған. Р.Д. Кереева, Б.Ш. Байжуманова (2025). өз зерттеулерінде инклюзивті білім беру жағдайында жұмыс істейтін педагогикалық қызметкерлердің кәсіби бірегейлігі мен еңбек қызметіне қанағаттануының өзара байланысының ерекшеліктерін айқындауға бағытталған теориялық талдау мен эмпирикалық зерттеу нәтижелері ұсынады. Инклюзивті практиканың артып келе жатқан талаптары жағдайында педагогтердің кәсіби әл-ауқатын қамтамасыз ету қажеттілігі жоғары. Бұл жұмыстың жаңашылдығы кәсіби бірегейлік компоненттері мен еңбекке қанағаттанудың әртүрлі аспектілері арасындағы байланысты кешенді түрде талдауға негізделген.

Осылайша, жоғары оқу орны педагогтерінің кәсіби қызметке қанағаттануы көпқырлы және кешенді құбылыс болып табылады. Ол жеке тұлғалық ерекшеліктерге, мотивациялық факторларға, жұмыс ортасының сипаттамаларына және олардың өзара сәйкестігіне тәуелді. Нақты теорияларға жасалынған шолулар бұл феноменді жан-жақты түсіндіруге мүмкіндік береді және эмпирикалық зерттеулер жүргізу үшін сенімді әдіснамалық негізді қалыптастырады.

Материалдар мен зерттеу әдістері

Миннесота қанағаттану сауалнамасы Миннесота университетінің «Еңбекке бейімделу жобасының» (Work Adjustment Project) нәтижелерінің бірі болып табылады; оның негізінде жатқан теория жұмыстағы сәйкестік адамның дағдылары мен жұмыс ортасында қолжетімді ынталандырулар арасындағы үйлесімділікке байланысты деген болжамға сүйенеді (Weiss және әріптестері, 1967).

Бұл - өзін-өзі бағалау құралы, білім деңгейіне қарамастан барлық адамдарға жарамды және оны топтық та, жеке де форматта қолдануға болады.

Зерттеу жоғары оқу орындарында жұмыс істейтін педагогтар қатысты және зерттеу мәліметтері 469 қызметкердің (N=469) деректеріне сүйенеді. Респонденттер еңбек өтілдері бойынша төрт топқа бөлінді: 1) 1 жылға дейін, 2) 1–3 жыл, 3) 3–5 жыл, 4) 5 жылдан жоғары. Қанағаттану деңгейі 20 индикатор бойынша 5 баллдық Лайкерт шкаласында өлшенді. Мәліметтерді өңдеу үшін сипаттамалық статистика, дисперсиялық талдау (ANOVA) және Бонферрони жұптық салыстыру әдісі қолданылды.

Нәтижелер және оларды талқылау

Зерттеу ұйым қызметкерлерінің еңбек өтіліне қарай (1 жылға дейін, 1–3 жыл, 3–5 жыл, 5 жылдан жоғары.) жұмысқа қанағаттану деңгейін анықтауға бағытталған. Қанағаттану өлшемдері еңбек мазмұнының, әлеуметтік және ұйымдастырушылық аспектілерінің 20 индикаторын қамтыды–жұмыс дербестігі, еңбекақы, іскерлік қатынастар, өзін-өзі іске асыру, моральдық қанағаттану, мансаптық өсу және ішкі саясатты қабылдау сияқты сипаттамалар.

ANOVA әдісі еңбек өтіліне байланысты жұмысқа қанағаттанудың қай қырларында нақты айырмашылық бар екенін көрсетеді, р-мәні 0,05-тен аз болса, айырмашылық елеулі (нақты) деп есептеледі.

Кесте 1

Еңбекке қанағаттану көрсеткіштері бойынша ANOVA нәтижелері

№	Көрсеткіш	F	p (маңыздылық)	Айырмашылық бар ма?	Түсіндірме
1	Қоғамдағы мәртебе мүмкіндігі	5,37	0,001	Иә	Өтілі аздарда жоғары
2	Ар-ұжданға сай әрекет ету мүмкіндігі	4,46	0,004	Иә	Өтіл артқанда төмендейді

3	Ертеңгі күнге сенімділік	3,53	0,015	Иә	Тәжірибелілер сенімсіздеу
4	Басқалардың жауапкершілігін талап ету мүмкіндігі	5,66	0,001	Иә	Өтілі аздарда жоғары
5	Өз қабілеттерін іске асыру	5,21	0,0015	Иә	Өтіл артқанда азаяды
6	Компанияның ішкі саясатының жүзеге асуы	2,87	0,036	Иә	Тәжірибелілер наразырақ
7	Қызмет бабында өсу мүмкіндігі	4,36	0,0048	Иә	Ұзақ жұмыс істегендерде төмен
8	Жақсы жұмыс үшін мойындалу	4,20	0,006	Иә	Тәжірибелі қызметкерлер өздерін аз бағаланады деп санайды
9	Жақсы жұмыс үшін мойындалу	4,20	0,006	Иә	Тәжірибелі қызметкерлер өздерін аз бағаланады деп санайды
-	Басқа көрсеткіштер	—	> 0.05	Жоқ	Маңызды айырма жоқ

Дисперсиялық талдау нәтижелері еңбек өтіліне байланысты педагогтердің еңбекке қанағаттануының бірқатар көрсеткіштері бойынша статистикалық мәнді айырмашылықтардың бар екенін көрсетті. Атап айтқанда, «қоғамдағы мәртебе мүмкіндігі» көрсеткіші бойынша айырмашылық мәнді болды ($F=5,37$; $p=0,001$): еңбек өтілі аз педагогтер бұл мүмкіндікті жоғарырақ бағалайды. «Ар-ұжданға сай әрекет ету мүмкіндігі» көрсеткіші де мәнді айырмашылық көрсетті ($F=4,46$; $p=0,004$), яғни еңбек өтілі артқан сайын бұл көрсеткіштің деңгейі төмендейді. Сонымен қатар, «ертеңгі күнге сенімділік» көрсеткіші бойынша да айырмашылық анықталды ($F=3,53$; $p=0,015$): тәжірибелі қызметкерлер болашаққа қатысты сенімсіздеу екені байқалды.

«Басқалардың жауапкершілігін талап ету мүмкіндігі» көрсеткіші бойынша да статистикалық маңызды айырмашылық тіркелді ($F=5,66$; $p=0,001$), бұл мүмкіндік еңбек өтілі аз қызметкерлерде жоғарырақ көрінеді. «Өз қабілеттерін іске асыру» көрсеткіші бойынша айырмашылықтар мәнді болды ($F=5,21$; $p=0,0015$), яғни еңбек өтілі артқан сайын педагогтердің өзін-өзі жүзеге асыру деңгейі төмендейді. «Компания ішкі саясатының жүзеге асуы» көрсеткіші де мәнді айырмашылық көрсетті ($F=2,87$; $p=0,036$): тәжірибелі педагогтер ұйымның ішкі саясатына көбірек наразылық білдіреді.

Сондай-ақ «қызмет бабында өсу мүмкіндігі» көрсеткіші бойынша айырмашылық анықталды ($F=4,36$; $p=0,0048$). Ұзақ уақыт жұмыс істеген педагогтер мансаптық өсу мүмкіндігін төмен бағалайды. «Жақсы жұмыс үшін мойындалу» көрсеткіші бойынша да статистикалық мәнді айырмашылық байқалды ($F=4,20$; $p=0,006$): тәжірибелі қызметкерлер өз еңбегінің жеткілікті деңгейде бағаланбайтынын сезінеді. Ал басқа көрсеткіштер бойынша айырмашылықтар статистикалық мәнге жеткен жоқ ($p>0,05$), яғни еңбек өтіліне байланысты елеулі ерекшеліктер анықталмады.

Нәтижелер еңбек өтілі артқан сайын педагогтердің кәсіби қанағаттануының төмендеу тенденциясын көрсетті. Әсіресе ұзақ жыл еңбек еткен педагогтер кәсіби өсу мүмкіндігінің шектеулігін, ұйымдық әділдіктің жеткіліксіздігін және еңбектің жеткілікті деңгейде бағаланбайтынын атап көрсетті.

Кесте 2

Қызметкерлердің еңбек өтіліне байланысты жалпы жұмысқа қанағаттану деңгейі

Көрсеткіш	1жылға дейін	1–3жыл	3–5жыл	5 жылдан жоғары
Қоғамдағы мәртебе	4,13	3,98	3,81	3,67
Арұждан мен үйлесімділік	4,2	4,07	4,07	3,85
Ертеңгі күніне сенімділік	3,98	3,94	3,7	3,61
Жауапкершілік талап ету	3,98	4	3,83	3,6
Қабілеттерін іске асыру	4,25	4,13	3,95	3,86
Ішкі саясат	4	3,74	3,67	3,59
Қызмет бабында өсу	4,05	3,91	3,75	3,63
Жақсы жұмыс үшін мойындау	4	3,89	3,71	3,56
Өз жетістіктеріне қанағаттану	4,25	3,91	4	3,83

Қызметкерлердің еңбек өтіліне байланысты жалпы жұмысқа қанағаттану деңгейін талдау нәтижелері педагогтердің кәсіби тәжірибесі артқан сайын еңбекке қанағаттанудың бірқатар компоненттері төмендейтінін көрсетті. Зерттеу мәліметтері бойынша еңбек өтілі 1 жылға дейінгі қызметкерлерде жұмысқа қанағаттанудың барлық дерлік көрсеткіштері жоғары деңгейде байқалады. Бұл олардың мамандыққа деген бастапқы қызығушылығының, кәсіби мотивациясының және болашаққа деген оң көзқарасының жоғары болуымен түсіндіріледі.

«Қоғамдағы мәртебе» көрсеткіші бойынша еңбек өтілі 1 жылға дейінгі қызметкерлердің орташа көрсеткіші – 4,13 баллды құраса, 5 жылдан жоғары еңбек өтілі бар қызметкерлерде бұл көрсеткіш 3,67 баллға дейін төмендеген. Бұл тәжірибе артқан сайын педагогтердің мамандықтың қоғамдағы беделіне қатысты сыни көзқарасы күшейетінін білдіреді. Ұзақ уақыт жұмыс істеген мамандар кәсіби еңбектің әлеуметтік бағалануы күткен деңгейде емес деп қабылдауы мүмкін.

«Ар-ұжданмен үйлесімділік» көрсеткіші бойынша да ұқсас үрдіс байқалды: 1 жылға дейінгі қызметкерлерде көрсеткіш 4,2 балл болса, 5 жылдан жоғары еңбек өтілі барларда 3,85 баллды құрады. Бұл педагогтердің кәсіби қызмет барысында эмоционалдық жүктеменің артуына, формализмнің көбеюіне және кәсіби құндылықтардың өзгеруіне байланысты болуы ықтимал.

«Ертеңгі күніне сенімділік» көрсеткіші де еңбек өтілі ұлғайған сайын төмендеген. Атап айтқанда, еңбек жолын жаңа бастаған қызметкерлерде бұл көрсеткіш 3,98 балл болса, тәжірибелі педагогтерде 3,61 баллды құрады. Бұл жағдай білім беру жүйесіндегі өзгерістерге, цифрландыру талаптарына, кәсіби жүктеменің өсуіне және еңбек тұрақтылығына қатысты алаңдаушылықтың күшеюіне байланысты болуы мүмкін.

«Жауапкершілік талап ету» көрсеткіші бойынша 1–3 жыл еңбек өтілі бар қызметкерлерде ең жоғары мән байқалды (4,0 балл). Ал 5 жылдан жоғары еңбек өтілі бар педагогтерде бұл көрсеткіш 3,6 баллға дейін төмендеген. Мұндай өзгеріс тәжірибелі қызметкерлердің ұйым ішіндегі басқару жүйесіне немесе әріптестік қатынастарға қатысты талаптарының өзгеруімен түсіндіріледі.

«Қабілеттерін іске асыру» көрсеткіші барлық топтар ішінде салыстырмалы түрде жоғары болғанымен, еңбек өтілі артқан сайын төмендеу үрдісі байқалды. 1 жылға дейінгі қызметкерлерде бұл көрсеткіш 4,25 баллды құраса, 5 жылдан жоғары еңбек өтілі барларда 3,86 балл болды. Бұл тәжірибелі педагогтердің кәсіби әлеуетін толық жүзеге асыруға мүмкіндік жеткіліксіз деп бағалайтынын көрсетеді.

«Ішкі саясат» көрсеткіші де төмендеу динамикасын көрсетті: 1 жылға дейінгі қызметкерлерде – 4,0 балл, ал 5 жылдан жоғары еңбек өтілі барларда – 3,59 балл. Бұл ұйымның басқару жүйесіне, әкімшілік шешімдерге және ішкі коммуникацияларға қатысты тәжірибелі қызметкерлердің сыни бағасының жоғары екенін білдіреді.

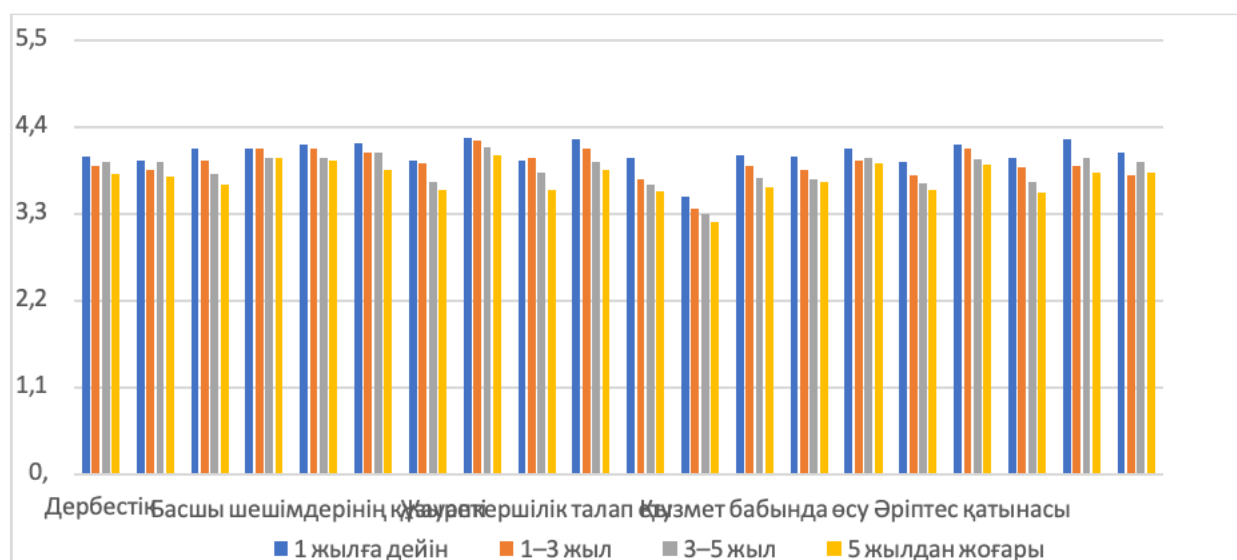
«Қызмет бабында өсу» көрсеткіші бойынша да еңбек өтілі артқан сайын төмендеу байқалды. Жаңадан жұмысқа орналасқан қызметкерлерде бұл көрсеткіш 4,05 балл болса, 5 жылдан жоғары еңбек өтілі бар педагогтерде 3,63 баллды құрады. Бұл жағдай ұзақ уақыт қызмет еткен мамандардың мансаптық даму мүмкіндіктерін шектеулі деп қабылдауымен түсіндіріледі.

«Жақсы жұмыс үшін мойындау» көрсеткіші бойынша да ұқсас үрдіс анықталды: еңбек өтілі 1 жылға дейінгі қызметкерлерде көрсеткіш 4,0 балл болса, тәжірибелі педагогтерде 3,56 баллға дейін төмендеген. Бұл тәжірибелі қызметкерлердің өз еңбегі мен жетістіктерінің жеткілікті деңгейде бағаланбайтынын сезінуімен байланысты болуы мүмкін.

«Өз жетістіктеріне қанағаттану» көрсеткіші бойынша ең жоғары мән 1 жылға дейінгі қызметкерлерде байқалды (4,25 балл). 3–5 жыл еңбек өтілі бар топта бұл көрсеткіш біршама жоғарылағанымен (4,0 балл), 5 жылдан жоғары еңбек өтілі бар қызметкерлерде қайтадан төмендеген (3,83 балл). Бұл кәсіби мотивацияның белгілі бір кезеңде тұрақтанғанымен, ұзақ мерзімді еңбек қызметі барысында эмоционалдық шаршау мен кәсіби күйзелістің әсер етуі мүмкін екенін көрсетеді.

Жалпы алғанда, зерттеу нәтижелері еңбек өтілі артқан сайын педагогтердің еңбекке қанағаттану деңгейінің біртіндеп төмендеу үрдісін көрсетті. Әсіресе кәсіби өсу, мойындалу, әлеуметтік мәртебе және болашаққа сенімділік көрсеткіштері бойынша айырмашылықтар айқын байқалды. Бұл білім беру ұйымдарында тәжірибелі педагогтерді қолдауға бағытталған мотивациялық бағдарламаларды, кәсіби дамыту мүмкіндіктерін және психологиялық қолдау тетіктерін жетілдіру қажеттігін көрсетеді.

Сапалық интерпретация көрсеткендей, ұйымдағы тәжірибелі қызметкерлер көбіне шектеулі өсу мүмкіндігі мен ішкі әділдік тапшылығын сезінеді. Олардың мотивациясы сыртқы стимулдан гөрі моральдық мойындау мен мағыналы жұмысқа бағытталғанымен, бұл аспектілердің жеткіліксіздігі қанағаттануды төмендетеді.



Сурет 1. Еңбек өтіліне қарай айтарлықтай айырмашылығы бар жұмыс қанағаттану көрсеткіштері ($p < 0.05$, 9 көрсеткіш)

Қай топтар арасында айырмашылық бар екенін нақтылау үшін Бонферрони әдісі қолданылды. Маңызды айырмашылықтардың барлығы дерлік 1-топ (өтілі аз) пен 4-топ (өтілі көп) арасынан анықталды.

Кесте 3

Бонферрони әдісі арқылы анықталған маңызды айырмашылықтардың көрсеткіштері

Көрсеткіш	Орташа айырмашылық (1-4)	p	Түсіндірме
Қоғамдағы мәртебе	0.462	0.002	Жаңа қызметкерлер өз жұмысын қоғамда беделді деп санайды
Ар-ұжданмен әрекет ету	0.348	0.013	Ұзақ жұмыс істегендердің моральдық қанағаттануы төмен
Басқалардың жауапкершілігі	0.379	0.016	Тәжірибелілер бақылау мүмкіндігін аз көреді
Қабілеттерін іске асыру	0.388	0.003	Өтілі аздар көбірек өзін іске асыра алады деп есептейді
Ішкі саясатпен қанағаттану	0.405	0.025	Ұйым саясатына сенім азаяды
Қызмет бабында өсу	0.417	0.007	Тәжірибелілер мансаптық шектеуді сезінеді
Жақсы жұмыс үшін мойындау	0.433	0.013	Ұзақ жұмыс істейтіндер еңбегінің бағаланбағанын айтады
Өзжетістіктеріне қанағаттану	0.412	0.003	Өз табысына разылық азаяды

Жұмыс өтілі қызметкерлердің қанағаттану деңгейіне елеулі әсер етеді. Еңбек өтілі көп болған сайын – жұмысқа деген қанағаттану азаяды. Зерттеу нәтижесінде алынған көрсеткіштерді салыстыру барысында мәнді өзгерістер мына салаларда айқын байқалады:

- моральдық және рухани қанағат сезімінде;
- өзін-өзі дамыту мен қабілеттерін іске асыруда;
- мансаптық өсу мүмкіндігінде;
- ұйым саясатына сенім мен әділдік сезімінде;

Бонферрони әдісі бойынша ең айқын айырмашылықтар еңбек өтілі аз және еңбек өтілі жоғары топтар арасында анықталды. Бұл кәсіби қызметтің ұзақ мерзімді кезеңінде эмоционалдық шаршау мен мотивациялық әлсіреудің күшейетінін көрсетеді.

Жалпы алғанда, басшы мен ұжымдағы қатынастарға байланысты көрсеткіштер (мысалы, «Басшы қатынасы», «Әріптестер қарым-қатынасы») жұмыс өтіліне айтарлықтай тәуелді болмаған, яғни ұйымдағы аралық өзара қарым-қатынас тұрақты сипатта екенін дәлелдейді. Бұл ұжым мәдениетінің орнықтылығын білдіреді.

Зерттеу нәтижелері еңбек өтілі мен жұмысқа қанағаттану арасында кері пропорционалды қатынас бар екенін нақты көрсетті. Қызметкерлердің жалпы қанағаттануы жоғары болғанымен, уақыт өте олар мотивациялық және моральдық тұрғыдан төмендеу процесін бастан кешіреді. Еңбек өтілінің артуы ұйымдағы тұрақтылықты арттырғанымен, оның мотивациялық әлеуетін төмендетуі мүмкін; сондықтан іскерлік мойындау, этикалық мәдениет және кәсіби жаңару механизмдері үздіксіз жұмыс істеуі қажет.

Қорытынды

Алынған нәтижелер халықаралық зерттеулермен сәйкес келеді. Герцберг теориясына сәйкес (Herzberg, 1959), кәсіби мойындалу мен өсу мүмкіндігінің төмендеуі қызметкерлердің ішкі мотивациясының әлсіреуіне алып келеді.

Сонымен қатар, зерттеу нәтижелері цифрлық білім беру жағдайында педагогтердің эмоционалдық ресурстарына түсетін жүктеменің артқанын көрсетеді. Бұл жағдай кәсіби күйіп кету қаупін жоғарылатып, еңбекке қанағаттану деңгейінің төмендеуіне ықпал етеді.

Педагогтердің кәсіби қанағаттануын сақтау үшін ұйымдық қолдау, әділ ынталандыру жүйесі және үздіксіз кәсіби даму мүмкіндіктері маңызды факторлар болып табылады.

Зерттеу нәтижелері жоғары оқу орны педагогтерінің еңбек өтілі мен кәсіби қанағаттану деңгейі арасында кері байланыс бар екенін көрсетті. Еңбек өтілі артқан сайын мансаптық өсу, кәсіби мойындалу және өзін-өзі жүзеге асыру көрсеткіштері төмендейді.

Зерттеудің ғылыми жаңалығы педагогтердің еңбекке қанағаттануына әсер ететін факторларды цифрландыру жағдайында кешенді түрде талдауымен сипатталады.

Практикалық маңыздылығы жоғары оқу орындарында педагогтердің кәсіби әл-ауқатын қолдауға бағытталған HR-стратегияларды әзірлеу мүмкіндігімен анықталады.

Зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, келесі практикалық ұсыныстар берілді:

Тәжірибелі қызметкерлердің мотивациясын қолдау бағдарламаларын енгізу;

Кәсіби даму мүмкіндіктерін кеңейту және моральдық марапаттау жүйесін күшейту (құрмет, алғыс, ішкі бедел);

Кәсіби мойындалу жүйесін жетілдіру немесе жаңа рөлдер беру арқылы өзін-өзі іске асыруды ынталандыру;

Эмоциялық күйді және қанағаттану деңгейін тұрақты түрде бағалап отыру.

Қаржыландыру:

Бұл зерттеу Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігінің 2025–2027 жылдарға арналған ғылыми және (немесе) ғылыми-техникалық жобаларды гранттық қаржыландыру конкурсы аясында AP26103089 «Білім беруді цифрландыру жағдайында педагогтердің еңбекке қанағаттануы мен студенттерді оқытудың табыстылығының өзара байланысы» жобасы бойынша жүзеге асырылды.

Мүдделер қақтығысы

Авторлар өздерінің мүдделер қақтығысы жоқ екенін мәлімдейді.

Авторлардың қосқан үлесі

Дыбыс Аманкелдиевна Жансерикова – мақаланың кіріспесі мен негізгі тұжырымдамасын әзірлеу, зерттеу материалдарын жинақтау және жүйелеу, әдістемелерді түсіндіру, нәтижелерін жинау, талдауға үлес қосты.

Роза Тогайовна Алимбаева – жұмыстың концепциясына елеулі үлес қосты, оның мазмұнын сыни тұрғыдан қарады және зерттеу барысында жиналған мәліметтердің дұрыстығына, мақаланың бөліктерінің тұтастығына қатысты сұрақтарды тексерді.

Антон Викторович Панченко – эмпирикалық деректер жинау, тақырыпқа сәйкес әдістемелер бойынша сауалнамалар жүргізу, алынған мәліметтерге сапалық және сандық талдау, нәтижелерді талқылауға қатысты.

Раушан Ержановна Садыканова – әдебиет көздеріне шолу жасау, эмпирикалық деректер жинау және рәсімдеу, тақырыпқа сәйкес әдістемелер бойынша сауалнамалар жүргізу, нәтижелерді талқылауға қатысты.

Әдебиеттер тізімі

- Demir-Yildiz, C. (2023). Unveiling job satisfaction of teachers through a blend of quantitative and qualitative approaches. *Sustainability*, 15(18), 13986. <https://doi.org/10.3390/su151813986>
- Eryilmaz, N., Demir, A., & Kaya, F. (2025). Teacher job satisfaction: International evidence on the role of school working conditions. *International Journal of Educational Research*, 129, 102456. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102456>
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. Wiley.
- Ker, H.-W., Lee, Y.-H., & Ho, Sh.-M. (2023). The impact of work environment and teacher attributes on teacher job satisfaction. *Education Process: International Journal*, 12(3), 45–59. <https://doi.org/10.22521/edupij.2023.123.4>
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297–1349). Rand McNally.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Sage Publications.
- Ахмадиева, Л. Р. (2025). Удовлетворенность трудом у преподавателей вузов с разными мотивами профессиональной деятельности. *Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки*, 4(857), 106–112.
- Есенова, Н. А. (2021). Еңбек қанағаттану факторлары: әлеуметтік-экономикалық және психологиялық аспектілер. *Қоғам және тұлға*, 2, 32–38.
- Әбдіқалықова, М., & Аяғанова, А. (2023). Қызметкерлерді ынталандыру – қызмет тиімділігін арттыру құралы. *Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің хабаршысы. Педагогика. Психология. Социология сериясы*, 3(144), 285–295. <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2023-144-3-285-295>
- Кереева, Р. Д., & Байжуманова, Б. Ш. (2025). Инклюзивті білім беру аясында мектеп педагогтерінің кәсіби бірегейлігі мен еңбекке қанағаттануының өзара байланысын зерттеу. *Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Психология»*, 4(85), 361–371. <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.85.4.031>
- Семенихин, В. В., & Семенихина, С. Ф. (2024). Ключевые компетенции педагога в эпоху цифровизации образования. *Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің хабаршысы. Педагогика. Психология. Әлеуметтану сериясы*, 1(146), 38–57. <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2024-146-1-37-57>
- Толымбекова, Д., & Кабакова, М. (2022). Эмпирическое исследование удовлетворенности трудом как фактора повышения мотивации сотрудников. *Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Психология»*, 2(71), 277–283. <https://doi.org/10.51889/2022-2.1728-7847.19%20%20>
- Хусаинова, Г. Р., & Жақыпов, Б. Т. (2020). Қызметкерлердің мотивациясы мен ұйымдық мінез-құлық арасындағы байланыс. *ҚР Психология және педагогика журналдары*, 3, 45–55.

Д.А.Жансерикова^{*1}, Р.Т.Алимбаева², А.В.Панченко³, Р.Е. Садыканова⁴

^{1,2,3,4}Қарагандинский национальный исследовательский университет
имени Е.А.Букетова, Караганда, Казахстан

Дисперсионный анализ психологических особенностей удовлетворённости трудом и профессиональной деятельностью преподавателей высших учебных заведений

Аннотация. В статье трудовой стаж педагогов высших учебных заведений, участвовавших в исследовании, рассматривается как важный фактор. Общий трудовой стаж отражает опыт, квалификацию и отношение педагогов к профессиональной деятельности. Результаты исследования показали, что с увеличением трудового стажа наблюдаются определённые различия в уровне удовлетворённости трудом и профессиональной деятельностью педагогов. Это подтверждает, что профессиональный опыт играет важную роль в формировании уверенности в работе, мотивации и психологического благополучия педагогов. Таким образом, общий трудовой стаж является одним из ключевых показателей, определяющих профессиональное развитие педагогов и их удовлетворённость профессиональной деятельностью.

Основным психологическим инструментом, использованным в нашем исследовании, стала сокращённая версия Миннесотского опросника удовлетворённости трудом (MSQ), позволяющая более индивидуализированно оценить уровень удовлетворённости сотрудников по сравнению с ранее применявшимися общими или приблизительными показателями оценки. Для понимания данных различий полезным является измерение удовлетворённости конкретными аспектами рабочей среды.

Исследование позволило выявить наличие индивидуальных различий в профессиональных потребностях сотрудников в зависимости от их трудового стажа, связанных с такими показателями, как возможность достижения определённого статуса в обществе, возможность действовать в соответствии с совестью, уверенность в завтрашнем дне, возможность требовать ответственности от других, реализация собственных способностей, карьерный рост и признание за качественно выполненную работу.

Цель данной статьи заключается в определении уровня удовлетворённости трудом и профессиональной деятельностью педагогов высших учебных заведений в условиях цифровизации образования с учётом их трудового стажа, а также в оценке влияния основных факторов рабочей среды на данный показатель. Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи: выявить уровень удовлетворённости педагогов трудом; определить основные факторы, влияющие на удовлетворённость профессиональной деятельностью; проанализировать различные аспекты рабочей среды, включая условия труда, организационную поддержку, взаимоотношения с коллегами и возможности профессионального развития; оценить различия между различными группами с помощью метода дисперсионного анализа.

Результаты научного исследования были определены на основе дисперсионного анализа, что позволило выявить значимые различия и закономерности в уровне удовлетворённости педагогов. Полученные данные могут стать основой для принятия эффективных управленческих решений в образовательных организациях и разработки рекомендаций, направленных на повышение профессиональной удовлетворённости педагогов.

Ключевые слова: педагог, уровень удовлетворённости трудом, профессиональная деятельность, трудовой стаж, рабочая среда, дисперсионный анализ, метод Бонферрони

D. Zhanserikova^{*1}, R. Alimbayeva², A. Panchenko³,
R. Sadykanova⁴

^{1,2,3,4}Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan

Dispersive Analysis of the Psychological Characteristics of Job and Professional Activity Satisfaction among Higher Education Teachers

Abstract. The article considers the work experience of higher education teachers participating in the study as an important factor. Overall work experience reflects teachers' professional expertise, qualifications, and attitudes toward their professional activities. The research results showed that as work experience increases, certain differences are observed in the level of job and professional satisfaction among teachers. This confirms that professional experience plays an important role in shaping teachers' confidence in their work, motivation, and psychological well-being. Thus, overall work experience is one of the key indicators determining teachers' professional development and their satisfaction with professional activities.

The main psychological instrument used in our study was the short version of the Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ), which makes it possible to assess employees' level of job satisfaction in a more individualized way compared to previously used general or approximate evaluation indicators. To better understand these differences, it is useful to measure satisfaction with specific aspects of the work environment.

The study revealed the presence of individual differences in employees' professional needs depending on their work experience, related to such indicators as the opportunity to achieve a certain social status, the ability to act according to one's conscience, confidence in the future, the ability to demand responsibility from others, the realization of personal abilities, opportunities for career advancement, and recognition for high-quality work.

The purpose of this article is to determine the level of job and professional satisfaction of higher education teachers in the context of educational digitalization, taking into account their work experience, as well as to assess the influence of key work environment factors on this indicator. To achieve this goal, the following objectives were set: to identify the level of teachers' job satisfaction; to determine the main factors influencing professional satisfaction; to analyze various aspects of the work environment, including working conditions, organizational support, relationships with colleagues, and opportunities for professional development; and to evaluate differences between various groups using the method of analysis of variance.

The results of the scientific study were determined on the basis of analysis of variance, which made it possible to identify significant differences and patterns in teachers' satisfaction levels. The obtained data may serve as a basis for making effective managerial decisions in educational organizations and for developing recommendations aimed at increasing teachers' professional satisfaction.

Keywords: teacher, job satisfaction level, professional activity, work experience, work environment, analysis of variance, Bonferroni method

References

Äbdıqalyqova, M., & Ayağanova, A. (2023). Qyzmetkerlerdi yntalandyru – qyzmet tiimdiligin arttırı quraly [Employee motivation as a tool for increasing work efficiency]. *L. N. Gumilyov atyndaǵy Euraziya últyq universitetiniń habarşysy. Pedagogika. Psihologiya. Sociologia seriasy*, 3(144), 285–295. <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2023-144-3-285-295>

Ahmadieva, L. R. (2025). Udovletvorennost' trudom u prepodavateley vuzov s raznymi motivami professional'noy deyatel'nosti [Job satisfaction among university teachers with different motives of professional activity]. *Vestnik MGLU. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*, 4(857), 106–112.

Demir-Yıldız, C. (2023). Unveiling job satisfaction of teachers through a blend of quantitative and qualitative approaches. *Sustainability*, 15(18), 13986. <https://doi.org/10.3390/su151813986>

Eryilmaz, N., Demir, A., & Kaya, F. (2025). Teacher job satisfaction: International evidence on the role of school working conditions. *International Journal of Educational Research*, 129, 102456. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102456>

Esenova, N. A. (2021). Eñbek qanaǵattanu faktorlary: äleumettik-ekonomikalyq jáne psihologialyq aspektiler [Factors of job satisfaction: Socio-economic and psychological aspects]. *Qoǵam jáne tılǵa*, 2, 32–38.

Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. Wiley.

Ker, H.-W., Lee, Y.-H., & Ho, Sh.-M. (2023). The impact of work environment and teacher attributes on teacher job satisfaction. *Education Process: International Journal*, 12(3), 45–59. <https://doi.org/10.22521/edupij.2023.123.4>

Kereeva, R. D., & Baizhumanova, B. Sh. (2025). Inkliuzivti bılıм бepy aiasynda mektep pedagogteriniń kәcibi biregeiligi men eñbekke qanaǵattanuynyń özara baylansyn zertteu [Study of the relationship between professional identity and job satisfaction of school teachers in the context of inclusive education]. *Vestnik KazNPU im. Abaya. Seria "Psihologia"*, 4(85), 361–371. <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.85.4.031>

Khusainova, G. R., & Jaqypov, B. T. (2020). Qyzmetkerlerdiń motivaciasy men üiymdyq minez-qılıyq arasyndaǵy baylanıs [The relationship between employee motivation and organizational behavior]. *QR Psihologiya jáne pedagogika jurnaldary*, 3, 45–55.

Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297–1349). Rand McNally.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row.

Semenikhin, V. V., & Semenikhina, S. F. (2024). Kliuchevye kompetentsii pedagoga v epokhu tsifrovizatsii obrazovaniya [Key competencies of a teacher in the era of educational digitalization]. *L. N. Gumilyov atyndaǵy Euraziya últyq universitetiniń habarşysy. Pedagogika. Psihologiya. Äleumettanu seriasy*, 1(146), 38–57. <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2024-146-1-37-57>

Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Sage Publications.

Tolymbekova, D., & Kabakova, M. (2022). Empiricheskoe issledovanie udovletvorennosti trudom kak faktora povysheniya motivatsii sotrudnikov [Empirical study of job satisfaction as a factor in increasing employee motivation]. *Vestnik KazNPU im. Abaya. Seria "Psihologia"*, 2(71), 277–283. <https://doi.org/10.51889/2022-2.1728-7847.19%20%20>

Авторлар туралы мәлімет:

Жансерикова Д.А. – хат-хабар авторы, психология ғылымдарының кандидаты, психология кафедрасының профессор ассистенті, Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды Ұлттық зерттеу университеті, Университет көшесі, 28, 100026, Қарағанды, Қазақстан. E-mail: dybys68@gmail.com

Алимбаева Р.Т. – психология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, психология кафедрасының профессоры, жоба жетекшісі, Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды Ұлттық зерттеу университеті, Университет көшесі, 28, 100026, Қарағанды, Қазақстан. E-mail: alimbaeva_21@mail.ru

Панченко А.В. – әлеуметтік ғылымдар магистрі, психология кафедрасының аға оқытушысы, Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды Ұлттық зерттеу университеті, Университет көшесі, 28, 100026, Қарағанды, Қазақстан. E-mail: idpanchenko@hotmail.com

Садыканова Р.Е. – әлеуметтік ғылымдар магистрі, докторант, Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды Ұлттық зерттеу университеті, Университет көшесі, 28, 100026, Қарағанды, Қазақстан. E-mail: Rauchan_roch@mail.ru

Сведения об авторах:

Жансерикова Д.А. – автор для корреспонденции, кандидат психологических наук, ассистент профессора кафедры психологии, Карагандинский национальный исследовательский университет имени Е.А. Букетова, ул. Университетская, 28, 100026, Караганда, Казахстан. E-mail: dybys68@gmail.com

Алимбаева Р.Т. – кандидат психологических наук, ассоциированный профессор кафедры психологии, руководитель проекта, Карагандинский национальный исследовательский университет имени Е.А. Букетова, ул. Университетская, 28, 100026, Караганда, Казахстан. E-mail: alimbaeva_21@mail.ru

Панченко А.В. – магистр социальных наук, старший преподаватель кафедры психологии, Карагандинский национальный исследовательский университет имени Е.А. Букетова, ул. Университетская, 28, 100026, Караганда, Казахстан. E-mail: idpanchenko@hotmail.com

Садыканова Р.Е. – магистр социальных наук, докторант, Карагандинский национальный исследовательский университет имени Е. Букетова, ул. Университетская, 28, 100026, Караганда, Казахстан. E-mail: Rauchan_roch@mail.ru

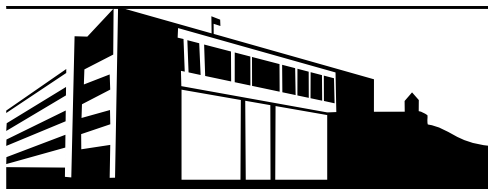
Information about the Authors:

Zhanserikova D.A. – Corresponding author, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor, Department of Psychology, Karaganda Buketov University, 28 Universitetskaya Street, 100026, Karaganda, Kazakhstan. E-mail: dybys68@gmail.com

Alimbayeva R.T. – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor, Department of Psychology, Project Leader, Karaganda Buketov University, Universitetskaya Street 28, 100026, Karaganda, Kazakhstan. E-mail: alimbaeva_21@mail.ru

Panchenko A.V. – Master of Social Sciences, Senior Lecturer, Department of Psychology, Karaganda Buketov University, Universitetskaya Street 28, 100026, Karaganda, Kazakhstan. E-mail: idpanchenko@hotmail.com

Sadykanova R.E. – Master of Social Sciences, Doctoral Student, Karaganda Buketov University, Universitetskaya Street 28, 100026, Karaganda, Kazakhstan. E-mail: Rauchan_roch@mail.ru



ЖОҒАРЫ БІЛІМ БЕРУ ҰЙЫМДАРЫНДА ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУ ҚАЖЕТТІЛІГІ БАР БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫ ПСИХО- ЛОГИЯЛЫҚ ҚОЛДАУДЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ ЖӘНЕ ӘДІСНА- МАЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ

М.Д. Касымбекова^{*1} , А.Р. Мандыкаева²

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

E-mail: ^{*1}marjan_kasymbekova@mail.ru, ²mandykayeva_ar@enu.

Аңдатпа. Мақалада жоғары білім беру ұйымдарында ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушыларды психологиялық қолдаудың теориялық және әдіснамалық негіздері қарастырылады. Ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушыларды және бейімделу қиындықтары бар білім алушылардың психологиялық қолдаудың қағидаттары, тәсілдері мен бағыттары ашылады. «Психологиялық қолдау», «ерекше білім беру қажеттіліктері», «инклюзивті білім беру» ұғымдарының мәні ашылады. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушыларды қолдау жүйесін ұйымдастырудың негізгі тәсілдері мен қағидаттары анықталды. Жүйелік, гуманистік, тұлғаға бағытталған және құзыреттілік тәсілдерді қамтитын әдіснамалық негіздер бөлінді.

Ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушыларды психологиялық қолдаудың мазмұны мен бағыттарын анықтайтын негізгі ұғымдар мен тәсілдер қарастырылады. Сапалы жоғары білімге тең қол жеткізуді қамтамасыз етудің маңызды шарты ретінде инклюзивті білім беру ортасын құруға баса назар аударылды.

Жоғары білім беру ұйымдарында ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылардың табысты бейімделуін және өзін-өзі жүзеге асыруын қамтамасыз ету үшін психологиялық, педагогикалық және әлеуметтік қолдауды интеграциялау қажеттілігі негізделген.

Диагностикалық, түзету-дамытушылық, кеңес беру және психологиялық ағартушылық қызметті қамтитын кешенді тәсілдің маңыздылығы атап өтіледі. Инклюзивті университет ортасын қалыптастыруда оқытушылардың, психологтардың, әдвайзерлердің және студенттер қауымдастығының күш-жігерін біріктіру қажеттілігі негізделеді.

Түйін сөздер: ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылар, психологиялық қолдау, әлеуметтік қолдау, психологиялық-педагогикалық қолдау, жоғары білім беру ұйымдары, инклюзивті білім, ерекше білім беру қажеттіліктері.

Кіріспе

Бүгінгі таңда жоғары білім беру жүйесі инклюзивтілікке қарай трансформация кезеңін бастан кешуде. Сонымен қатар жоғары мектепте инклюзивті оқыту қазіргі уақытта отандық жоғары білім беру жүйесі үшін белгілі бір инновация болып табылады.

Инклюзивті білім беру барлық азаматтардың сапалы оқытуға тең қолжетімділігін қамтамасыз етуге бағытталған білім беру саласындағы мемлекеттік саясаттың ажырамас бөлігіне айналады. Жоғары мектепте бұл міндет ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттер санының артуына байланысты ерекше өзектілікке ие болады. Мұндай студенттерді қолдау педагогикалық, психологиялық және әлеуметтік аспектілерді қамтитын жүйелі тәсілді қажет етеді.

Зерттеудің мақсаты – жоғары білім беру ұйымдарында ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушыларды психологиялық қолдаудың теориялық және әдіснамалық негіздерін айқындау.

Зерттеудің өзектілігі. Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрінің 2024 жылғы 5 қаңтардағы №4 бұйрығында жоғары және (немесе) жоғары оқу орнынан кейінгі білім беру ұйымдарының білім беру қызметіне қойылатын негізгі біліктілік талаптарына сәйкес ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушыларға жағдай жасауды талап етіп отыр. Заңда көрсетілген «Ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылар үшін білім беру қызметтеріне кедергісіз қол жеткізу және тең жағдайлардың жасалуы» керек деген талабына сәйкес, ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушыларды психологиялық-педагогикалық қолдау негіздерін зерттеу қажеттілігі туындайды.

Қазіргі заманғы жоғары білім беру жүйесінің гуманистік, қол жетімді және әділ қоғам моделіне көшуі білім беру процесіне ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттерді қосуды көздейді. Бұл бағыт білім беруді демократияландыру мен модернизациялаудың жалпы тенденциясын көрсетеді. Мұнда әр адам физикалық, когнитивті немесе эмоционалдық ерекшеліктеріне қарамастан сапалы оқыту құқығын жүзеге асыруға мүмкіндік алады. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттерді оқыту бүгінде ғылыми-педагогикалық зерттеулердегі басты мәселелердің бірі болып табылады. Өйткені ол теңдік, әлеуметтік интеграция және инклюзивті мәдениетті қалыптастырудың іргелі мәселелерін қозғайды.

«Ерекше білім беру қажеттіліктері» ұғымы денсаулықтың шектеулі мүмкіндіктеріне, даму ерекшеліктеріне, оқудағы немесе бейімделудегі уақытша қиындықтарға байланысты жеке айырмашылықтардың кең ауқымын қамтиды. Бұл білім беру бағдарламаларын игеруге тең мүмкіндіктер беретін арнайы жағдайлар жасау қажеттілігін көрсетеді. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттер біртекті категория емес: олардың арасында есту, көру, тірек-қимыл аппараты бұзылған, аутизм спектрі бұзылған, психикалық дамуы тежелген адамдар, сондай-ақ эмоциялық-ерікті реттеу мен қарым-қатынас қиындықтары бар студенттер кіреді. Бұл топтардың әрқайсысы нақты көзқарасты қажет етеді, бірақ гуманистік және тұлғаға бағытталған білім берудің негізін құрайтын тұлғаның құндылығы мен бірегейлігін тану қағидаты жалпы болып қала береді.

«Инклюзивті білім беру» ұғымы «Білім туралы» Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2024 жылғы Заңында бекітілген, ол ерекше білім беру қажеттіліктері мен жеке мүмкіндіктерін ескере отырып, барлық баланың білім алу құқығына кепілдік береді.

Инклюзивті жоғары білім нормативтік, ұйымдастырушылық, психологиялық және әдістемелік компоненттерді қамтитын көп қырлы әлеуметтік-педагогикалық құбылыс ретінде қарастырылады. Оның негізінде бірнеше негізгі тәсілдер жатыр. Жүйелік тәсіл инклюзия процесі білім беру жүйесінің барлық деңгейлерін – мемлекеттік саясаттан бастап университеттің ішкі мәдениетіне дейін қамтуы керек деп болжайды. Жоғары оқу орнының барлық бөлімшелері – оқу, әкімшілік, психологиялық, техникалық – ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттерге тұтас қолдау көрсету мақсатында өзара іс-қимыл жасауы маңызды.

Әдебиеттерге шолу

Қазақстанның жоғары оқу орындарында мүгедектігі бар студенттерді оқытуға жағдай жасау мәселелері бойынша З.А. Мовкебаеваның, А.Е. Ахметованың (2021) зерттеулерінен табуға болады. Ғалымдар ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушыларды психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуге, сондай-ақ осы кеңістікті саралаудың маңыздылығын атап көрсететін инклюзивті білім беру ортасында мамандарды кәсіби дайындауға ерекше мән береді.

Ғалым Ж.Б. Байсейітова (2016) инклюзивті оқытуға дайындығына қатысты мамандардың тәжірибесі өте маңызды деп санайды. Сонымен қатар аталмыш ғалым мұндай тәжірибеде мамандардың құндылық көзқарастарына шешуші рөл береді деген тұжырым жасайды.

Инклюзивті білім беру бағытында Г.А. Абаева, Г.С. Оразаева мен Л.Н. Лиходедова (2024), А.Н. Аутаева (2025), Г.К. Ахметова мен Р.Ж. Исманова (2024) және басқа да ғалымдар ерекше білім қажеттілігі бар балалар мәселесін зерттеді.

Ресейлік ғалымдар Н.И. Дунаева, П.А. Гордеева (2022) ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушыларды әлеуметтік-психологиялық қолдауды, Л.А. Осьмук, В.В. Дегтярёва, И.В. Жданова (2017) өз зерттеулерінде инклюзивті білім беру жүйесінде әлеуметтік-психологиялық сүйемелдеуді модельдеу ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылардың кәсіби даярлығына қойылатын қоғамдық талаптар мен білім беру жүйесінің ұйымдастырушылық мүмкіндіктері арасындағы қарама-қайшылықтарды шешуге ықпал ететінін көрсеткен. Сонымен қатар ғалым Кравченко О., Чупина К., Коляда Н., Сафин О., Бондаренко Х.В. (2021) жоғары оқу орны жағдайында ерекше білім беру қажеттілігі бар студенттерге көрсетілетін психологиялық қолдаудың ерекшеліктерін зерттей отыра, ерекше білім беру қажеттілігі бар студенттерді қолдаудың инновациялық түрі ретінде психологиялық-педагогикалық қолдау тобы мен инклюзивті топтардың құрылуы мен қызмет ету ерекшеліктері талдаған.

М.Д. Касымбекова, А.Р. Мандыкаева (2025) жалпы инклюзивті білім беру ортасының негізгі міндеттерінің бірі – өзін-өзі дамытуға қабілетті тұлғаның оң дамуы үшін жағдай жасау, яғни психологиялық қауіпсіздік пен қолдау жағдайында білім алушылардың құрдастарымен және мұғалімдермен өзара әрекеттесуі болып табылатынын өз зерттеулерінде көрсетті.

Қазіргі уақытта ерекше білім беру қажеттілігі бар студенттер, сондай-ақ эмоциялық – жеке қиындықтарға байланысты психологиялық қолдауды қажет ететіндер саны артып келеді. Осы орайда студенттердің табысты бейімделуіне, жеке әлеуетін дамытуға және кәсіби қалыптасуына бағытталған кешенді психологиялық-педагогикалық және әлеуметтік қолдауды ұйымдастыру ерекше маңызға ие. Сондықтан білім беру ұйымындағы әлеуметтік-психологиялық жағдай инклюзивті білім беру ортасының маңызды құрамдас бөлігі болып табылатындығын ескеру маңызды болып табылады.

Жоғарыда айтылған мәселелерге орай, ғалым Е.Е. Зоринаның (2018) еңбектерінде инклюзивті жоғары білім беруді енгізу мен тиімді жүзеге асыруға кедергі келтіретін бағалау, физикалық және академиялық кедергілер айқындалып, егжей-тегжей сипатталады. Аталмыш ғалым алдын-ала бағалау, дайындық, қорытынды бағалау және белсенділік кезеңдерін қамтитын осы кедергілерді дәйекті жою әдістемесін ұсынады. Сонымен қатар кедергілердің әрқайсысын жою мақсаттарын ашады.

Студенттердің ЖОО-ға бейімделу мәселесін зерттеу, әсіресе ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушыларды қарастыру өте өзекті болып табылады. Осы орайда ғалым О.А. Молокованың (2015) еңбектерінде студенттерді ЖОО-да оқуға бейімделудің бастапқы кезеңінде психологиялық-педагогикалық қолдау мәселелерін шешу мүмкіндігі қарастырылады.

Қазақстанда инклюзивті білім беру жүйесін дамыту перспективалары балабақша тәрбиеленушілерін, мектеп оқушыларын, ерекше білім беру қажеттіліктері бар колледждер мен жоғары оқу орындарының студенттерін жалпы білім беру ортасына енгізудің сабақтастығы, білім беру практикасының сабақтастығы жағдайларын қамтамасыз етумен тікелей байланысты.

Жоғары білім беруді дамытудағы қазіргі тенденциялар студенттердің барлық санаттары үшін тең мүмкіндіктерді қамтамасыз ететін инклюзивті білім беру ортасын қалыптастыруды қажет етеді.

В.З. Кантор, Ю.Л. Проект (2021) өз зерттеулерінде инклюзивті топтарда оқитын мүгедектігі бар

және жоқ ЖОО студенттерінің әлеуметтік-психологиялық әл-ауқатының деңгейі мен факторларын анықтау және салыстыру жұмыстарын жүргізді. Аталмыш ғалымдар инклюзивті білім беруді жүзеге асыратын ЖОО-ның кедергісіз әлеуметтік-психологиялық ортасының қалыптасу заңдылықтарын нақтылап, мүгедектігі бар студенттер мен мүгедек емес студенттер арасында әлеуметтік-психологиялық әл-ауқат параметрлері бойынша айтарлықтай айырмашылықтар жоқ екендігі анықтады. Бұл қолайлы жоғары мектепте инклюзияны одан әрі дамытудың алғышарты болады деген қорытындыға келеді.

О.В. Якушева (2021) өз зерттеулерінде қазіргі уақытта жоғары оқу орындарында денсаулық ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылардың саны өсіп келе жатқанын экологиямен, аурулар мен жарақаттанудың жоғары деңгейімен байланысты деп көрсеткен. Жастардың қоғамдағы денсаулығы мен әлеуметтік бейімделуі, қайта даярлануы және қабілеттерін дамыту мәселесі аса өзекті болып отыр.

Бүгінде жоғары білім беру ұйымдарында ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылар санының өсуі психологиялық қолдаудың тиімді модельдерін әзірлеуді талап етеді. Сонымен қатар, қолдау қажеттілігі мен бейімделудегі қиындықтар мазасыздануы жоғары немесе оқу үдерісінде күйзеліске ұшыраған білім алушыларда туындайды.

Зерттеулерді зерделей келе, психологиялық қолдауды психикалық денсаулықты сақтауға, эмоциялық шаршаудың алдын алуға, студенттердің жеке әлеуетін сәтті бейімдеуге және оны ашуға бағытталған іс-шаралар кешені ретінде қарастыруға болады.

Психологиялық қолдауда студенттердің эмоциялық жай-күйін, стресске төзімділігін қарастыру маңызды факторлардың бірі болып табылады. Осы орайда ғалым М.А. Воробьева (2016) студенттердегі эмоционалдық интеллект пен эмоционалдық шаршау синдромының өзара байланысын зерттеуді. Бұл зерттеулерде эмоционалдық шаршау көрінісінің фазалары және интеллекттің қалыптасу деңгейлері анықталды. Аталмыш ғалымның зерттеу нәтижелерінде эмоционалдық шаршау синдромының алдын-алу мен түзетудің бағыттары көрсетіледі.

Психологиялық қолдаудағы қағидаттар мен тәсілдерді негіздеу маңызды аспектілердің бірі болып табылады. Мұны біз төмендегі кестеде ұсынамыз (Кесте 1).

Кесте 1

Психологиялық қолдаудың қағидаттары мен тәсілдері

№	Қағидаттары мен тәсілдері	Сипаттамасы
1	Гуманистік қағидат	Әр студенттің құндылығы мен бірегейлігін тану
2	Тұлғаға бағытталған қағидат	Жеке ерекшеліктер мен білім беру қажеттіліктерін ескеру
3	Құзыреттілік тәсіл	Табысты оқыту және кәсіби іске асыру үшін негізгі дағдыларды дамыту
4	Инклюзивті тәсіл	Білім беру ортасында тең мүмкіндіктер жасау

Ескерту: кестені авторлар құрастырған.

Гуманистік қағидат

Тұлғаға бағытталған тәсіл білім алушылардың жеке ерекшеліктеріне назар аударады. Ол білім беру бағдарламаларының икемділігін, оқыту әдістері мен формаларының өзгергіштігін, сондай-ақ ақпаратты қабылдау стилін, мотивацияны және тәуелсіздіктің даму деңгейін ескеруді қамтиды. Осыған байланысты мұғалім білім аудармашысы ретінде емес, тәрбиеші, тәрбиеші, дамытушы білім беру ортасын ұйымдастырушы ретінде әрекет етеді. Негізгі қағидат-студент пен мұғалім арасындағы ынтымақтастық, сенім және серіктестік.

Құзыреттілік тәсіл, өз кезегінде, ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттерде коммуникативті, бейімделгіш, зерттеу және цифрлық әмбебап құзыреттіліктерді қалыптастыруға бағытталған. Осы құзыреттерді игеру түлектердің табысты кәсіби және әлеуметтік интеграциясына ықпал етеді. Бұл

тәсілді жүзеге асыру үшін білім беру бағдарламаларын бейімдеу, ассистивті технологияларды қолдану және жеке оқу жоспарларын әзірлеу қажет.

Инклюзивті тәсіл барлық аталған теориялық бағыттарды біріктіреді және білім беру процесін кедергілерді – физикалық, ақпараттық, психологиялық және әлеуметтік жою кеңістігі ретінде қарастырады. Оның негізгі мақсаты – оқу аудиториясына ерекше қажеттіліктері бар студенттердің физикалық қатысуы ғана емес, сонымен қатар олардың жоғары білім беру ұйымының академиялық, мәдени және әлеуметтік өміріне толық қатысуы. Инклюзия мұғалімдердің, әкімшіліктің және студенттердің көзқарасын өзгертуді, айырмашылықтарды қабылдау мәдениетін қалыптастыруды және әртүрлілікті қолдауды талап етеді.

Аксиологиялық тәсіл инклюзивті білім берудің құндылық бағдарларының маңыздылығын көрсетеді, мұнда адамның қадір-қасиеті, оны құрметтеу және өзін-өзі жүзеге асыру құқығы бірінші орынға қойылады. Білім беру ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттерде өзіндік маңыздылық, сенімділік және әлеуметтік қарым-қатынас сезімін қалыптастыруы керек. Ол тек академиялық жетістіктерге ғана емес, сонымен қатар өмірлік құзыреттерді қалыптастыруға, қоғамдық өмірге қатысуға дайын болуға, әлеуметтік жауапкершілік пен эмпатияны дамытуға бағытталған.

«Ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылар» санатына мыналар жатады:

- мүмкіндігі шектеулі және мүгедектік санаты бар студенттер;
- психозомоциялық қиындықтары бар студенттер (мазасызданудың жоғары деңгейі, әлеуметтік бейімделу);

- мәдени және тілдік бейімделуді қажет ететін шетелдік студенттер;

- шамадан тыс жүктемелер мен әлеуметтік қиындықтарға тап болған дарынды студенттер.

Жоғары мектептегі инклюзивті білім берудің негізгі қағидаттарына мүмкіндіктер теңдігі, оқытуды даралау, білім беру ортасының қолжетімділігі, пәнаралық ынтымақтастық және психологиялық педагогикалық қолдау кіреді. Теңдік қағидаты білім беру ресурстары мен қызметтеріне бірдей қолжетімділікті қамтамасыз етуді көздейді. Даралау оқу қызметін жоспарлау кезінде білім алушының ерекшеліктерін ескеруде көрінеді. Қол жетімділік қағидаты кедергісіз орта құруды қамтиды – физикалық, цифрлық және коммуникативті. Студенттерді бейімдеуге, олардың сенімділігін, өзін-өзі қабылдауын және оқуға деген ынтымақсыз дамытуға бағытталған психологиялық қолдау маңызды рөл атқарады.

Ынтымақтастық қағидаты білім беру процесінің барлық қатысушылары – оқытушылар, білім алушылар, ата-аналар, эдвайзерлер және сүйемелдеу мамандары арасындағы тиімді өзара іс-қимылды қамтамасыз етеді.

Оң өзгерістерге қарамастан, жоғары білім беру жүйесі инклюзияны жүзеге асыруда бірқатар қайшылықтарға тап болады. Мұғалімдердің жеткіліксіз дайындығы, материалдық-техникалық ресурстардың тапшылығы, әдістемелік әзірлемелердің шектеулілігі және студенттердің инклюзивті мәдениет қағидаттары туралы нашар хабардар болуы маңызды мәселелер болып қала береді. Кейбір жағдайларда білім беру тәжірибесін терең өзгертпестен инклюзияны ресми түрде енгізу байқалады. Оқытушылар оқу материалдарын бейімдеуде, ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттердің білімін бағалауда және сараланған оқытуды ұйымдастыруда қиындықтарға тап болады.

Жоғарыдағы мәселелерді шешу оқытудың әмбебап дизайнын енгізуге, оқытушылардың біліктілігін арттыруға және пәнаралық өзара іс-қимылды дамытуға бағытталған ЖОО саясатын жүйелі жаңғыртуды талап етеді. Әмбебап оқыту дизайны (universal design for learning) студенттердің әртүрлілігін ескеретін және ақпаратты ұсынудың, білім көрсетудің және оқу процесіне қатысудың әртүрлі тәсілдерін ұсынатын икемді білім беру бағдарламаларын құруды қамтиды. Мұндай модель білім беруді тек қол жетімді ғана емес, сонымен қатар барлығына сапалы етеді.

Жоғары білім беру ұйымдарында психологиялық қолдау бағыттары ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылардың әлеуеті мен ресурстарын дамытуға мүмкіндік береді (Кесте 2).

Кесте 2

Психологиялық қолдау бағыттары

№	Бағыттары	Сипаттамасы
1	Диагностикалық	Бейімделу деңгейін, психологиялық жағдайды, тұлғааралық қатынастарды бақылау
2	Түзету және дамыту	Коммуникация, эмоциялық реттеу, уақытты басқару бойынша тренингтер
3	Кеңес беру	Студенттерге, мамандарға және ата-аналарға арналған жеке және топтық кеңес беру
4	Психологиялық ағартушылық	Психикалық денсаулық, психологиялық қажудың алдын алу, стрессті басқару туралы дәрістер, семинарлар
5	Әлеуметтік-психологиялық сүйемелдеу	Студенттік ортаға ықпалдасуға жәрдемдесу, тьюторлық қолдау, волонтерлік бағдарламалар

Ескерту: кестені авторлар құрастырған.

«Ерекше білім беру қажеттіліктері» термині оқуда, дамытуда немесе әлеуметтік бейімделуде қиындықтарға тап болған адамдардың білім беру бағдарламаларын игеруі үшін қажетті жеке жағдайлардың жиынтығын білдіру үшін қолданылады.

Зерттеуші Л. Саргсян (2024) зерттеулеріне сәйкес ерекше білім берудің негізгі қағидаттарына мыналар жатады деп көрсеткен:

- барлық адамдар (мектеп оқушылары, жоғары білім беру ұйымдарының білім алушылары) әртүрлі, олардың қабілеттері мен мүмкіндіктері де әрқилы;
- шектеулі физикалық мүмкіндіктер бұл әртүрліліктің ажырамас бөлігі болып табылады;
- барлық адамдар (мектеп оқушылары, жоғары білім беру ұйымдарының білім алушылары) ешқандай кедергілерсіз, шектеулерсіз және кемсітусіз (институционалдық және физикалық тұрғыда да) білім алуға тең мүмкіндіктерге ие болуы керек;
- барлық білім алушылар үшін сараланған және жеке оқыту қамтамасыз етілуі тиіс.

Инклюзивті білім беру – бұл білім алушыларға берілетін (оның ішінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар) және оларға ерекше жағдайлар мен қажетті әлеуметтік және психологиялық-педагогикалық қолдауға кепілдік беретін жалпы білім беруді үздіксіз жетілдіруді қамтамасыз ететін мемлекеттік саясат.

Инклюзивті жағдайда білім алушыларды әлеуметтік қолдау да маңызды факторлардың бірі болып табылады. Әлеуметтік қолдау – бұл инклюзивті білім берудегі мүмкіндіктері шектеулі білім алушыларға әлеуметтік қолдау көрсетуге бағытталған білім беру үдерісін сүйемелдейтін іс-шаралар кешені, оның ішінде күнделікті мәселелерді шешуге көмектесу, жатақханада тұру, әлеуметтік төлемдер, стипендиялар және т.б.

Жоғары білім беру ұйымдарында психологиялық қолдауды ұйымдастыру барысында бағдарламалардың екі түрі қолданылады: жеке тұлғаға бағытталған және кешенді қолдауға бағытталған бағдарламалар. Жеке тұлғаға бағытталған қолдау нақты бір адамның мәселелерін шешуге бағытталса, кешенді қолдау адамдардың үлкен тобына тән мәселелердің алдын алуға немесе оларды шешуге арналған (Karpushkina et al., 2019).

Зерттеу нәтижелері бойынша, ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушыларға жеке тұлғаға бағытталған да, кешенді қолдау да қажет екені анықталды. Жеке тұлғаға бағытталған бағдарламалар бірінші курс білім алушыларының жаңа оқу жағдайларына бейімделуіне көмектесіп, осы жағдайларды қабылдауына қолдау көрсетеді, сондай-ақ кәсіби өзін-өзі анықтауын түзетуге ықпал етеді.

Кешенді бағытталған психологиялық қолдау бағдарламалары таңдалған мамандық пен кәсіпке қатысты мотивация мен құндылық-мағыналық қатынасты қалыптастыруға, кәсіби тұрғыдан маңызды қасиеттерді дамытуға және қажетті құзыреттерді игеруге көмектеседі.

Материалдар мен зерттеу әдістері

Зерттеу барысында жоғары білім беру ұйымдарында ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушыларды психологиялық қолдау мәселесіне қатысты отандық және шетелдік ғылыми әдебиеттерге теориялық талдау жүргізілді.

Зерттеуде салыстырмалы талдау, жүйелеу, ғылыми деректерді саралау және жалпылау әдістері қолданылды. Сонымен қатар инклюзивті білім беру жағдайындағы психологиялық қолдаудың теориялық және әдіснамалық негіздері зерделенді.

Зерттеу әдістері ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушыларды психологиялық қолдаудың негізгі бағыттарын, қағидаттарын және ұйымдату тетіктерін айқындауға мүмкіндік берді.

Ерекше білім қажеттілігі бар студенттерді психологиялық-педагогикалық қолдау олардың оқу және бейімдеу үдерісіндегі жеке, әлеуметтік және кәсіби дамуына ықпал ететін кешенді шаралар жүйесі ретінде қарастырылады.

Инклюзивті ортада ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттерге психологиялық-педагогикалық қолдауды ұйымдастыру ерекшеліктерін зерттеуде қолданылған әдістер төмендегі суретте (1-сурет) көрсетілген.

Зерттеу әдістері		
ТЕОРИЯЛЫҚ ӘДІСТЕР - психологиялық-педагогикалық, әлеуметтік және әдіснамалық әдебиеттерді талдау және синтездеу; - инклюзивті білім берудің отандық және шетелдік тәжірибесін салыстырмалы талдау; - ЖОО-да психологиялық қолдау құрылымын модельдеу; - ғылыми деректер мен нормативтік құжаттарды жинақтау және жүйелеу.	ЭМПИРИКАЛЫҚ ӘДІСТЕР - инклюзивті топтардағы білім беру үдерісін бақылау; - қолдау қызметінің оқытушыларына, студенттеріне және мамандарына сауалнама жүргізу; - ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылармен әңгімелесу және сұхбат; - бейімделу, мазасыздану, мотивация және тұлғааралық өзара әрекеттесу деңгейін анықтауға бағытталған психологиялық-педагогикалық диагностика (мысалы, Спилбергер–Ханин, Рогов, Климов әдістері); - ерекше қажеттілігі бар студенттерді қолдаудың нақты жағдайларын кейс-талдау.	МАТЕМАТИКАЛЫҚ-СТАТИСТИКАЛЫҚ ӨНДЕУ ӘДІСТЕРІ - сипаттамалық статистиканы қолдану (орташа мәндер, пайыздар, рейтингтер) ; - қолдау деңгейі мен бейімделудің сәттілігі арасындағы байланысты анықтауға арналған корреляциялық талдау.

Сурет 1. Зерттеу әдістері.

Ескерту: авторлар құрастырған.

Нәтижелер және оларды талқылау

Зерттеу нәтижесінде жоғары білім беру ұйымдарында ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушыларды психологиялық қолдаудың негізгі бағыттары мен ұйымдастыру ерекшеліктері анықталады.

Психологиялық қолдаудың негізгі міндеттеріне білім алушылардың жеке ерекшеліктерін диагностикалау, оқу және әлеуметтік бейімделуін қамтамасыз ету, эмоциялық тұрақтылықты дамыту және психологиялық қауіпсіз орта қалыптастыру жатады.

Психологиялық-педагогикалық қолдауды іске асырудың негізгі нысандары ретінде жеке және топтық кеңес беру, тьюторлық сүйемелдеу, түзету-дамыту сабақтары және мамандардың кешенді өзара әрекеті қарастырылды.

Зерттеу барысында психологиялық қолдаудың диагностикалық, түзету-дамыту, кеңес беру, психологиялық ағартушылық және әлеуметтік-психологиялық сүйемелдеу бағыттарының тиімділігі анықталды.

«Ерекше білім беру қажеттіліктері», «инклюзивті білім беру» және «психологиялық-педагогикалық қолдау» ұғымдары қазіргі білім беру парадигмасының негізгі элементтері болып табылады. Ерекше қажеттілігі бар студенттерге тиімді қолдау диагностика, сүйемелдеу және нәтижелерді бағалауды қамтитын жүйелік тәсілмен ғана мүмкін болады. Зерттеудің теориялық және эмпирикалық әдістерінің кешенін қолдану инклюзивті білім беруді дамыту тәсілдерінің ғылыми негізділігін қамтамасыз етеді. Теориялық зерттеу нәтижелері бейімделу бағдарламаларын, біліктілікті арттыру курстарын әзірлеу және жоғары оқу орындарында қолдау қызметтерін ұйымдастыру кезінде пайдаланылуы мүмкін.

Психологиялық қолдаудың негізгі міндеттері:

білім алушының жеке ерекшеліктері мен қиындықтарын диагностикалау;

оқу және әлеуметтік дезадаптацияның алдын алу;

эмоциялық тұрақтылықты және оқуға деген ынтаны дамыту;

қабылдау және психологиялық қауіпсіздік атмосферасын құру;

оқытушыларға әдістемелер мен тәсілдерді бейімдеуге көмектесу.

Психологиялық қолдауды іске асыру нысандары:

жеке және топтық кеңес беру;

тьюторлық сүйемелдеу;

түзету және дамыту сабақтары;

жеке өсу және командалық келісім тренингтері;

мамандардың (психологтардың, педагогтердің, дәрігерлердің) өзара іс-қимылы.

Ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушыларды қолдауға қатысушылардың рөлін негіздеу маңызды аспектілердің бірі болып табылады (Кесте 3).

Кесте 3

Психологиялық-педагогикалық қолдауға қатысушылардың рөлі

№	Қатысушылар	Рөлі
1	Оқытушылар	Оқу бағдарламаларын бейімдеу, толеранттық климат құру.
2	Психологтар	Диагностика, түзету, кеңес беру.
3	Әдвайзердер мен тәлімгерлер	Жеке сүйемелдеу.
4	Студенттік қоғамдастық	Еріктілік, тәлімгерлік.

Ескерту: кестені авторлар құрастырған.

Жоғары оқу орнында ерекше білім беру қажеттілігі бар студенттерді қашықтықтан оқыту мәселесі де өзінің өзектілігімен алға шығады. Осы орайда Ю.И. Маркелова, А.А. Малыгин, Т.А. Вороновалар (2016) ерекше қажеттіліктері бар білім алушылардың қашықтықтан білім беру саласында білімін, іскерлігі мен дағдыларын қалыптастыру моделін ұсынады. Бұл ерекше қажеттілігі бар студенттермен психологиялық қолдау жұмыстарын жүргізудің жаңа бағыттарын айқындайды.

Психологиялық-педагогикалық қолдауды жүзеге асыру мәселелері:

- шектеулі кадрлық ресурстар (мамандардың жетіспеушілігі);
- ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушылармен жұмыстың ерекшелігі туралы психологтардың хабардарлығының төмен болуы;
- стереотиптер және біржақты көзқарас;
- материалдық-техникалық ресурстардың жетіспеушілігі.

Инклюзивті практиканың маңызды элементі студенттерді бейімдеуге, олардың тиесілілік, сенімділік және академиялық мотивация сезімдерін дамытуға бағытталған психологиялық-педагогикалық қолдау болып табылады. Қолдау жан-жақты болуы және әртүрлі профильдегі мамандардың – психологтардың, арнайы мамандардың, тьюторлардың, әлеуметтік қызметкерлердің қатысуымен жүзеге асырылуы керек. Бұл тұрғыда командалық тәсіл ерекше маңызға ие, мұнда студенттің мәселелерін шешу оқшауланбай, қарым-қатынас пен өзара әрекеттесу жүйесінде қарастырылады.

Теориялық тұрғыдан алғанда, инклюзивті университет мәдениетін қалыптастырусыз сәтті инклюзия мүмкін емес екенін атап өту маңызды. Бұл процесс ұзақ мерзімді және көп деңгейлі, көзқарастарды, құндылықтарды, байланыс нормаларын және ұйымдастырушылық ортаны өзгертуді қамтиды. Университеттің инклюзивті мәдениеті құрмет пен қолдау қағидаттары оқу процесінен бастап бос уақыт пен зерттеу тәжірибесіне дейінгі барлық қызмет салаларына енетіндігінде көрінеді. Мұндай кеңістікте ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттер академиялық қоғамдастықтың толыққанды мүшелері бола отырып, «басқа» категория ретінде қабылданбайды.

Айта кететін жайт, инклюзия процесі қайшылықсыз емес екенін ескеру қажет. Олардың ішінде гуманистік педагогика идеалдары мен университеттердің нақты тәжірибесі арасындағы сәйкессіздік, қаржылық және кадрлық ресурстардың жетіспеушілігі, дәстүрлі білім беру құрылымдарының инерциясы, сондай-ақ қоғамдағы стереотиптер мен алалаушылықтар бар. Бұл қайшылықтар жүйелі сипатқа ие және студенттер мен оқытушылар арасында заңнаманы жетілдіруді, инфрақұрылымды дамытуды және ағартушылық жұмысты қамтитын кешенді шешімдерді талап етеді.

Болашақта әртүрлі шектеулері бар студенттер үшін жаңа мүмкіндіктер ашатын ассистивті және цифрлық технологияларды дамытуға ерекше назар аудару керек. Электрондық білім беру ресурстары, адаптивті интерфейстер, автоматтандырылған аударма және навигация жүйелері, қашықтықтан оқыту платформалары білім берудің қолжетімділігін айтарлықтай арттырады. Дегенмен, технологияны пайдалану педагогикалық эмпатиямен, студенттердің эмоционалды және әлеуметтік тәжірибесіне назар аударумен біріктірілуі керек.

Ұзақ мерзімді перспективада инклюзивті жоғары білім әлеуметтік интеграцияның және адам әлеуетін дамытудың маңызды тетігі болуға тиіс. Ол академиялық қана емес, мәдени, этикалық және әлеуметтік нәтижелерді де қамтамасыз етеді: жастардың бойында азаматтық, жауапкершілік, өзара көмек құндылықтарын қалыптастырады, қоғамның әлеуметтік бірлігін арттырады. Инклюзивті тәжірибелерді жүзеге асыратын университет гуманитарлық даму орталығына айналады, онда тек кәсіби дағдылар ғана емес, сонымен қатар диалог пен түсіністік мәдениеті де оқытылады. Осылайша, жоғары мектепте ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттерді қолдаудың тиімді жүйесін қалыптастыру білім беруді жаңғыртудың стратегиялық бағыты болып табылады деп айтуға болады. Ол университеттерден жергілікті бастамалардан жүйелік қайта құруларға, нормаларды ресми сақтаудан – тең мүмкіндіктер кеңістігі болуға ішкі дайындыққа көшуді талап етеді.

Жоғарыдағы айтылған мәселелерге орай, қазіргі білім беру дәстүрлі оқыту моделінен инклюзивтіге көшумен байланысты белсенді трансформация кезеңін бастан кешуде. Инклюзияның негізгі идеясы әрбір білім алушының бірегейлігін тану және оның білім беру үдерісіне толыққанды қатысуы үшін жағдай жасау болып табылады. Сондықтан оның перспективасы мен күтілетін нәтижесі маңызды. Біз өзіміздің зерттеу жұмысымызда төмендегідей перспективалар мен күтілетін нәтижеге негізделген қолдаудың тиімді жүйесін анықтаймыз:

1. Студенттердің академиялық жетістіктері мен мотивациясын арттыру.
2. Мазасыздану мен стресстік жағдайларды азайту.
3. Инклюзивті университет мәдениетін қалыптастыру.
4. Түлектердің табысты кәсіби әлеуметтенуіне ықпал ету.

Жоғары оқу орындарында ерекше білім беру қажеттілігі бар білім алушыларды психологиялық қолдау диагностика, түзету, кеңес беру және ағартуды қамтитын кешенді қызмет болып табылады. Ерекше қажеттіліктері бар студенттердің білім беру әлеуетін толыққанды іске асыру үшін жағдай жасау қазіргі заманғы жоғары білімнің маңызды міндеті болып табылады және әкімшіліктің, мамандардың, психологтардың және студенттер қауымдастығының күш-жігерін біріктіруді талап етеді.

Дамудың перспективалық бағыты инклюзивті университет мәдениетін қалыптастыру болып табылады, онда теңдік, құрмет және ынтымақтастық құндылықтары ЖОО миссиясының бір бөлігіне айналады. Бұл мәдениеттің маңызды аспектісі студенттердің бастамаларын қолдау, еріктілер бағдарламаларын дамыту, тәлімгерлік және қоғамдық ұйымдармен өзара әрекеттесу болып табылады. Мұндай мәдениеттің қалыптасуы кемсітушілік пен стигматизация деңгейін төмендетуге ықпал етеді, өзара көмек пен сенім атмосферасын қалыптастырады. Осылайша, жоғары білім беру жүйесінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттерді оқыту теориялық ойлауды және практикалық іске асыруды қажет ететін күрделі, көп қырлы процесс болып табылады. Ол кедергілерді жоюға ғана емес, сонымен бірге білім берудің мәнін гуманизм кеңістігі, әлеуметтік жауапкершілік және жеке тұлғаның дамуы ретінде қайта қарастыруға бағытталған. Жоғары мектептегі инклюзивті білім қоғамның демократиялық қағидаттарын нығайтуға, әртүрлілік жағдайында айырмашылықтарды қабылдауға және ынтымақтасуға қабілетті белсенді азаматтар мен кәсіпқойларды қалыптастыруға ықпал етеді.

Жоғары мектептегі инклюзивті білім – бұл қоғамның жетілуінің көрсеткіші, оның гуманизм деңгейі және әлеуметтік жауапкершілігі. Бұл тұлғаның жаңа түрін қалыптастыруға ықпал етеді – ашық, эмпатиялық, ынтымақтастық пен өзін-өзі дамытуға дайын. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттердің өздері үшін инклюзивті білім беру процесіне қатысу жеке өсу, кәсіби өзін-өзі анықтау және әлеуметтік іске асыру факторына айналады. Демек, бұл мәселені теориялық тұрғыдан түсіну жоғары мектептегі инклюзивті білім беру қазіргі білім беру парадигмасының ажырамас бөлігі болып табылады деген қорытындыға келеді. Инклюзия қағидаттарын іске асыру әр адам бағаланатын, айырмашылықтар кедергі болып табылмайтын, бірақ даму мен өзара байытудың көзі болатын қоғам құруға жол ашады. Сондықтан жоғары білімге инклюзивті тәсілді енгізу уақытша тенденция ретінде емес, мемлекеттің тұрақты дамуының, оның зияткерлік әлеуеті мен әлеуметтік әділеттілігін нығайтудың іргелі шарты ретінде қарастырылуы керек. Барлығына қол жетімді білім – бұл кәсіби дайындық құралы ғана емес, сонымен бірге болашақты құруға қабілетті үйлесімді, адамгершілікті және жауапты тұлғаны қалыптастыру механизмі.

Қазақстанның және басқа елдердің жоғары оқу орындарында инклюзивті тәсілді іске асыру білім беру жүйесінің орнықтылығы мен даму сапасын қамтамасыз ететін білім беру саясатының стратегиялық бағытына айналады. Сайып келгенде, инклюзияның сәттілігі нормативтік актілерге емес, қоғамның әр адамның құндылығын мойындауға және оның әлеуетін ашуға жағдай жасауға ішкі дайындығына байланысты.

Жоғары білім беру жүйесінде ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттерді қолдау мәселесінің теориялық аспектілерін талдау қазіргі білім беру саясатындағы инклюзивті тәсілдің педагогикалық және әлеуметтік-психологиялық маңыздылығын ашатын бірқатар маңызды тұжырымдар жасауға мүмкіндік береді.

Ең алдымен, университеттегі инклюзивті білім беру студенттердің жекелеген санаттарын қолдауды ұйымдастырудың бір түрі ғана емес, гуманистік қағидаттарға, әлеуметтік әділеттілікке және адам тәжірибесінің алуан түрлілігін тануға бағытталған жаңа білім философиясының көрінісі екенін атап өткен жөн. Университет білім беру жүйесінің жоғарғы сатысы ретінде білім беріп қана қоймай, теңдік, сыйластық және айырмашылықтарды қабылдау құндылықтарына негізделген дүниетанымды қалыптастыруы керек. Бұл тұрғыда инклюзия педагогикалық технология емес, бүкіл білім беру жүйесінің даму стратегиясын анықтайтын құндылық парадигмасы ретінде әрекет етеді.

Заманауи теориялық тәсілдер-жүйелік, тұлғаға бағытталған, аксиологиялық, құзыреттілік және инклюзивті-ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттерді қолдау процесін тұтас, көп деңгейлі және динамикалық құбылыс ретінде қарастыруға мүмкіндік береді. Жүйелік тәсіл қолдаудың құрылымдық тұтастығының қажеттілігін көрсетеді, мұнда әрбір ішкі жүйе – ұйымдастырушылық, әдістемелік, инфрақұрылымдық және психологиялық – бірін-бірі толықтыратын функцияны орындайды. Инклюзия білім беру жүйесінің барлық деңгейлері – мемлекеттік саясаттан бастап университеттің ішкі мәдениетіне дейін қолдау тапқан кезде ғана тиімді болады.

Теориялық талдаудың маңызды нәтижесі жоғары білім берудегі инклюзия терең институционалдық трансформацияны қажет ететіндігін анықтау болды. Бұл кампустардың физикалық қолжетімділігін

ғана емес, сонымен қатар оқу бағдарламаларының құрылымын, білімді бағалау тәсілдерін, цифрлық инфрақұрылымды, сондай-ақ педагогтардың кәсіби мәдениетін өзгертуді көздейді. Жекелеген элементтерді бейімдеуден теңдік пен қатысу қағидаттары университеттің корпоративтік миссиясының бір бөлігіне айналатын тұтас инклюзивті экожүйені құруға көшу қажет.

Инклюзияның сәттілігінің негізгі факторларының бірі-оқытушылардың әртүрлілік жағдайында жұмыс істеуге дайындығы. Оқытушының инклюзивті құзыреттілігі білім алушылардың әртүрлі санаттарының ерекшеліктерін білуді, қолдаудың вариативті әдістерін қолдана білуді, сондай-ақ студентке құрметпен қарайтын эмоционалды-этикалық жетілуді қамтиды. Педагогтерді жүйелі даярлау мен әдістемелік қолдаусыз инклюзия декларация болып қалу қаупі бар. Сондықтан жоғары білім беру ұйымдарында ерекше қажеттілігі бар білім алушыларға қолдау бағытын нығайту үшін ЖОО оқытушыларын арнайы даярлау да маңызды мәселе ретінде алға шығады.

Қорытынды

Жоғары білім беру ұйымдарында ерекше қажеттілігі бар білім алушыларды психологиялық қолдау диагностика, түзету-дамыту, кеңес беру және психологиялық ағартуды қамтитын кешенді үдеріс болып табылады.

Зерттеу нәтижелері психологиялық-педагогикалық қолдаудың білім алушылардың әлеуметтік бейімделуіне, эмоциялық тұрақтылығына және академиялық табыстылығына оң әсер ететінін көрсетті.

Инклюзивті білім беру жағдайында психологиялық қолдаудың тиімді жүйесін қалыптастыру жоғары оқу орындарында қолжетімді және қауіпсіз білім беру ортасын құрудың маңызды шарты болып табылады.

Сонымен қатар инклюзивті университет мәдениетін дамыту, мамандардың кәсіби даярлығын жетілдіру және психологиялық сүйемелдеу қызметтерін жүйелі ұйымдастыру ерекше маңызға ие.

Қорытындылай келе, ерекше білім қажеттіліктері бар студенттер мамандардың назарын аударуды талап етеді. Контекстік, көп деңгейлі оқытудың ақпараттық технологияларын қолдану олардың оқу жетістіктерін арттырады. Сондықтан ерекше қажеттілігі бар студенттерді психологиялық, педагогикалық және әлеуметтік қолдауды ғылыми зерттеу өзекті мәселелердің бірі болып табылады.

Мүдделер қақтығысы

Авторлар өздерінің мүдделер қақтығысы жоқ екенін мәлімдейді.

Авторлардың үлесі

Барлық авторлар зерттеу тұжырымдамасын әзірлеуге, әдеби дереккөздерді талдауға, алынған нәтижелерді интерпретациялауға және мақаланың мәтінін дайындауға тең үлес қосты.

Әдебиеттер тізімі

Абаева Г.А., Аязбаева А. (2024). Формирование навыков общения с окружающими людьми в различных социально-бытовых условиях у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью. *Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Специальная педагогика*, 76(1), 39–44. <https://doi.org/10.51889/2960-1673.2024.14.1.005>

Ахметова Г.К., Исманова Р.Ж. (2024). Инклюзивті білім берудегі педагогикалық технологиялар (үш тілде). Шымкент: ОҚПУ.

Аутаева А.Н. (2025). Изучение детей с особыми образовательными потребностями. *Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Специальная педагогика»*, 2(81), 33–41. <https://doi.org/1673.2025.81.2.004-2960/10.51889>

Байсеитова Ж.Б. (2016). *Оқу үдерісін жетілдіру құралы ретінде ғылыми-педагогикалық зерттеу*.

Дунаева Н.И., Гордеева П.А. (2022). Сопротивляемость студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья деструктивной агрессии в ходе социально-психологического сопровождения. *Прикладная юридическая психология*, 3(60), 98-105.

Кантор В.З., Проект Ю.Л. (2021). Inclusive educational process at the university: Theoretical and experimental model of teachers' psychological readiness. *The Education and Science Journal*, 23(3), 156–182. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-3-156-182>

Karpushkina, N.V., Kisova, V.V., Koneva I.A., Kochneva, E.M., Kudryavtsev, V.A., Rossova, Y.I., Fedoseeva, N.V. (2019). Modeling of psychological support of persons with disabilities at the university. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 23(3), 841–848. <https://doi.org/10.61841/1e6mey61>

Касымбекова М.Д., Мандыкаева А.Р. (2025). Ерекше білім алушылардың жоғары білім беру ұйымдарындағы оқу жағдайларына әлеуметтік-психологиялық бейімделуінің қиындықтары. *Халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференция материалдары*, 218–221. Қызылорда: «Болашақ» университеті.

Kravchenko O., Chupina K., Koliada N., Safin O. & Bondarenko H. (2021). Psychological and pedagogical support of students with special educational needs in a higher education institution. In *Advances in Human Factors and Ergonomics in Healthcare and Medical Devices* (pp. 299–306). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80744-3_37

Markelova, Y.I., Malygin, A.A., Voronova, T.A. (2016). Formation of students' readiness to work in the system of distance learning for disabled children. *The Education and science journal*, 10, 133–150. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-10-133-150>

Молюкова О.А. (2015). Psychological diagnostics of students' adaptation to university studies. *The Education and Science Journal*, 10, 146–156. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2015-10-146-156>

Мовкебаева З.А., Ахметова А.Е. (2021). Создание условий для обучения студентов с инвалидностью в казахстанских вузах. *Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Педагогические науки»*, 4(72), 60–69. <https://doi.org/10.51889/2021-4.1728-5496.07>

Оразаева Г.С., Лиходеева Л.Н. (2024). Арнайы педагогтердің күйзеліске төзімділік мәселесі. *Абай атындағы ҚазҰПУ Хабаршысы. Психология сериясы*, 2(79), 275–287. <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2024.79.2.026>

Осмук Л.А., Дегтярева В.В., Жданова И.В. (2017). Modeling of socio-psychological support in inclusive education. *Psychological Science and Education*, 22(1), 140–149. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220116>

Саргсян Л. (2024). Inclusive education as a factor of social integration of students. *Education in the 21st Century*, 6(2), 60–68. <https://doi.org/10.46991/educ-21st-century.v6.i2.60>

Воробьева М.А. (2016). Connection of emotional intelligence and emotional burnout of students. *The Education and Science Journal*, 4(133), 80–94. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-4-80-94>

Якушева О.В. (2021). Психологическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья. *Педагогическое образование. Вестник МГУ*, 3.

Зорина Е.Е. (2018). Eradicating the barriers to inclusive higher education. *The Education and Science Journal*, 20(5), 165–184. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-5-165-184>

Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігі (2024). №4 бұйрық. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2400033892>

Қазақстан Республикасы Үкіметі. (2024). №1143 қаулысы. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2400001143>

М.Д. Касымбекова*¹, А.Р. Мандыкаева²

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

Теоретические и методологические основы психологической поддержки особых обучающихся в организациях высшего образования

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и методологические основы психологической поддержки особых обучающихся в организациях высшего образования. Раскрываются принципы, подходы и направления психологической поддержки особых студентов и иных категорий обучающихся с трудностями адаптации. Раскрывается сущность понятий «психологическая поддержка», «особые образовательные потребности», «инклюзивное образование». Определены основные подходы и принципы организации системы поддержки студентов с особыми образовательными потребностями. Выделены методологические основы, включающие системный, гуманистический, личностно-ориентированный и компетентностный подходы.

Рассматриваются основные понятия и подходы, определяющие содержание и направления психологической поддержки учащихся с особыми образовательными потребностями. Особое внимание было уделено созданию инклюзивной образовательной среды как важнейшему условию обеспечения равного доступа к качественному высшему образованию.

Обоснована необходимость интеграции психологической, педагогической и социальной поддержки для обеспечения успешной адаптации и самореализации особых обучающихся в организациях высшего образования.

Подчеркивается важность комплексного подхода, включающего диагностическую, коррекционно-развивающую, консультативную и психолого-просветительскую деятельность. Обосновывается необходимость объединения усилий преподавателей, психологов, эдвайзеров и студенческого сообщества в формировании инклюзивной университетской среды.

Ключевые слова: особые обучающиеся, психологическая поддержка, социальная поддержка, психолого-педагогическая поддержка, организации высшего образования, инклюзивное образование, особые образовательные потребности.

M. Kasymbekova*¹, A. Mandykaeva,

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

Theoretical and methodological foundations of psychological support for special students in higher education institutions

Abstract. The article discusses the theoretical and methodological foundations of psychological support for special needs students in higher education institutions. The principles, approaches and directions of psychological support for special students and other categories of students with adaptation difficulties are revealed. The essence of the concepts «psychological support», «special educational needs», «inclusive education» is revealed. The main approaches and principles of the organization of the support system for students with special educational needs are defined. Methodological foundations are highlighted, including systematic, humanistic, personality-oriented and competence-based approaches.

The basic concepts and approaches defining the content and directions of psychological support for students with special educational needs are considered. Special attention was paid to the creation of an inclusive educational environment as an essential condition for ensuring equal access to high-quality higher education.

The necessity of integrating psychological, pedagogical and social support to ensure successful adaptation and self-realization of special students in higher education institutions is substantiated.

The importance of an integrated approach, including diagnostic, correctional, developmental, consultative and psychological educational activities, is emphasized. The necessity of combining the efforts of teachers, psychologists, advisors and the student community in the formation of an inclusive university environment is substantiated.

Keywords: special learners, psychological support, social support, psychological and pedagogical support, higher education institutions, inclusive education, special educational needs.

References

Abaeva G.A., Ajazbaeva A. (2024). Formirovanie navykov obshheniya s okruzhajushhimi ljud'mi v razlichnyh social'no-bytovykh usloviyah u uchashhihsja s legkoj intellektual'noj nedostatochnost'ju. [Formation of communication skills with surrounding people in various social and бытовых conditions among students with mild intellectual disabilities]. *Vestnik KazNPU imeni Abaja. Serija: Special'naja pedagogika*, 76(1), 39–44. <https://doi.org/10.51889/2960-1673.2024.14.1.005> - [in Russian].

Ahmetova G.K., Ismanova, R.J. (2024). *İnklüzivtı bilim berudegi pedagogikalyq tehnologialar (üstilde). [Pedagogical Technologies in Inclusive Education (in Three Languages)]* Şymkent: OQPU. - [in Kazakh].

Autaeva A.N. (2025). Izuchenie detej s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostjami. [Study of children with special educational needs]. *Vestnik KazNPU im. Abaja. Serija «Special'naja pedagogika»*, 2(81), 33–41. <https://doi.org/10.51889/2960-1673.2025.81.2.004> - [in Russian].

Baiseitova J.B. (2016). *Oqu üderisin jetildiru quraly retinde ğylymi–pedagogikalyq zertteu. [Scientific and pedagogical research as a tool for improving the educational process]*. - [in Kazakh].

Dunaeva N.I., Gordeeva P.A. (2022). Soprotivljaemost' studentov s invalidnost'ju i ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja destruktivnoj agressii v hode social'no-psihologicheskogo soprovozhdenija. [Resistance of students with disabilities and health limitations to destructive aggression in the course of social and psychological support]. *Prikladnaja juridicheskaja psihologija*, 3(60), 98-105. - [in Russian].

Kantor V.Z., Proekt İu.L. (2021). Inkluzivnyj obrazovatel'nyj process v vuze: teoretiko-jeksperimental'naja model' psihologicheskoy gotovnosti prepodavatelej. [Inclusive educational process at the university: Theoretical and experimental model of teachers' psychological readiness], *Obrazovanie i nauka*, 23(3), 156–182 s. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-3-156-182>. - [in Russian].

Karpushkina, N.V., Kisova, V.V., Koneva I.A., Kochneva, E.M., Kudryavtsev, V.A., Rossova, Y.I., Fedoseeva, N.V. (2019). Modeling of Psychological Support of Persons with Disabilities at the University. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, Vol. 23, Issue 03, 841-848, <https://doi.org/10.61841/1e6mey61>. - [in Russian].

Kasymbekova M.D., Mandykaeva A.R. (2025). Erekeşe bılıм алушылардың жоғары бılıм беру üймдарындағы оқу жағдайларына әлеуметтік-психологиялық беімделуінің қиындықты. [Difficulties of socio-psychological adaptation of students with special educational needs in higher education institutions], «*Ğylym men bılımdegi innovasiyalar: jahandyq perspektivalar jáne jergılıktı şeşimder*» halyqaralyq ğylymi-täjiribelik konferensia materialdary, 218–221 b. Qyzylorda: Qyzylorda «Bolaşaq» universiteti. - [in Kazakh].

Kravchenko, O., Chupina, K., Kolyada, N., Safin, O., & Bondarenko, H. V. (2021). Psychological and pedagogical support of students with special educational needs in a higher education institution. In *Advances in Human Factors and Ergonomics in Healthcare and Medical Devices* (pp. 299-306). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80744-3_37. - [in Russian].

Markelova İu.İ., Malygin A.A., Voronova T.A. (2016). Formirovanie gotovnosti studentov k rabote v sisteme distansionnogo obuchenia detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorövä. [Formation of students' readiness to work in the system of distance learning for disabled children]. *Obrazovanie i nauka*, 10, 133–150 c. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-10-133-150>. - [in Russian].

Molokova O.A. (2015). Psihologicheskaja diagnostika adaptasii studentov k obucheniu v vuze. [Psychological diagnostics of students' adaptation to university studies]. *Obrazovanie i nauka*, 10, 146–156 s. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2015-10-146-156>. - [in Russian].

Movkebaeva, Z.A., Ahmetova, A.E. (2021). Sozdanie uslovi dlä obuchenia studentov s invalidnostü v kazahstanskikh vuzah. [Creating conditions for teaching students with disabilities in Kazakhstani universities]. *Vestnik KazNPU im. Abaia, seria «Pedagogicheskie nauki»*, 4(72), 60–69 b. <https://doi.org/10.51889/2021-4.1728-5496.07>. - [in Russian].

Orazaeva, G.S., Lihodedova, L.N. (2024). Arnaiy pedagogterdñ küizeliske tözımdılık mäselesi. [The issue of stress resistance among special education teachers]. *Abai atyndağy QazĖPU Habarşysy. Psihologia seriasy*, 2(79), 275–287 b. <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2024.79.2.026>. - [in Kazakh]

Osmuk, L.A., Degtyareva, V.V., & Zhdanova, I.V. (2017). Modeling of socio-psychological support in the system of inclusive education in higher education institution: From the experience of Novosibirsk State Technical University. *Psychological Science and Education*, 22(1), 140-149. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220116>. - [in Russian].

Sargsyan, L. (2024). Inclusive education as a factor of social integration of students. *Education in the 21st Century*, 6(2), 60–68 r. <https://doi.org/10.46991/educ-21st-century.v6.i2.60>. - [in Russian].

Vorobeva M.A. (2016). Sväz emosionälnoĖ intellekta i sindroma emosionälnoĖ vygorania u studentov. [Connection of emotional intelligence and emotional burnout of students]. *Obrazovanie i nauka*, 4(133), 80–94 s. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-4-80-94>. - [in Russian].

İakuşeva O.V. (2021). Psihologicheskoe soprovozhdenie studentov s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorövä. [Psychological support for students with disabilities. *Pedagogical Education*]. *Pedagogicheskoe obrazovanie*. Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 20, 3. - [in Russian].

Zorina E.E. (2018). Preodolenie barerov pri realizatsii inklüzivnogo obrazovania v vuze. [Eradicating the barriers to inclusive higher education]. *Obrazovanie i nauka*, 20(5), 165–184 s. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-5-165-184>. - [in Russian].

Qazaqstan Respublikasy Ğylym және жоғары білім министрінің. (2024). жоғары және (немесе) жоғары оқу орныннан кейінгі білім беру ұйымдарына берілген №4 бұйрығы. [Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan], <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2400033892>. - [in Kazakh]

Qazaqstan Respublikasy Үкіметінің. (2024). №1143 қаулысы. Qazaqstan Respublikasyндағы inklüzivті саіasattyñ тўжырымдамасын бекіту туралы. [Government of the Republic of Kazakhstan], <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2400001143>. - [in Kazakh]

Авторлар туралы мәлімет:

Касымбекова М.Д. – Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің 8D03103-«Психология» білім беру бағдарламасының екінші курс докторанты, А. Янушкевич көшесі, 6, 010000, Астана, Қазақстан. E-mail: marjan_kasymbekova@mail.ru

Мандыкаева А.Р. – хат-хабар авторы, психология ғылымдарының кандидаты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің қауымдастырылған профессоры, А. Янушкевич көшесі, 6, 010000, Астана, Қазақстан. E-mail: mandykayeva_ar@enu.kz

Сведения об авторах:

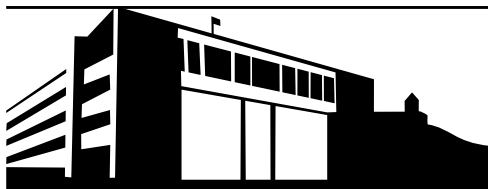
Касымбекова М. Д. – докторант второго курса образовательной программы 8D03103-«Психология» Евразийского национального университета им.Л.Н. Гумилева, улица А.Янушкевича, 6, 010000, Астана, Казахстан. E-mail: marjan_kasymbekova@mail.ru

Мандыкаева А.Р. – автор для корреспонденции, кандидат психологических наук, ассоциированный профессор Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева, улица А.Янушкевича, 6, 010000, Астана, Казахстан. E-mail: mandykayeva_ar@enu.kz

Information about the authors:

Kasymbekova M.D. – second-year doctoral student of the educational program 8D03103-«Psychology», L.N. Gumilyov Eurasian National University, Yanushkevich Street, 6, 010000, Astana, Kazakhstan. E-mail: marjan_kasymbekova@mail.ru

Mandykayeva A.R. – corresponding author, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, A. Yanushkevich Street, 6, 010000, Astana, Kazakhstan. E-mail: mandykayeva_ar@enu.kz



КӘМЕЛЕТКЕ ТОЛМАҒАН ҚҰҚЫҚ БҰЗУШЫЛАРДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ҚОРҒАНЫС МЕХАНИЗМДЕРІ МЕН КОПИНГ-СТРАТЕГИЯЛАРЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

А.Б. Тайтелиева

*«Қазақстан Республикасында БҰҰ-ның жәрдемдестік қауымдастығы»
заңды тұлғалар бірлестігі, Астана, Қазақстан
Бұхара халықаралық университеті, Бұхара, Өзбекстан*

E-mail: taiteliyeva.a@gmail.com

Аңдатпа: Мақалада кәметке толмағандар арасындағы құқық бұзушылықтың психологиялық қыры қарастырылады. Мұндай мінез-құлықтың қалыптасуына әлеуметтік жағдаймен бірге жасөспірімнің ішкі психологиялық ерекшеліктері де ықпал етеді. Сондықтан құқық бұзушы жасөспірімдердің психологиялық қорғаныс механизмдері мен копинг-стратегияларын зерттеудің ғылыми әрі практикалық мәні бар.

Жұмыстың мақсаты кәметке толмаған құқық бұзушылардың психологиялық қорғаныс механизмдері мен копинг-стратегияларының ерекшеліктерін анықтау, сондай-ақ олардың өзара байланысын талдау болды.

Зерттеу материалы психодиагностикалық әдістемелері арқылы жиналды. Олар психологиялық қорғаныс механизмдері мен копинг-стратегияларды бағалауға мүмкіндік берді. Топтарды салыстыру және жиналған деректерді өңдеу салыстырмалы-талдамалық әрі статистикалық тәсілдермен жүргізілді.

Топтарды салыстыру проекция, ауыстыру, компенсация, регрессия және ығыстыру бойынша статистикалық мәнді айырмашылықтарды анықтады. Эмоциялық копинг көрсеткіші құқық бұзушы топтардың бір бөлігінде болды, ал мінез-құлықтық копинг бақылау тобында жиірек байқалды. Корреляциялық талдау психологиялық қорғаныс механизмдері мен копинг-стратегиялардың өзара байланысты екенін көрсетті.

Зерттеудің ғылыми жаңалығы - кәметке толмаған құқық бұзушылардың психологиялық қорғаныс механизмдері мен копинг-стратегиялары арасындағы байланысты эмпирикалық деректер негізінде бірге талдау. Алынған нәтижелер девиантты мінез-құлықтың психологиялық ерекшеліктерін нақтылайды. Және кәметке толмағандарды психологиялық

Түсті: 04.08.2026; Жөнделді: 17.08.2026; Мақұлданды: 06.09.2026; Онлайн қолжетімді: 18.09.2026

*Хат-хабар авторы

сүйемелдеу мен құқық бұзушылықтың алдын алу жұмысында пайдаланылуы мүмкін.

Түйін сөздер: кәмелетке толмаған құқық бұзушылар; психологиялық қорғаныс механизмдері; копинг-стратегиялар; девиантты мінез-құлық; психологиялық бейімдеу; әлеуметтік бейімделу; жасөспірімдер психологиясы.

Кіріспе

Кәмелетке толмағандар арасындағы құқық бұзушылық әлеуметтік немесе құқықтық мәселе ғана емес, жасөспірімнің психологиялық дамуына тікелей қатысты күрделі құбылыс. Құқыққа қайшы әрекет оның әлеуметтік ортаға бейімделуіне, тұлғалық қалыптасуына және кейінгі мінез-құлқына әсер етуі мүмкін. Сондықтан құқық бұзушылықтың сыртқы себептерімен қатар, жасөспірімнің әрекетін айқындайтын ішкі психологиялық тетіктерді де қарастыру қажет.

Соңғы жылдары құқық бұзушылықтың алдын алу мәселесі жасөспірімнің мінез-құлқын тек құқықтық немесе әлеуметтік жағынан бағалау жеткіліксіз екені айтылып жүр. Бірдей ортада тәрбиеленсе де, жасөспірімдердің қиындыққа төтеп беруі әртүрлі. Себебі әр баланың мәселені қабылдауы, сезімге берілуі және ішкі жігері бірдей емес. Сондықтан жасөспірімдердің теріс жолға түсу себебін тек сыртқы ортадан емес, ең алдымен олардың ішкі психологиялық ерекшеліктеріне назар аудару қажет.

Жасөспірімдік шақта адамның өзі туралы түсінігі, құндылықтары және қоршаған ортамен қарым-қатынас тәсілдері қайта қарала бастайды. Эмоциялық реакциялар күшейіп, дербестікке ұмтылу мен ересектерге тәуелділік қатар көрінуі мүмкін. Осындай ішкі қарама-қайшылықтар оның түрлі өмірлік жағдайларда қабылдайтын шешімдері мен мінез-құлқынан көрінеді.

Әлеуметтік талаптар, отбасындағы немесе құрдастарымен туындайтын қиындықтар және ішкі қайшылықтар кәмелетке толмағанға әртүрлі деңгейде қысым түсіреді. Мұндай жағдайда жасөспірім кейде эмоциялық шиеленісті байқамай әлсірететін психологиялық қорғанысқа жүгінсе, кейде мәселені саналы түрде шешуге бағытталған копинг-әрекеттерді қолданады.

Сырттай ұқсас көрінгенімен, бұл екі психологиялық құбылыстың атқаратын рөлі екі бөлек. Психологиялық қорғаныс адамның еркінен тыс, бейсаналы түрде іске қосылып, іштегі мазасыздықты уақытша ғана басса, копинг-стратегиялар жағдайды саналы түрде саралап, нақты әрекетке көшуді білдіреді. Осы айырмашылықты түсініп қана жасөспірімнің тығырыққа тірелгенде неліктен олай әрекет еткенін ұғынуға мүмкіндік береді.

Зерттеуде жасөспірімнің қиындыққа берген жауабы екі қырынан қарастырылды. Бір жағынан, ол жағымсыз тәжірибені өзгеге телу, мәселеден жалтару немесе эмоциялық қысымды басқа нысанға бұру арқылы ішкі шиеленісті уақытша азайтуы мүмкін. Екінші жағынан, проблеманы талдау, көмек іздеу және өз әрекетін бақылау сияқты саналы копинг-әрекеттері жағдайды шешуге бағытталады. Осы екі тәсілдің қайсысы басым екені ғана емес, олардың бір жасөспірімнің мінез-құлқында қалай үйлесетіні де маңызды болды. Мұндай үйлесім әлеуметтік бейімделу сипатына ықпал етуі мүмкін.

Қарастырылған еңбектерде девиантты және делинквентті мінез-құлықтың психологиялық алғышарттары кең талданады. Бірақ кәмелетке толмаған құқық бұзушылардың психологиялық қорғаныс механизмдері мен копинг-стратегияларының өзара байланысы жөніндегі эмпирикалық деректер аз. Қазақстандық жағдайда бұл мәселе әлі де жеткілікті зерттелмеген. Сондықтан осы зерттеуде аталған байланыс нақты топтардан алынған деректер негізінде талданды. Жергілікті тәжірибеде көбіне әлеуметтік жағдай мен құқықтық мәртебеге назар аударылады, ал ішкі реттеу тәсілдері кейде кейінге ысырылады.

Зерттеу аясында психологиялық қорғаныс механизмдерінің басым түрлері, қолданылатын копинг-стратегиялардың ерекшеліктері және олардың өзара байланысы талданды. Алынған нәтижелердің құқық бұзушы жасөспірімдерді психологиялық сүйемелдеу тәжірибесіндегі маңызы да қарастырылды.

Бұл мәселені зерттеудің ғылыми маңыздылығымен қатар, практикалық мәні де бар. Құқық бұзушы жасөспірімдердің психологиялық қорғаныс механизмдері мен копинг-стратегиялары туралы мәліметтер олардың әлеуметтік-психологиялық бейімделу ерекшеліктерін түсіндіруге және психологиялық

сүйемелдеу жұмысын жетілдіруге негіз болады. Сонымен бірге мұндай мәліметтер тәуекел тобындағы жасөспірімдерді ертерек анықтау және алдын алу жұмысын жоспарлау кезінде ескерілуі мүмкін.

Сондықтан зерттеуде тек топтарды бір-бірімен салыстырып қана қою мақсат етілген жоқ. Мұнда психологиялық қорғаныс пен копинг-стратегиялардың өзара байланысын бір тұтас жүйе ретінде қарастыруға басымдық берілді. Бұл тәсіл жасөспірімдердің қиындыққа қалай бейімделетінін жан-жақты бағалауға жол ашады әрі алынған нәтижелерді іс жүзінде түсіндіруді әлдеқайда жеңілдетеді.

Зерттеу болжамы екі бөліктен тұрды. Біріншіден, құқық бұзушы жасөспірімдердің психологиялық қорғаныс механизмдері мен копинг-стратегиялары заңға бағынатын құрдастарының көрсеткіштерінен ерекшеленеді деп болжанды. Екіншіден, қорғаныс механизмдері мен копинг-стратегиялар арасында статистикалық мәнді байланыстар болады деп күтілді.

Әдебиетке шолу

Жасөспірімдік кезең әлеуметтік, эмоциялық және тұлғаишілік өзгерістермен қатар жүреді. Осы шақта сыртқы талаптарға бейімделу мен ішкі психологиялық шиеленісті реттеу қалыпты дамудың маңызды шартына айналады. Психологиялық қорғаныс механизмдері тұлғаның эмоциялық тұрақтылығын сақтап, жағымсыз тәжірибенің әсерін азайтатын негізгі тетіктердің бірі ретінде қарастырылады (Vaillant, 1992; Cramer, 2006).

Белгілі психологтар Л.С. Выготский мен Л.И. Божович жасөспірімдік кезеңнің сипатын тұлғаның қайта құрылуымен, өзіндік сананың оянуымен және қажеттіліктердің өзгеруімен байланыстырады. Бұл жаста дербестікке, өзін көрсетуге және әлеуметтік ортадан өз орнын табуға ұмтылыс күшейеді. Егер жасөспірім осы сұраныстарын әлеуметтік қолайлы жолмен жүзеге асыра алмаса, эмоциялық тұрақсыздыққа бой алдырып, мінез-құлқында қиындықтар туындауы әбден мүмкін. Аталған өзгерістер жасөспірімнің сыртқы әсерлерге барынша сезімтал болуына себепші болады. Сондықтан осы шақта әлеуметтік ортадағы құбылыстар, қатарластарымен қарым-қатынас немесе отбасындағы түсініспеушіліктер оның тек эмоциясына ғана емес, тәртібіне де тікелей әсер етеді. Осы тұрғыдан алғанда, жасөспірім шақ - психологиялық қорғаныс пен қиындықты еңсеру үшін ең маңызды кезең (Vygotsky, 1984; Bozhovich, 2008).

Психологиялық қорғаныс механизмдері туралы ғылыми түсініктер Зигмунд Фрейдтің психоаналитикалық теориясынан бастау алады. Ол бұл механизмдерді ішкі психикалық қайшылықтардан туындайтын мазасыздықты азайтатын бейсаналық тәсілдер деп көрсетті (Freud, 1923).

Анна Фрейд кейін осы тұжырымдаманы дамытып, қорғаныс механизмдерінің түрлерін жүйеледі және олардың тұлғаның психологиялық тұрақтылығын сақтаудағы рөлін нақтылады. Психологиялық қорғаныс механизмдері бастапқыда ішкі психикалық қайшылықтарды түсіндіретін ұғым ретінде қалыптасып, уақыт өте психологиядағы дербес зерттеу бағытына айналды (Freud, 1936).

Кейінгі зерттеулер психологиялық қорғанысты тұлғаның ішкі күйімен ғана емес, оның әлеуметтік мінез-құлқы және бейімделу ерекшеліктерімен де байланыстырады. Дж. Вайлант пен П. Крамер қорғаныс механизмдерінің эмоциялық тұрақтылықты сақтаудағы қызметін талдады. Кейін қорғаныс механизмдері психоанализ шеңберінен тыс та зерттеле бастады. Оларды тұлғаның күнделікті бейімделуімен, өмірдегі тәжірибесімен және әлеуметтік ортамен байланыстыра қарастыра бастады. Р. Плутчик пен Г. Келлерман олардың эмоциялық үдерістермен байланысына назар аударды. Жасөспірімдердің деструктивті мінез-құлқында проекция, регрессия, терістеу және ығыстыру тәрізді механизмдер жиірек кездесуі мүмкін. Олар ішкі шиеленісті уақытша әлсіреткенімен, тұрақты қолданылған жағдайда әлеуметтік бейімделуге кедергі келтіреді. Қорғаныс механизмдері тұлғаның дамуымен бірге өзгеріп отырады. Олардың көрінуі жасқа, өмірлік тәжірибеге және әлеуметтік ортаға тәуелді (Vaillant, 1992; Cramer, 2006; Plutchik & Kellerman, 1980).

Ю.А. Клейберг девиантты мінез-құлықты әлеуметтік орта мен тұлғаның психологиялық ерекшеліктерінің өзара ықпалы арқылы қарастырады. Оның пікірінің зерттеу үшін маңызды тұсы жасөспірімнің әрекетін бір ғана сыртқы себеппен шектемеуінде. Осыдан жасөспірімнің мінез-құлқын бір ғана фактормен түсіндіру жеткіліксіз екені байқалады. Қиын жағдайда таңдалатын әрекет тәсілі тұлғаның қорғаныс жүйесімен және әлеуметтік нормаларды қабылдауымен қатар алынады. Сондықтан

құқық бұзушы жасөспірімнің мінез-құлқын тек әлеуметтік жағдайлармен ғана емес, сонымен бірге ішкі психологиялық реттеу тәсілдерімен де байланыстыра талдау қажет (Kleiberg, 2001).

У. Бронфенбреннер, Л. Стейнберг және А. Мاستен жасөспірімнің бейімделуін әртүрлі деңгейде қарастырады. Бронфенбреннер әлеуметтік ортаның ықпалын алға шығарса, Стейнберг эмоциялық және мінез-құлықтық өзгерістерді жасөспірімдік кезеңнің даму ерекшеліктерімен байланыстырады. А. Мастен қолайсыз жағдайда ішкі ресурстар мен психологиялық тұрақтылықтың рөліне назар аударады. Осы талдауда аталған көзқарастар бір-біріне балама емес. Олар құқық бұзушы жасөспірімнің мінез-құлқына әсер ететін ортаны, жас ерекшелігін және тұлғалық ресурстарды бір мезгілде ескеруге мүмкіндік береді. Ғалымдардың тұжырымдары бір-бірін қайталамайды, керісінше, жасөспірім мінезін әр қырынан ашып, бірін-бірі толықтырады. Бір еңбектерде әлеуметтік ортаның әсеріне басымдық берілсе, өзге зерттеулерде тұлғаның әлеуеті алдыңғы қатарға шығады. Сондықтан зерттеуде аталған бағыттардың ешқайсысы шет қалмай, бәрі кешенді түрде ескерілді (Bronfenbrenner, 1979; Steinberg, 2014; Masten, 2014).

Осы еңбектер психологиялық қорғаныс механизмдерінің эмоциялық тұрақтылық пен мінез-құлықты реттеуге қатысатынын көрсетеді. Алайда құқық бұзушы жасөспірімдерде қай механизмдердің басым екені және олардың копинг-стратегиялармен қалай ұштасатыны толық ашылмаған. Эмпирикалық талдау дәл осы мәселелерді қарастыруға бағытталды (Vaillant, 1992; Cramer, 2006; Kleiberg, 2001).

Қиын жағдайда адам бейсаналық қорғаныспен ғана шектелмейді, мәселені шешуге бағытталған саналы әрекеттерді де қолданады. Мұндай әрекеттер копинг-стратегиялар деп аталады және күйзеліс кезінде мәселені еңсерудің саналы тәсілдерін қамтиды (Lazarus & Folkman, 1984; Endler & Parker, 1990).

Р. Лазарус пен С. Фолкман копингті адамның ішкі және сыртқы талаптарға бейімделу үшін жұмсайтын когнитивтік және мінез-құлықтық күш-жігері деп қарастырады. Мұнда психологиялық саулық тек күйзеліс деңгейімен өлшенбейді. Жағдайды қалай бағалау және оған қандай әрекетпен жауап беру де маңызды рөл атқарады. Сондықтан ұқсас жағдайға тап болған адамдар бірдей шешімге келе бермейді. Копинг-стратегиялар уақыт өте өзгеруі мүмкін, бір жасөспірім әртүрлі жағдайда бірдей әрекет етпеуі де ықтимал. Осыған орай копингті тұрақты қасиет емес, нақты жағдайға байланысты өзгертін психологиялық жауап тәсілі деп алған дұрыс (Lazarus & Folkman, 1984).

Н. Эндлер мен Дж. Паркер, Э. Скиннер және әріптестері, Б. Компас пен Э. Фрайденберг копингті әртүрлі жіктейді. Айырмашылықтарына қарамастан, олардың еңбектерінде копинг жағдайды бағалауды, эмоцияларды реттеуді және нақты әрекет ету тәсілдерін қамтитын күрделі үдеріс болып шығады. Жасөспірімнің таңдауы жеке ерекшеліктермен ғана шектелмейді. Оған жағдайдың мазмұны, ішкі ресурстар және қолжетімді әлеуметтік қолдау да әсер етеді (Endler & Parker, 1990; Skinner et al., 2003; Compas et al., 2001; Frydenberg & Lewis, 1993).

Копинг-стратегиялар әдебиетте шартты түрде адаптивті, салыстырмалы түрде адаптивті және адаптивті емес деп жіктеледі. Адаптивті стратегиялар проблеманы шешуге, әлеуметтік қолдау іздеуге және жағдайды конструктивті бағалауға бағытталса, адаптивті емес стратегиялар жауапкершіліктен қашу, агрессия, оқшаулану немесе қиындықты мойындамау арқылы көрінеді. Мұндай ерекшеліктер адамның әлеуметтік ортадағы мінез-құлқы мен өзгелермен қарым-қатынасынан байқалады, ал копинг-стратегиялар тұлғаның ортаға бейімделу сипатын ашуға мүмкіндік береді (Skinner et al., 2003; Compas et al., 2001).

Құқық бұзушы жасөспірімдер туралы зерттеулерде эмоциялық реакцияларға сүйенетін, проблеманы тікелей шешуге кедергі келтіретін копинг-стратегиялар жиі көрсетіледі. Алайда мұндай үрдіс барлық жасөспірімде бірдей және тұрақты болып шықпайды. Стратегия таңдауы нақты жағдай мен қолжетімді ресурстарға қарай өзгеруі мүмкін (Compas et al., 2001; Frydenberg & Lewis, 1993).

Сондықтан құқық бұзушы жасөспірімдерді тек дезадаптивті стратегиялармен сипаттау жеткіліксіз. Кей зерттеулер олардың проблеманы шешуге бағытталған тиімді копинг тәсілдерін де қолданатынын анықтаған. Топтық нәтижелерді талдауда осы айырмашылық ескеріліп, жасөспірімдердің ішкі ресурстарына да назар аударылды (Skinner et al., 2003; Masten, 2014).

Психологиялық қорғаныс механизмдері мен копинг-стратегиялар қиын жағдайдағы әрекеттің екі түрлі психологиялық қырын сипаттайды. Біріншісі көбіне бейсаналық деңгейде іске асса, екіншісі

саналы әрекетке жақын жүреді. Осы теориялық айырмашылық зерттеу құрылымын айқындауға негіз болды. Алдымен екі көрсеткіш тобы жеке-жеке салыстырылды, содан кейін олардың өзара байланысы эмпирикалық деректер арқылы тексерілді (Vaillant, 1992; Lazarus & Folkman, 1984; Cramer, 2006).

Әдебиеттерді талдау нәтижесінде құқық бұзушы жасөспірімдердің психологиялық қорғаныс механизмдері мен копинг-стратегияларын өзара байланыста қарастыру қажеттігі анықталды. Сонымен бірге бұл байланыстың нақты қалай көрінетіні туралы эмпирикалық деректер әзірге аз.

Материалдар мен зерттеу әдістері

Эмпирикалық зерттеу 2024 жылы жүргізілді. Оған кәмелетке толмаған 163 ер жынысты респондент қатысты. Құқықтық мәртебесі мен тәрбиелену жағдайлары әртүрлі 106 жасөспірім негізгі зерттеу топтарына, ал қалған 57 респондент бақылау тобына енгізілді.

Зерттелушілер құқықтық мәртебесі мен тәрбиелену жағдайына қарай төрт топқа бөлінді. А тобына Шымкент қаласындағы Кәмелетке толмағандарды уақытша оқшаулау орталығының тәрбиеленушілері (n=26) енгізілді. Б тобы Шымкент қаласындағы Сабыр Рахимов атындағы республикалық «Жас ұлан» мектебінің курсанттарынан (n=48) құрылды. В тобына Шымкент қаласы Еңбекші аудандық пробация қызметінің есебінде тұрған шартты түрде сотталған жасөспірімдер (n=32) кірді. Бақылау тобын Шымкент қаласындағы Ж. Аймауытов атындағы №64 мектеп-гимназиясында білім алатын, құқық бұзушылық жасамаған жасөспірімдер (n=57) құрады. Барлық респондент кәмелетке толмаған жаста болды. Зерттеуге тек ер жынысты жасөспірімдер енгізілді, себебі негізгі топтардағы контингент құрамы осылай қалыптасқан. Бұл іріктеме шешімі нәтижені түсіндіру кезінде ескерілді.

Төрт топтың зерттеуге енгізілуі кездейсоқ емес. Мұндай құрам құқықтық мәртебесі мен тәрбиелену жағдайы әртүрлі жасөспірімдерді бірдей әдістемелер бойынша салыстыруға және психологиялық қорғаныс механизмдері мен копинг-стратегиялардағы айырмашылықтарды нақтылауға қажет болды. Сонымен бірге бұл топтар құқық бұзушылық тәуекелі әртүрлі жасөспірімдердің психологиялық ерекшеліктерін бір зерттеу аясында салыстыруға мүмкіндік берді.

Психодиагностикалық жұмыс әр ұйымның өз базасында, күндізгі уақытта және шағын топтармен жүргізілді. Сауалнамаға дейін жасөспірімдерге зерттеудің мақсаты түсіндіріліп, жауаптардың құпия сақталатыны айтылды. Қатысу ерікті сипатта болды. Толтыру кезінде сұрақтарды өз бетінше оқуға және белгілеуге жеткілікті уақыт берілді. Алынған бланкілер кейін бірдей схема бойынша өңделді, сондықтан топтардың нәтижесін салыстыруға болады.

Эмпирикалық міндеттерге сай психодиагностикалық әдістемелер мен статистикалық талдау тәсілдері таңдалды. Әдістемелерді іріктеу кезінде олардың психологиялық зерттеулерде кең қолданылуы және зерттеу мақсатына сәйкестігі ескерілді. Психодиагностика әр жасөспірімнің психологиялық қорғаныс механизмдері мен копинг-стратегияларын бағалау үшін, ал статистикалық талдау төрт топтың айырмашылықтары мен көрсеткіштер арасындағы байланыстарды тексеру үшін қолданылды.

Психологиялық қорғаныс механизмдерін зерттеу үшін Г. Келлерман мен Р. Плутчик әзірлеген, Л.И. Вассерман бейімдеген «Өмір салты индексі» (Life Style Index, LSI) сауалнамасы пайдаланылды. Әдістеме терістеу, реактивті құрылым, ауыстыру, ығыстыру, регрессия, компенсация, проекция және интеллектуализация механизмдерінің көріну деңгейін бағалайды. Бұл әдістеме қорғаныс механизмдерінің салыстырмалы көріну деңгейін анықтауға мүмкіндік береді, сондықтан зерттеу міндетіне сәйкес таңдалды (Plutchik & Kellerman, 1980).

Копинг-стратегияларды зерттеу Э. Хаймның копинг-мінез-құлықты анықтау әдістемесі арқылы жүргізілді. Әдістеме қиын және стресс жағдайларында қолданылатын когнитивтік, эмоциялық және мінез-құлықтық копинг-стратегияларды бағалауға арналған (Heim, 1988). Оның көмегімен жасөспірімдердің қиын жағдайда қандай әрекет тәсілдерін басым таңдайтыны анықталды. LSI мен Хайм әдістемесі бірге қолданылуы кездейсоқ емес: біріншісі бейсаналық қорғаныс үрдістерін, екіншісі саналы еңсеру тәсілдерін бағалайды. Осылайша бір респонденттен екі көрсеткіш тобы алынып, кейін олардың өзара байланысы тексерілді. Эмпирикалық деректер математикалық-статистикалық өңдеуден өткізілді. Алдымен зерттелетін көрсеткіштердің жалпы сипатын анықтау үшін орташа мәндер (M) мен стандарттық

ауытқулар (SD) есептелді.

Топтар арасындағы айырмашылықтардың мәнділігін анықтау үшін бір факторлы дисперсиялық талдау (ANOVA) қолданылды. Психологиялық қорғаныс механизмдері мен копинг-стратегиялар арасындағы өзара байланыстар корреляциялық талдау арқылы бағаланды. Таңдалған статистикалық әдістер арқылы зерттелген топтар арасындағы айырмашылықтар бағаланып, психологиялық көрсеткіштердің өзара байланысы талданды.

Нәтижелер және оларды талқылау

Нәтижелерді талдау екі кезеңнен тұрды. Алдымен төрт топтың психологиялық қорғаныс механизмдері мен копинг-стратегиялары бір факторлы дисперсиялық талдау арқылы салыстырылды. Одан кейін осы көрсеткіштердің өзара байланысы корреляциялық талдаумен тексерілді. Топтық айырмашылықтарды бағалау кезінде кестелерде берілген F және p мәндері негізге алынды. Бұл тәсілдер арасындағы айырмашылықтардың қай көрсеткіштер бойынша байқалатыны ғана емес, олардың статистикалық тұрғыдан қаншалықты сенімді екенін де бағалауға мүмкіндік берді.

Бірінші кезеңде сегіз психологиялық қорғаныс механизмі қарастырылды. Олардың әрқайсысы төрт зерттеу тобы бойынша жеке талданды. Нәтижесінде алты механизм бойынша топтық айырмашылық статистикалық мәнді деңгейге жетті. Реактивті құрылым мен интеллектуализация бойынша айырмашылық байқалған жоқ. 1-кестеде психологиялық қорғаныс механизмдері бойынша жүргізілген салыстыру нәтижелері берілген.

Кесте 1

Психологиялық қорғаныс механизмдері көрсеткіштері бойынша бір факторлы дисперсиялық талдау (ANOVA) нәтижелері (N=163)

Қорғаныс механизмі	А	Б	В	Бақылау тобы	F	p
Терістеу	64,23	65,10	71,04	57,53	3,555	0,016
Реактивті құрылым	38,46	43,54	48,85	49,82	1,524	0,211
Ауыстыру	56,77	56,52	22,15	46,98	17,030	0,001
Ығыстыру	57,04	54,85	42,04	45,21	6,577	0,001
Регрессия	48,65	47,02	25,46	50,65	10,382	0,001
Компенсация	56,15	62,71	39,62	52,98	9,003	0,001
Проекция	64,96	59,69	30,38	59,63	17,068	0,001
Интеллектуализация	61,58	64,81	69,19	60,65	1,556	0,203

Ескертпе:

А тобы - Шымкент қаласындағы Кәмелетке толмағандарды уақытша оқшаулау орталығының тәрбиеленушілері (n=26);

Б тобы - Шымкент қаласындағы Сабыр Рахимов атындағы республикалық «Жас ұлан» мектебінің тәрбиеленушілері (n=48);

В тобы - Шымкент қаласы Еңбекші аудандық пробация қызметінің есебінде тұрған шартты түрде сотталған жасөспірімдер (n=32);

Бақылау тобы - Шымкент қаласындағы Ж. Аймауытов атындағы № 64 мектеп-гимназиясының оқушылары (n=57).

F - бір факторлы дисперсиялық талдаудағы (ANOVA) Фишер критерийінің мәні;

p - статистикалық маңыздылық деңгейі.

1-кестедегі деректер психологиялық қорғаныс механизмдерінің төрт топта бірдей деңгейде көрінбейтінін көрсетті. Айырмашылық барлық механизмдерде бірдей байқалған жоқ. Кейбір көрсеткіштер

зерттелген топтарды анық ажыратса, кейбірінде мұндай айырмашылық байқалмады. Сондықтан әр механизмнің нәтижесі жеке қарастырылды. Статистикалық мәнді айырмашылықтар терістеу, ауыстыру, ығыстыру, регрессия, компенсация және проекция бойынша анықталды. Әр механизмдегі топтардың орналасуы бірдей болған жоқ.

Терістеу механизмі В тобында ең жоғары болды, оның орташа мәні -71,04ті құрады. А және Б топтарында тиісінше 64,23 және 65,10 көрсеткіштері тіркелсе, бақылау тобында бұл мән 57,53 болды. ANOVA нәтижесі аталған айырмашылықтың статистикалық мәнді екенін көрсетті.

Проекция бойынша басқа көрініс байқалды. А тобындағы орташа мән 64,96, Б тобында 59,69, ал бақылау тобында 59,63 болды. В тобында проекция көрсеткіші -30,38ге дейін төмендеді. Топтар арасындағы айырмашылық бұл жағдайда да статистикалық мәнді болды.

Терістеу мен проекцияның топтарда бір бағытта өзгермеуі назар аудартады. В тобында терістеу ең жоғары деңгейде болғанымен, проекция ең төмен деңгейде тіркелді. Демек, құқық бұзушы жасөспірімдердің психологиялық қорғаныс ерекшеліктерін барлық топқа ортақ бір ғана үлгімен сипаттау жеткіліксіз. Әр топта жағымсыз тәжірибені жоққа шығару және өз әрекетінің себептерін сыртқы жағдайлармен байланыстыру үрдістері әртүрлі үйлескен.

Ауыстыру механизмі бойынша А және Б топтарының көрсеткіштері өзара жақын болды, тиісінше 56,77 және 56,52. В тобында ол -22,15ке дейін төмендеді, ал бақылау тобында 46,98 болды. *Компенсацияның* ең жоғары мәні Б тобында 62,71, ең төмен мәні В тобында 39,62 болды. А тобы мен бақылау тобындағы көрсеткіштер 56,15 және 52,98 деңгейінде тіркелді. Ауыстыру және компенсация бойынша айырмашылықтар статистикалық мәнді болды.

Бұл екі механизм эмоциялық шиеленісті реттеудің мазмұны жағынан әртүрлі тәсілдерін сипаттайды. Ауыстыру кезінде жағымсыз эмоция қауіпсіздеу объектіге бағытталуы мүмкін. Компенсация адамның өзіндегі қиындықтың орнын басқа саладағы жетістікпен толтыруға ұмтылуынан көрінеді. Кестедегі дерек ауыстыру мен компенсация механизмдерінің топтар арасында бірдей емес екенін көрсетеді. Бұл екі механизмнің көріну деңгейі топтардың психологиялық ерекшеліктері бір бағытта өзгермейтінін байқатады. Сондықтан эмоциялық шиеленісті реттеу тәсілдері де барлық құқық бұзушы жасөспірімдерде бірдей деп айтуға болмайды.

Регрессияның ең жоғары көрсеткіші бақылау тобында 50,65 болды. А және Б топтарында ол 48,65 және 47,02 деңгейінде, ал В тобында 25,46 деңгейінде тіркелді. Ығыстыру көрсеткіші А тобында 57,04, Б тобында 54,85, В тобында 42,04 және бақылау тобында 45,21 болды. Екі механизм бойынша да топтық айырмашылықтар статистикалық мәнді. Бұл нәтиже қиын жағдайда эмоциялық реакцияларға көбірек сүйену барлық құқық бұзушы топқа бірдей тән емес екенін көрсетеді. Яғни құқық бұзушы жасөспірімдерді біртекті психологиялық топ ретінде сипаттау бұл нәтижелерге толық сәйкес келмейді. Топтар арасындағы айырмашылықтар олардың құқықтық мәртебесімен қатар тәрбиелеу жағдайының да ықпалын көрсетуі мүмкін.

Реактивті құрылым мен интеллектуализация бойынша статистикалық мәнді айырмашылық анықталған жоқ. Сондықтан осы екі механизмді зерттелген топтарды тұрақты түрде ажырататын көрсеткіш ретінде түсіндіруге негіз жеткіліксіз. Олардың орташа мәндері топтарда жақын болғанымен, бұл механизмдер мүлде маңызсыз деген қорытынды жасауға болмайды. Тек осы зерттеу аясында олар топтарды сенімді ажыратпады.

1-кестеде барлық құқық бұзушы топқа ортақ бірыңғай қорғаныс профилі байқалмады. Айырмашылық жалпы жоғары немесе төмен деңгейден емес, жекелеген механизмдердің әр топта өзгеше үйлесуінен көрінді. Келесі кезеңде когнитивтік, эмоциялық және мінез-құлықтық копинг-стратегиялардың төрт топтағы көрсеткіштері салыстырылды.

Кесте 2

Кәмелетке толмаған құқық бұзушылардың копинг-стратегиялары көрсеткіштері бойынша бір факторлы дисперсиялық талдау (ANOVA) нәтижелері (N=163)

Копинг-стратегия	А	Б	В	Бақылау тобы	F	p
Когнитивтік	1,35	1,43	1,26	1,55	2,032	0,112
Эмоциялық	2,31	2,42	2,75	2,23	4,983	0,003
Мінез-құлықтық	1,06	1,18	1,16	1,42	3,457	0,018

Ескертпе: А тобы - Шымкент қаласындағы Кәмелетке толмағандарды уақытша оқшаулау орталығының тәрбиеленушілері (n=26);

Б тобы - Шымкент қаласындағы Сабыр Рахимов атындағы республикалық «Жас ұлан» мектебінің тәрбиеленушілері (n=48);

В тобы - Шымкент қаласы Еңбекші аудандық пробация қызметінің есебінде тұрған шартты түрде сотталған жасөспірімдер (n=32);

Бақылау тобы - Шымкент қаласындағы Ж. Аймауытов атындағы № 64 мектеп-гимназиясында білім алатын, құқық бұзушылық жасамаған жасөспірімдер (n=57).

F - бір факторлы дисперсиялық талдаудағы (ANOVA) Фишер критерийінің мәні;

p - статистикалық маңыздылық деңгейі.

Бақылау тобында когнитивтік копинг-стратегиялардың орташа көрсеткіші 1,55 болды. Б тобында бұл мән 1,43, А тобында 1,35, ал В тобында 1,26 болды. Орташа мәндер арасында белгілі бір айырмашылық байқалғанымен, ANOVA нәтижесі оның статистикалық мәнді екенін растаған жоқ. Сондықтан зерттелген топтардың қиын жағдайды танымдық тұрғыдан бағалау ерекшеліктері тұрақты түрде өзгеше деп айтуға негіз жеткіліксіз. Бұл нәтиже құқық бұзушы жасөспірімдердің жағдайды мүлде түсінбейді немесе бағаламайды дегенді білдірмейді. Керісінше, танымдық деңгейдегі айырмашылық басқа копинг түрлеріне қарағанда әлсіздеу болып шықты.

Эмоциялық копинг-стратегияларда өзге көрініс байқалды. Ең жоғары көрсеткіш В тобында 2,75 деңгейінде тіркелді. Б тобындағы мән 2,42, А тобында 2,31, бақылау тобында 2,23 болды. Топтық айырмашылық статистикалық мәнді. Бұл эмоциялық реакцияларға сүйену барлық топқа бірдей байқалмағанын көрсетеді. Ол шартты түрде сотталған жасөспірімдерден құралған В тобында айқынырақ көрінді.

Мінез-құлықтық копинг-стратегиялардың ең жоғары орташа мәні бақылау тобында 1,42 болды. Негізгі зерттеу топтарында көрсеткіштер төменірек: Б тобында 1,18, В тобында 1,16 және А тобында 1,06. Топтық айырмашылық статистикалық мәнді болып шықты. Бақылау тобындағы жоғары көрсеткіш бұл топтағы жасөспірімдердің қиындыққа нақты әрекет ету арқылы көшуге бағытталған тәсілдерін жиірек таңдағанын аңғартады. Ал негізгі топтардағы төмен мәндер белсенді әрекет стратегияларының салыстырмалы түрде сирек таңдалғанын көрсетеді.

Үш көрсеткішті қатар қойғанда олардың бағыты бірдей болмағаны көрінеді. Яғни копинг-стратегиялардың барлық түрі бір бағытта өзгерген жоқ. Бұл олардың әрқайсысы қиын жағдайға бейімделудің әртүрлі психологиялық қырын сипаттайтынын байқатады. Когнитивтік деңгейдегі айырмашылық статистикалық мәнді емес. Эмоциялық копинг В тобында, ал мінез-құлықтық копинг бақылау тобында жоғары болды. Демек, зерттелген топтар қиындықты танымдық бағалау жағынан жақын болғанымен, эмоциялық жауап пен нақты әрекетке көшу жағынан ерекшеленді.

Топтарды салыстыру копинг-стратегиялардағы айырмашылықтарды көрсетті. Алайда олардың психологиялық қорғаныс механизмдерімен қалай байланысатыны бөлек талдауды қажет етті. Осы мақсатта корреляциялық талдау жүргізілді.

Кесте 3

Психологиялық қорғаныс механизмдері мен копинг-стратегиялар арасындағы статистикалық мәнді корреляциялық байланыстар

Қорғаныс механизмі	Копинг-стратегия	Байланыс бағыты	p
Проекция	Протест	Оң	≤0,05
Ауыстыру	Протест	Оң	≤0,01
Проекция	Эмоцияларды басу	Теріс	≤0,01
Ығыстыру	Алаңдату	Оң	≤0,05
Компенсация	Эмоциялық разрядка	Оң	≤0,05
Гиперкомпенсация	Алаңдату	Оң	≤0,05

Ығыстыру мен алаңдату арасында оң байланыс болды. Қиын немесе жағымсыз тәжірибені санадан алыстатуға бейімділік назарды басқа әрекетке бұрумен қатар байқалды. Компенсация эмоциялық разрядкамен оң байланыс көрсетті. Бұл бір саладағы қиындықтың орнын басқа әрекетпен немесе жетістікпен толтыруға ұмтылудың эмоциялық шиеленісті сыртқа шығарумен қатар жүретінін аңғартады. Мұндай байланыс екі көрсеткіштің де бір мезгілде байқалуы мүмкін екенін көрсетеді. Ұқсас байланыс гиперкомпенсация мен алаңдату арасында да байқалды. Басқаша айтқанда, жасөспірім ішкі қиындықты күшейтілген әрекет арқылы өтеуге ұмтыла отырып, назарын проблеманың өзінен уақытша басқа әрекетке аударуы мүмкін.

Проекция мен протест арасындағы оң байланыс жағымсыз тәжірибені сыртқа телу үрдісінің қарсылық немесе наразылық реакциясымен қатар келуі мүмкін екенін көрсетеді. Ауыстыру мен протесттің оң байланысы да осыған жақын: эмоциялық қысымды басқа нысанға бұру қарсылық әрекетімен бірге байқалуы ықтимал. Ал проекция мен эмоцияларды басу арасындағы теріс байланыс өзгеше сипат береді. Жағымсыз сезімді өзгеге телу күшейген сайын, эмоцияны ішке тұншықтыру үрдісі әлсіреуі мүмкін. Бұл жұптар бір үлгіге салынбайды, әрқайсысы жеке түсіндіруді керек етеді.

Корреляциялық талдау статистикалық мәнді байланысты көрсетті. Оның бесеуі оң, біреуі теріс бағытта болды. Мұндай әркелкілік әр жұпты жеке түсіндіруді талап етеді. Бұл байланыстар психологиялық қорғаныс механизмдері мен саналы еңсеру тәсілдерінің бір-бірінен тәуелсіз қарастырылмайтынын аңғартады. Бұл жерде корреляция себеп-салдарлық қатынасты емес, көрсеткіштердің өзара байланысын сипаттайды.

Дисперсиялық және корреляциялық талдау екі бөлек сұраққа жауап берді. Жасөспірімнің қиындыққа жауабын тек қорғаныс механизмі немесе копинг-стратегия арқылы зерттеу деректерін толық ашпайды. Біріншісі топтар арасындағы айырмашылықты, екіншісі көрсеткіштердің өзара байланысын ашты.

Топтарды салыстыру мен корреляциялық талдау бір-бірін толықтыратын екі нәтиже берді. Бірінші талдау проекция, ауыстыру, компенсация, регрессия және ығыстыру көрсеткіштерінің топтарға қарай әртүрлі болғанын көрсетті. Копинг-стратегиялар ішінде статистикалық мәнді айырмашылық эмоциялық және мінез-құлықтық деңгейлерде байқалды. Корреляциялық талдау осы көрсеткіштердің жекелеген жұптары өзара байланысты екенін анықтады. Жасөспірімнің қиындыққа жауабын тек қорғаныс механизмі немесе тек копинг-стратегия арқылы сипаттау зерттеу деректерін толық ашпайды.

Алынған мәліметтер Ю.А. Клейбергтің девиантты мінез-құлық әлеуметтік орта мен тұлғаның ішкі психологиялық ерекшеліктерінің өзара ықпалы жағдайында қалыптасады деген тұжырымымен сәйкес келеді. Клейберг ішкі реттеу механизмдерінің девиантты мінез-құлықтағы рөлін атап көрсеткен. Зерттеуде бұл пікір нақты топтық айырмашылықтармен толықтырылды. Психологиялық қорғаныстың жекелеген түрлері әлеуметтік бейімделуді бірден жақсартудан гөрі, эмоциялық шиеленісті қысқа уақытқа төмендетуге бағытталуы мүмкін (Kleiberg, 2001).

Копинг-стратегиялар бойынша шыққан нәтиже Лазарус пен Фолкманның стресс жағдайын еңсеру адамның жағдайды қалай бағалайтынына және қандай әрекет таңдайтынына байланысты деген көзқарасымен сабақтас. Бақылау тобында мінез-құлықтық копинг көрсеткішінің жоғары болуы қиындыққа нақты әрекет арқылы жауап беру тәсілдерінің осы топта жиірек қолданылғанын көрсетеді. Ал В тобындағы эмоциялық копингтің жоғары мәні, керісінше, қиындыққа жауап беру барысында эмоциялық реакциялардың жиірек байқалғанын көрсетеді. Бұл айырмашылықтар зерттелген топтарда стресс жағдайын еңсеру тәсілдерінің бірдей қалыптаспағанын нақтылайды (Lazarus & Folkman, 1984).

Проекция, ығыстыру және басқа қорғаныс механизмдерінің копинг-стратегиялармен байланысы Вайлант пен Крамер еңбектерінде сипатталған психологиялық қорғаныстың реттеуші қызметімен де үйлеседі. Қорғаныс механизмдері көбіне бейсаналық түрде іске қосылса, копинг-стратегиялар саналы әрекетке жақын. Зерттеу деректері осы айырмашылыққа қарамастан, олардың жасөспірімнің нақты қиын жағдайға жауабында қатар көрінуі мүмкін екенін көрсетеді (Vaillant, 1992; Cramer, 2006).

Нәтижелерді тек әлеуметтік бақылаудың әлсіздігімен немесе қолайсыз ортамен түсіндіруге болмайды. Іріктемеде әлеуметтік-құқықтық мәртебесі әртүрлі топтар ішкі реттеу тәсілдері бойынша да ерекшеленді. Сондықтан әлеуметтік жағдайды тұлғаның ресурстары және қиындықты еңсеру тәсілдерімен бірге қарастырған жөн. Мұндай түсіндіру Бронфенбреннердің әлеуметтік ортаның көпдеңгейлі ықпалы, Мاستеннің психологиялық тұрақтылық және Компас пен әріптестерінің жасөспірімдік копинг туралы еңбектерімен сабақтас (Bronfenbrenner, 1979; Masten, 2014; Compas et al., 2001).

Жұмыстың ғылыми жаңалығы төрт топтың деректерінде психологиялық қорғаныс механизмдері мен копинг-стратегиялар арасындағы нақты байланыстарды қатар талдаудан көрінеді. Талдау топтық айырмашылықтармен шектелген жоқ: проекция, ауыстыру, ығыстыру, компенсация және гиперкомпенсацияның жекелеген копинг-стратегиялармен байланысы да қарастырылды. Бұл нәтиже профилактикалық және психокоррекциялық жұмыста жасөспірімдердің жеке психологиялық профилін ескеру қажеттігін нақтылайды.

Практикалық тұрғыдан қорғаныс механизмдері мен копинг-стратегияларды бөлек бағалау жеткіліксіз. Жасөспірім қай қорғаныс механизміне жүгінетіні және қиындықты саналы түрде қалай еңсередіні бірге қарастырылғанда ғана оның бейімделу мүмкіндіктері толығырақ көрінеді. Бұл тәсілді тәуекел тобын ерте анықтау, жеке қолдау бағдарламаларын әзірлеу және психокоррекциялық жұмыстың бағытын айқындау кезінде пайдалануға болады. Сондай-ақ білім беру ұйымдарының психологтарына, әлеуметтік педагогтарға, пробация мамандары мен ювеналдық полиция қызметкерлеріне арналған практикалық жұмыста ескерілуі мүмкін. Бұл нәтижелер жасөспірімнің қиындыққа бейімделуін бір ғана психологиялық көрсеткіш арқылы бағалау жеткіліксіз екенін тағы бір рет көрсетті.

Қорытынды

Зерттеу нәтижелері кәмелетке толмаған құқық бұзушылардың қиындыққа жауабын әлеуметтік жағдайлармен ғана түсіндіру жеткіліксіз екенін көрсетті. Төрт топтың деректері психологиялық қорғаныс механизмдері мен копинг-стратегиялардың да маңызды екенін көрсетті. Сондықтан мінез-құлықты талдағанда эмоциялық шиеленіске жауап беру және қиындықты саналы түрде еңсеру тәсілдері қатар ескерілуі керек.

Эмпирикалық салыстыру психологиялық қорғаныс механизмдерінің зерттелген топтарда біркелкі көрінбегенін анықтады. Проекция, ауыстыру, компенсация, регрессия және ығыстыру көрсеткіштері бойынша статистикалық мәнді айырмашылықтар тіркелді. Реактивті құрылым мен интеллектуализацияда мұндай айырмашылық болған жоқ. Жекелеген топтардағы көрсеткіштердің бағыты да бірдей емес: бір механизмнің жоғары болуы басқа қорғаныс механизмдерінің міндетті түрде жоғары болуын білдірмейді.

Копинг-стратегиялардың үш деңгейі бойынша да бірдей нәтиже алынған жоқ. Когнитивтік копингте топтық айырмашылық статистикалық мәнді болмады. Эмоциялық копингтің ең жоғары көрсеткіші В тобында, ал мінез-құлықтық копингтің ең жоғары көрсеткіші бақылау тобында тіркелді. Бұл деректер барлық құқық бұзушы жасөспірімдерге ортақ бірыңғай копинг үлгісі жоқ екенін аңғартады.

Корреляциялық талдау психологиялық қорғаныс механизмдері мен копинг-стратегиялар арасында

алты статистикалық мәнді байланыс бар екенін анықтады. Олардың бесеуі оң, біреуі теріс бағытта болды. Аталған байланыстар қорғаныс реакциялары мен саналы еңсеру тәсілдерінің өзара байланыста байқалатынын көрсетеді, бірақ себеп-салдарлық қатынасты дәлелдемейді. Сондықтан жасөспірімнің мінез-құлқын бағалау кезінде қорғаныс механизмдері мен копинг-стратегияларды бір-бірінен бөлек қарастыру жеткіліксіз.

Практикалық тұрғыдан бұл нәтижелер тәуекел тобындағы жасөспірімдерді ерте анықтау мен жеке қолдау бағдарламаларын жоспарлауда маңызды. Психологиялық сүйемелдеу эмоциялық реакцияларды бақылаумен шектелмеуі керек. Белсенді және адаптивті копинг-стратегияларды дамыту да маңызды. Осындай жұмыс нақты зерттелушінің қорғаныс ерекшеліктері мен бейімделу мүмкіндіктеріне сүйенгенде ғана мазмұнды болады. Оқшаулау орталығындағы, пробация есебіндегі және арнаулы мектептегі жасөспірімдердің қорғаныс пен копинг үйлесімі бірдей емес екені осы зерттеуден көрінді. Сондықтан қолдау жұмысы топтың ортақ белгісіне емес, нақты зерттелушінің қорғаныс ерекшеліктері мен бейімделу мүмкіндіктеріне сүйенгенде ғана мазмұнды болады.

Зерттеудің шектеуі де бар. Іріктеме тек ер жынысты жасөспірімдерден құралды және бір қала аясында жиналды. Сондықтан нәтижені барлық кәмелетке толмағандарға бірдей жалпылауға болмайды. Келесі зерттеулерде жас пен жыныс құрамын кеңейтіп, қорғаныс механизмдері мен копинг-стратегиялардың уақыт өте қалай өзгеретінін қадағалау пайдалы болмақ.

Осылайша, құқық бұзушы жасөспірімнің қиын жағдайға жауабы бір ғана психологиялық механизммен анықталмайды. Қорғаныс реакциялары, саналы копинг тәсілдері және әлеуметтік жағдай өзара байланыста көрінеді. Осындай ерекшеліктерді ескеру психологтарға, әлеуметтік педагогтарға, пробация мамандары мен ювеналдық полиция қызметкерлеріне жасөспірімнің мінез-құлқын дәлірек бағалауға көмектеседі.

Мүдделер қақтығысы

Автор өзінің мүдделер қақтығысы жоқ екенін мәлімдейді.

Алғыс білдіру

Автор зерттеуге қатысқан ұйымдарға алғыс білдіреді.

Қаржыландыру

Зерттеу қаржыландырусыз жүргізілді.

Автордың үлесі

Автор зерттеу тұжырымдамасын әзірледі, эмпирикалық деректерді талдады және интерпретациялады, мақала мәтінін дайындап, оның соңғы нұсқасын бекітті.

Әдебиеттер

Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87–127. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.87>

Cramer, P. (2006). *Protecting the self: Defense mechanisms in action*. Guilford Press.

Endler, N. S., & Parker, J. D. A. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 844–854. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.5.844>

Frydenberg, E., & Lewis, R. (1993). *The Adolescent Coping Scale: Administrator's manual*. ACER Press.

Heim, E. (1988). Coping and psychosocial adaptation. *Journal of Mental Health Counseling*, 10(1), 136–144.

Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.

Plutchik, R., & Kellerman, H. (Eds.). (1980). *Emotion: Theory, research, and experience: Vol. 1. Theories of emotion*. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/C2013-0-11313-X>

Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129(2), 216–269. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.216>

Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.

Vaillant, G. E. (1992). *Ego mechanisms of defense: A guide for clinicians and researchers*. American Psychiatric Press. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9798894550190>

Божович, Л. И. (2008). *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Питер.

Бронфенбреннер, У. (1979). *Экология развития человека*. Прогресс.

Выготский, Л. С. (1984). *Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Детская психология*. Педагогика.

Клейберг, Ю. А. (2001). *Психология девиантного поведения*. ТЦ Сфера.

Лазарус, Р. С., & Фолкман, С. (1984). *Стресс, оценка и копинг*. Медицина.

Фрейд, А. (2018). *Психология «Я» и защитные механизмы*. Питер.

Фрейд, З. (2021). *Я и Оно*. АСТ.

А.Б. Тайтелиева

ОЮЛ «Ассоциация содействия ООН в Республике Казахстан»,

Астана, Казахстан

Бухарский международный университет, Бухара, Узбекистан

Особенности механизмов психологической защиты и копинг-стратегий несовершеннолетних правонарушителей

Аннотация: В статье рассматривается психологический аспект правонарушений среди несовершеннолетних. На формирование такого поведения наряду с социальными условиями влияют и внутренние психологические особенности подростка. Поэтому изучение механизмов психологической защиты и копинг-стратегий правонарушителей-подростков имеет научное и практическое значение.

Цель работы - выявить особенности механизмов психологической защиты и копинг-стратегий несовершеннолетних правонарушителей и проанализировать взаимосвязь между ними.

Материал исследования собран с помощью психодиагностических методик. Они позволили оценить механизмы психологической защиты и копинг-стратегии. Сравнение групп и обработка данных проводились сравнительно-аналитическим и статистическим методами.

Сравнение групп выявило статистически значимые различия по проекции, замещению, компенсации, регрессии и вытеснению. Показатель эмоционального копинга был выше у ряда правонарушителей, тогда как поведенческий копинг чаще отмечался в контрольной группе. Корреляционный анализ показал взаимосвязь механизмов психологической защиты и копинг-стратегий.

Научная новизна исследования состоит в совместном анализе взаимосвязи механизмов психологической защиты и копинг-стратегий несовершеннолетних правонарушителей на основе эмпирических данных. Полученные результаты уточняют психологические особенности девиантного поведения и могут использоваться в психологическом сопровождении несовершеннолетних и в профилактике правонарушений.

Ключевые слова: несовершеннолетние правонарушители; механизмы психологической защиты; копинг-стратегии; девиантное поведение; психологическая адаптация; социальная адаптация; психология подростков.

A. Taiteliyeva

*Association for the Promotion of the United Nations
in the Republic of Kazakhstan, Astana, Kazakhstan
Bukhara International University, Bukhara, Uzbekistan*

Features of psychological protection mechanisms and coping strategies of juvenile offenders

Abstract: The article examines the psychological aspect of juvenile offending. Along with social conditions, adolescents' internal psychological characteristics also influence the formation of such behavior. Therefore, studying the defense mechanisms and coping strategies of juvenile offenders is of both scientific and practical importance.

The aim of the study was to identify the features of psychological defense mechanisms and coping strategies among juvenile offenders and to analyze the relationship between them.

The research material was collected using psychodiagnostic methods. These methods were used to assess defense mechanisms and coping strategies. Group comparisons and data processing were carried out with comparative-analytical and statistical procedures.

The group comparison revealed statistically significant differences in projection, displacement, compensation, regression, and repression. The emotional coping score was higher in some offender groups, whereas behavioral coping was more pronounced in the control group. Correlation analysis showed that defense mechanisms and coping strategies are interrelated.

The scientific novelty of the study lies in the joint analysis of the relationship between defense mechanisms and coping strategies of juvenile offenders on the basis of empirical data. The findings clarify the psychological features of deviant behavior and may be used in psychological support for juveniles and in the prevention of offending.

Keywords: juvenile offenders; psychological defense mechanisms; coping strategies; deviant behavior; psychological adaptation; social adaptation; adolescent psychology.

References

- Bozhovich, L. I. (2008). *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. Piter. [in Russian].
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ekologiya razvitiya cheloveka* [The ecology of human development]. Progress. [in Russian].
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87–127. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.87>
- Cramer, P. (2006). *Protecting the self: Defense mechanisms in action*. Guilford Press.
- Endler, N. S., & Parker, J. D. A. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 844–854. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.5.844>
- Freud, A. (2018). *Psikhologiya «Ya» i zashchitnye mekhanizmy* [The ego and the mechanisms of defence]. Piter. [in Russian].
- Freud, S. (2021). *Ya i Ono* [The ego and the id]. AST. [in Russian].
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (1993). *The Adolescent Coping Scale: Administrator's manual*. ACER Press.
- Heim, E. (1988). Coping and psychosocial adaptation. *Journal of Mental Health Counseling*, 10(1), 136–144.
- Kleiberg, Yu. A. (2001). *Psikhologiya deviantnogo povedeniya* [Psychology of deviant behavior]. TTs Sfera. [in Russian].
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, otsenka i koping* [Stress, appraisal, and coping]. Meditsina. [in Russian].
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.
- Plutchik, R., & Kellerman, H. (Eds.). (1980). *Emotion: Theory, research, and experience: Vol. 1. Theories of emotion*. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/C2013-0-11313-X>

Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129(2), 216–269. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.216>

Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.

Vaillant, G. E. (1992). *Ego mechanisms of defense: A guide for clinicians and researchers*. American Psychiatric Press. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9798894550190>

Vygotsky, L. S. (1984). *Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 4. Detskaya psikhologiya* [Collected works: In 6 volumes. Vol. 4. Child psychology]. Pedagogika. [in Russian].

Авторлар туралы мәлімет:

Тайтелиева А.Б. – хат-хабар авторы, PhD докторант, Бұхара халықаралық университеті, Гиждуванская көш., 250, 200100, Бұхара, Өзбекстан.

«Қазақстан Республикасындағы БҰҰ-ға жәрдемдесу қауымдастығы» заңды тұлғалар бірлестігінің ғылым және халықаралық ынтымақтастық мәселелері жөніндегі бас сарапшысы, Ұлы Дала даңғ., 5/2 үй, 010000, Астана, Қазақстан. E-mail: taiteliyeva.a@gmail.com

Сведения об авторах:

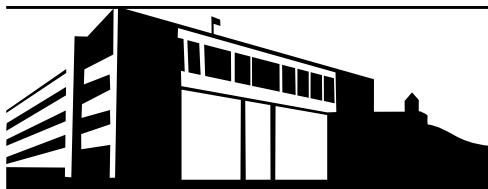
Тайтелиева А.Б. - автор для корреспонденции; соискатель ученой степени PhD; специальность: «19.00.05 – Возрастная и педагогическая психология. Психология развития», Бухарский международный университет, ул. Гиждуванская, 200100, 250, г. Бухара, Узбекистан

Главный эксперт по вопросам науки и международного сотрудничества, ОЮЛ «Ассоциация содействия ООН в Республике Казахстан», пр. Ұлы Дала, д. 5/2, 010000, г. Астана, Республика Казахстан; E-mail: taiteliyeva.a@gmail.com

Information about the author:

Taiteliyeva A.B. – corresponding author; PhD candidate; specialty: 19.00.05 – Age and educational psychology. Development of Psychology. Bukhara International University, 250 Gijduvanskaya St., 200100, Bukhara, Uzbekistan

Chief Expert on Science and International Cooperation, Association for the Assistance of the United Nations in the Republic of Kazakhstan, Uly Dala ave., 5/2, 010000, Astana, Republic of Kazakhstan; E-mail: taiteliyeva.a@gmail.com



ЦИФРЛЫҚ ДӘУІРДЕГІ БАЛАЛЫҚ ШАҚ ҚҰБЫЛЫСЫ- НЫҢ МӘДЕНИ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ӨЗГЕРУІ

Н.С. Тленчиева¹ , Г.А. Қасен² , П.Т. Абдуллаева³ , Е.М. Есенқожа^{*4}

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

^{2,4}Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан

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

E-mail: ¹nur1272@mail.ru, ²gulmira.kassen@mail.ru, ³asylym1982@mail.ru,
^{*4}enlikesen9@gmail.com

Аңдатпа. Мақалада цифрлық қоғамның қалыптасуы жағдайында балалық шақ феноменінің мәдени-психологиялық өзгеруі қарастырылады. Цифрлық технологиялардың балалардың күнделікті өміріне ерте және кеңінен енуі балалық шақтың әлеуметтену ерекшеліктерін түбегейлі өзгертуде. Осы өзгерістердің салдары ретінде цифрлық тәуелділік феномені мен оның баланың психикалық дамуына ықпалы өзекті ғылыми мәселе ретінде айқындалады.

Зерттеудің мақсаты – цифрлық орта жағдайында балалық шақтың мәдени-психологиялық трансформациясын анықтау және бастауыш сынып оқушыларының үлгісінде негізгі өзгеріске ұшырайтын құбылыстарды, атап айтқанда жетекші іс-әрекет құрылымының эволюциясын және балалардың ойлау үрдістерінің ерекшеліктерін кешенді талдау.

Зерттеуге Алматы қаласындағы жалпы білім беретін мектептердің 3–4 сыныптарында оқитын 103 оқушы қатысты. Эмпирикалық зерттеуде N.S. Hawi әзірлеген «Цифрлық тәуелділік шкаласы» және Э.П.Торренс шығармашылық ойлаудың бейнелік тестінің қысқартылған нұсқасы қолданылды. Алынған деректер SPSS for Windows бағдарламасында Манн–Уитни критерийі мен Спирменнің рангілік корреляция коэффициенті арқылы өңделді.

Зерттеу нәтижелері бастауыш мектеп жасындағы балалардың бір бөлігінде цифрлық тәуелділіктің қалыптасу қаупі бар екенін көрсетті. Цифрлық құрылғыларды шамадан тыс пайдалану мен дивергентті ойлаудың «икемділік» компоненті арасында статистикалық мәнді теріс байланыс анықталды. Сонымен қатар, цифрлық тәуелділіктің эмоционалдық жай-күйдің жақсаруы және отбасылық қарым-қатынастардағы қиындықтармен байланысы байқалды.

Нәтижесінде, алынған мәліметтер цифрлық құрылғыларды бақылаусыз қолдану бастауыш мектеп жасындағы балалардың танымдық және шығармашылық дамуына кері әсер етуі мүмкін екенін дәлелдейді

Түсті: 07.02.2026; Жөнделді: 20.03.2026; Мақұлданды: 20.05.2026; Онлайн қолжетімді: 18.09.2026

*Хат-хабар авторы

және балалардың цифрлық мінез-құлқын реттеу мен цифрлық мәдениетті қалыптастырудың маңыздылығын көрсетеді.

Түйін сөздер: балалық шақ, мәдени-психологиялық өзгерістер, цифрландыру, цифрлық трансформация, цифрлық тәуелділік, дивергентті ойлау, цифрлық мәдениет.

Кіріспе

Әрбір жаңа ұрпақ адамзат қол жеткізген мәдениет деңгейін қалыпты деп қабылдайды. Мысалы, бүгінде бала жас кезінен кез келген гаджетті, есейе келе теледидарды, бейне ойнатқыш пен компьютерді еркін пайдалана алады. Бала мұның бәрін шешілген мәселелер деп, бастапқы жағдай ретінде қабылдайды. Бұл қоғамдық мәдениеттің көрінісі. Яғни белгілі бір міндеттерді тұжырымдай отырып, баланың іс-әрекетіне арналған микромәдени алаңды қалыптастыру және соған бағытталған іс-әрекетті негіздейтін ересектердің нақты ортасы. Алайда қоғамдық мәдениет ортасының сипаттамаларына балалық шақ мәдениеті, ерекше өзіндік әлемі, заңдылықтары, өзіндік қарым-қатынастары, өз кеңістігі бар ерекше дүние де жатады.

Бүгінгі таңда балалық шақтың мәні, табиғаты, қоғамдағы балалық шақтың орнын қайта бағалау айқындалуда. Балалық шаққа деген әлеуметтік және ғылыми көзқарастар өзгеруде.

Балалық шақ — бұл жеке тұлғаның іргетасы қаланатын кезең ғана емес, сонымен қатар психологтар, педагогтар, саясаттанушылар, әлеуметтік қызметкерлер және әлеуметтанушылар зерттеуі қажет өзіндік құндылықтары, мәдениеті, инфрақұрылымы бар ерекше дүние. Ерекше әлеуметтік феномен ретінде балалық шақ — тарихи құбылыс. Қоғамның тарихи әр түрлі кезеңдерінде оның мазмұны мен құрылымы басқаша болды, соған сәйкес, ересек адамның балалық шаққа қатынасы да әртүрлі болады.

Сонымен қатар, бүгінгі таңда біздің алдымызда балалық шаққа қатысты белестердің өзгеруі байқалады. Бір жағынан, қоғамда чайлдфри и чайлдхейт сияқты қозғалыстар пайда болуда. Екінші жағынан, балаға деген бір кездері енжар көзқарастың орнын балацентризм, әрбір баланың жан дүниесінің құндылығы мен бірегейлігі идеялары өзгергенін көреміз. Яғни белгілі бір дәрежеде балалық шақ жоғары қасиетке ие болады. Ал мұндай жағдайлар құбылысты зерттеуге жаңа қызығушылық тудырады.

Аталған мақала аясында қарастырылатын мәселелер ауқымы кең және алуан түрлі: бұл тарихи контексте балалық шақ мәдениетінің эволюциясы; мәдениет категорияларының жалпы жүйесіндегі балалық шақтың орны; балалық шақтың антропологиясы; «балалық шақ кеңістігінің» сапасын қамтамасыз ету жағдайындағы мектеп, отбасы және әлеуметтендіру жүйесінің алдында тұрған заманауи міндеттер; балалық шақтың дәстүрлі моделінің дағдарысы; ақпараттық орта балалық шақтың әлеуметтенуі мен мәдениеті үшін жаңа мүмкіндіктер мен жаңа тәуекелдердің көзі ретінде; ХХІ ғасырдағы бала әлемінің бейнесіне бұқаралық ақпарат құралдарының, экран мәдениетінің әсері және т.б.. Бірақ біз мақаланың мақсатын нақтылап, «цифрлық дәуір» тудырған және балалық шаққа әсер еткен өзгерістерді талдап, жалпылауды жөн көрдік.

Зерттеу болжамы: бастауыш сынып оқушыларының цифрлық ортаға қатысуының жоғары деңгейі дивергентті ойлаудың дамуына тосқауыл қоятын жылдам ынталандыруға психологиялық тәуелділікті қалыптастырады деп болжануда. Бұл дайын визуалды үлгілер мен алгоритмделген ойын сценарийлерін тұтынудың белгісіздік жағдайында ойлаудың икемділігі мен өзіндік ерекшелігін төмендетіп, шешімдерді өздігінен іздеуді алмастыратындықтан болады.

Зерттеудің мақсаты - цифрлық ортадағы балалық шақтың мәдени-психологиялық трансформациясын анықтау және бастауыш сынып оқушыларының үлгісінде негізгі өзгертін құбылыстарды - жетекші іс-әрекет құрылымының эволюциясын және балалардың ойлау үрдістерінің ерекшеліктерін кешенді талдау.

Зерттеудің кезеңдері:

1. Бастауыш мектеп жасындағы балалардағы цифрлық тәуелділік деңгейін анықтау.
2. Дивергентті ойлаудың жекелеген компоненттерінің (икемділік) қалыптасу ерекшеліктерін бағалау.
3. Цифрлық тәуелділік көрсеткіштері мен дивергентті ойлау компоненттері арасындағы өзара байланысты талдау.

Балалық шақ феномені және оның мәндері: мәдени-психологиялық өзгерулер

Қоғам бүкіл тарихи кезеңінде өзінің мәдени-тарихи даму ерекшеліктеріне қарай балалық шаққа қатысты азды-көпті белсенді, ұйымдастырушы, қалыптастырушы, тиімді позицияны ұстанады. Балалық шақтың құбылысы ретінде өзіндік философиялық, тарихи, мәдени, психологиялық-педагогикалық негіздемесі бар. Тіпті ежелгі ойшылдардың өзі философиялық шығармаларына балалық шаққа, бала тәрбиесіне қатысты ой-толғауларын енгізген. Сондықтан Платонның «Мемлекет», Аристотельдің «Саясат» және «Этикадағы» пайымдаулары балалық шақ философиясы туралы алғашқы еңбектер болып табылады.

Орта ғасырларда бұл тақырыпты Августин Аврелий, Эразм Роттердамский, Қайта өрлеу дәуірінде – Леон Баттиста Альберти, Мишель де Монтень және т.б. Неміс философтары Георг Вильгельм Фридрих Гегель, Иммануил Кант, Карл Маркс, Людвиг Фейербах, Иоганн Готлиб Фихте, Фридрих Вильгельм Йозеф Шеллинг адамның кемелденуінің қайнар көзі мен негізі, отбасы және тәрбие ретіндегі шығармашылық іс-әрекет тақырыптарына да ой салды.

Ал «Балалық шақ» ұғымы дамудың жалпы кезеңі ретінде алғаш рет Ағарту дәуірінің отбасы педагогикасында, атап айтқанда Клод Адриан Гельвеций, Дени Дидро, Ян Амос Коменский, Януш Корчак, Джон Локк, Иоганн Генрих Песталоцци, Жан-Жак Руссо еңбектерінде қарастырылды, ал орыс педагогикасында К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский және т.б. қарастырды.

Адам дамуының және тұтастай алғанда балалық шақтың мәдени мағыналары нақты тарихи-философиялық көзқарастың ережелерімен, атап айтқанда: Ф. Арис, П. Бюхнер, В. Вундт, К. Гроос, Л. Демоз М. Дюбуа-Реймонд, М. Кляйн, Л. Леви-Брюль, К. Леви-Стросс, М. Мид, Дж. Пиаже, З. Фрейд, Э. Фромм, Дж. Уйзинг, В. Штерн, И. Эйбл-Эйбесфельд, Э. Эриксон, К.-Г. Юнг, К. Ясперс және т.б. сияқты авторлармен ұсынылған.

Қазақстан аумағындағы балалық шақ мәселесін зерттеуге арналған мәдени дереккөздердің маңызды түрлерінің бірі – батырлық эпос және онымен тығыз байланысты ақындар – орта ғасырлардағы және жаңа дәуірдегі жыраулар шығармалары.

Қазақ халқының халық педагогикасының дамуына Қорқыт ата, Әл-Фараби, Жүсіп Баласағұни, Махмұд Қашқари ерекше үлес қосты. Шөже, Шортанбай, Сүйінбай, Жамбыл, Сара, т.б. ақындар ел құрметіне бөленді.

Тарихи тұрғыдан балалық шақ ұғымы белгілі бір әлеуметтік мәртебемен байланысты. Көптеген қызықты деректерді француз демографы және тарихшысы Ф. Арис жинаған. Ол бірінші болып балалық шақ адам дамуының табиғи әмбебап кезеңі емес, әр дәуірде бірдей емес күрделі әлеуметтік және мәдени мазмұны бар ұғым екенін нақты көрсетті.

Бұл мәселені орыс мамандары да дамытты: тарих, психология, балалық шақ этнографиясы саласында, еуропалық мәдениеттің бастауларына, тарихнамасына және гуманитарлық білімнің әдіснамасы. Бұл зерттеушілерге мыналар жатады: Р.Г. Апресян, О.Ю. Артемова, В.Г. Бсзрогов, А.А. Белик, Л.С. Выготский, А.Я. Гуревич, С.Н. Иконникова, Г.А. Зверева, В.В. Зенковский, И.С. Кон, В.Т. Кудрявцев, Е.А. Куруленко, А.Р. Лурия, М.В. Осорина, Д.И. Фельдштейн, Ф.И. Шмит, Г.Г. Шпет және басқалар (Ларионова, 2014).

Балалық шақты ерекше зерттеушілердің бірі И.С. Кон атап көрсеткендей, қоғам өзінің балалық шағының заңдылықтарын түсінбестен өзін-өзі түсіне алмайды, ал ересектер мәдениетінің ерекшеліктері мен тарихын білмейінше балалық шақ әлемін түсіне алмайды. Ол «Балалық шақты тарихи социологиялық зерттеуде үш автономды аспектіні бөліп көрсетті:

1. Балалардың қоғамдағы орны, олардың әлеуметтік жағдайы, өмір салты, үлкендермен қарым-қатынасы, тәрбие мекемелері мен әдістері.
2. Мәдениет пен бұқаралық санадағы баланың символдық бейнелері.

3. Балалық шақ мәдениеті, баланың ішкі дүниесі, оның қызығушылықтарын бағдарлау, балалардың қоғамды қабылдауы, халық ауыз әдебиеті.

Бұл аспектілердің барлығы өзара байланысты және олардың әрқайсысы әртүрлі зерттеулердің нысаны бола алады (Кон, 1988).

Әлеуметтік-мәдени контексте балалық шақ туралы айта отырып, М.С. Каган (Солонин & Каган, 2007), балалық шаққа қатынастың екі деңгейін ажыратады: жеке-психологиялық және әлеуметтік-мәдени.

Философиялық, педагогикалық, әлеуметтанулық сөздіктерде балалық шақ туралы арнайы анықтама жоқ. Психологиялық сөздікте балалық шақ 1) онтогенездің бастапқы кезеңдерін (туғаннан жасөспірімдік жасқа дейін) білдіретін термин ретінде анықтама берілген; 2) өзіндік даму тарихы, нақты тарихи сипаты бар әлеуметтік-мәдени құбылыс. Балалық шақтың табиғаты мен мазмұнына қоғамның нақты әлеуметтік-экономикалық және этномәдени ерекшеліктері әсер етеді.

Д.И. Фельдштейн «Балалық шақтағы кеңістік-уақыттағы әлеуметтік даму» кітабында жалпылама атау – Балалық шақ – көбінесе әлеуметтік-практикалық, әлеуметтік-ұйымдастырушылық терминдерде қолданылатынын атап көрсетеді (Фельдштейн, 1997).

Соңғы жылдары зерттеулерде балалық шақта дүниені игерудің екі негізгі жолы бар деген пікір басым болды: ойын және алғашқы әлеуметтік маңызды тәжірибелерді қалыптастыру (Розин, 2014).

Осыған сәйкес қазіргі балалық шақ ұғымы Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, тұлғаның психикалық дамуы мен қалыптасуындағы шешуші рөл идеясына негізделген. Сонымен қатар адамның барлық байлығы балалық шағында игеріледі деген пікір айтылады (Бондаревская & Кульневич, 1999).

Балалық шақ құбылысын түсіну мен қабылдауды, оған деген жеке және кәсіби қатынасты жүзеге асыруды қамтуы тиіс балалық шақ мәндерін зерттеу қажет. Ғылымда ашылған балалық шақ мағыналарының кейбірін қарастырайық.

1. Балалық шақ құндылық ретінде: балалық шақты құндылық ретінде түсіну эволюциясы адам танымындағы гуманистік тенденциялардың дамуымен байланысты.

2. Балалық шақ процесс ретінде: балалық шақ құбылысының бұл мағынасы оның қозғалуын, дамуын, жетілуін көрсетеді.

3. Кеңістік ретіндегі балалық шақ: балалық шақ өзінің «координаталық жүйесі» бар өсу кеңістігі: тереңдік, биіктік, қашықтық, нүктелер.

4. Балалық шақ мәдениет ретінде: мәдениетті тек қоғамда бар нормалардың, дәстүрлердің, стандарттардың жиынтығы деп түсінуге болмайды. Мәдениет шығармашылық тәжірибе түрінде де өмір сүреді және өзін көрсетеді.

5. Балалық шақ жалпылама пән ретінде: балалық шақ әрқашан ересектер әлеміне және өзіне деген қатынасымен сипатталады. «Бала-ересек» қарым-қатынасы бастапқыда қайшылықты қамтиды, оның негізінде тәрбие дәстүрлі түрде құрылады (Ларионова, 2014).

Осы жағдайларда балалық шақ мәселелеріне қызығушылық тек философиялық және мәдени сипатта ғана емес, сонымен қатар Ресей білім академиясының Балалық шақ, отбасы және тәрбие мәселелерін зерттеу институтының әріптестерінің пәнаралық зерттеулерінің негізгі үлесін алады (ИИДСВ РАО, 2018). Сондай-ақ соңғы жылдары қазіргі қоғам шындығын ескере отырып, балалық шаққа арналған оқулықтар мен оқу-әдістемелік құралдарды жасауда оң серпіліс байқалды (Абраменкова, 2017; Обухова, 2016).

Қазақстан Республикасында бұл зерттеу саласы да назардан тыс қалған емес. Бұл «Мектепке дейінгі балалық шақ» республикалық орталығының зерттеулері мен жас ғалымдардың зерттеулері. Қазақтанудың ерекшелігін арнайы талдасақ, ең алдымен филологиялық аспектіге тоқталамыз (Умарова, 2012) және аз дәрежеде психологиялық (Ибраева, 2016).

Сондай-ақ бағдарламаларда әзірлемелер бар - жас балаларды оқыту (1 жастан 3 жасқа дейін) (Алғашқы қадам бағдарламасы, 2010); дарынды балалармен жұмысты ұйымдастыру (Дарынды балалар, 2015) және т.б.; балалық шақты ұйымдастыру бойынша әдістемелік материалдар (Үш тілдегі дидактикалық ойындар, 2013). 2014 жылдан бастап мектепке дейінгі ұйымдардың қызметкерлеріне бақытты, салауатты, оқиғалы балалық шақты ұйымдастыру бойынша тәжірибе алмасу мақсатында

практикалық материалдардан тұратын «Дана бала» республикалық ғылыми-ақпараттық әдістемелік журналы шығарылып келеді.

Цифрлық дәуір мен қоғамның қиындықтары

Біз цифрландыру ұғымын жиі естиміз, дегенмен «цифрлық трансформация» деген дұрысырақ. «Цифрлық трансформация» термині тек технология ғана емес, адамдардың цифрлық сауаттылығының жаңа деңгейге көтерілуімен байланысты ақпараттық технологиялар дамуының келесі кезеңін сипаттау үшін қолданылады. Цифрлық өзгерістер ақпаратты құру мен тұтынудың өзгерген парадигмасының салдары болып табылады.

«Цифрланған тұлға» анықтамасы мәдениет пен тұлғаны цифрландырудың қолайлы шекараларын талдауды талап етеді. Қазір дүние жүзіндегі ғалымдар «Сандық ортада адам миы өзгере ме? Ақпаратты тұтынудың шамадан тыс көп болуы не әкеледі? Неврология саласындағы зерттеулер қазіргі адамдардың зейінін шоғырландыру қиынға соғатынын, олардың шығармашылық қабілеті төмендегенін, коммуникативті дағдылардың нашарлап бара жатқанын көрсетеді (Величенкова & Лагутина, 2018).

Олар «цифрлық тәуелділік», «цифрлық деменция», «ақпараттық жалғандық» және «цифрлық аутизм» диагноздары туралы айта бастады (Курпатов, 2018).

Жоғарыда аталған қоғам мен адамдағы жаһандану өзгерістеріне байланысты жаңа терминдер пайда болды: «цифрлық мәдениет», «цифрлық қоғам», «цифрлық тұлға», «цифрлық ұрпақ», «цифрлық сәйкестік» т.б.

«Цифрлық тұлға» цифрлық технологиялардың қалыптасу дәуірінде дүниеге келген адам болып саналады. Бұл термин «мыңжылдық» сөзінің синонимі ретінде жиі пайдаланылады, дегенмен цифрлық жергілікті тұрғындарға мыңжылдықтар ғана емес - мысалы, Z соңғы буынының өкілдері де цифрлық әлемнің тумалары болып табылады. Сондай-ақ, мыңжылдықтардың барлығы цифрлық ұлтқа жатпайды, өйткені көптеген адамдар коммуникациялық технологияларға қол жеткізе алмай өсті.

Мәдени құндылықтарды түсіну аспектісіндегі «цифрлық сәйкестік» жаңа тұжырымдамасы Я. Пекникованың мақаласында қарастырылған (Пекникова, 2018).

Сонымен қатар, халықаралық ғылыми зерттеулер цифрлық ортаның балалар мен жасөспірімдердің психологиялық дамуына ықпалын кеңінен талдайды. Бірқатар авторлар экран алдында өткізілетін уақыттың артуы балалардың психологиялық әл-ауқатының төмендеуімен, әлеуметтік өзара әрекеттесу ерекшеліктерінің өзгеруімен және мінез-құлықтық тәуелділік формаларының қалыптасуымен байланысты болуы мүмкін екенін атап өтеді (Twenge & Campbell, 2018; Odgers & Jensen, 2020). Зерттеулерде әлеуметтік желілер мен цифрлық коммуникация құралдарының белсенді қолданылуы тұлғаның өзіндік қабылдауына, өзіндік бағалауына және әлеуметтік сәйкестік қалыптасуына әсер ететіні көрсетілген (Kuss & Griffiths, 2017; Valkenburg & Peter, 2011). Сонымен қатар интернет кеңістігіндегі тәжірибе балалар мен жасөспірімдердің әлеуметтену процестеріне, құрдастарымен қарым-қатынасына және олардың психологиялық дамуына ықпал ететін маңызды факторлардың бірі ретінде қарастырылады (Livingstone & Helsper, 2018; Przybylski & Weinstein, 2017).

Цифрлық қоғамды қалыптастыру жағдайында балалық шақтың түбегейлі өзгерістері

Біз қазірдің өзінде цифрлық әлемде өмір сүріп жатырмыз: біз ұялы телефондармен жүреміз, әлеуметтік желілерге кіреміз, банк карталарымен төлейміз, онлайн транзакциялар жасаймыз және т.б. Біздің қызметіміздің барлық «іздері» электронды кеңістікте қалады; осы деректерге сүйене отырып, жеке қасиеттерді, қажеттіліктерді, қоршаған ортаны, тіпті физиологиялық денсаулықты цифрлауға болады.

Өткен ғасырдың соңында Ю. Масуда ақпараттық технологиялар саласындағы бірқатар жаңалықтардың барлық адамдарды өз қалауы мен еркінен тыс ақпаратты тұтынушыға айналдыратын әсерін атап көрсетті (Масуда, 1997).

Сондай-ақ технологияның адам эволюциясына әсері туралы мәселелерді С. Лем «Технологиялар жиынтығы» (1962) философиялық-футурологиялық трактатында көтерген. Оның кітабында технологиялық және материалдық шектеулерден байланыссыз жағдайында өркениеттің қызмет етуіне байланысты ғылыми-техникалық, моральдық-этикалық және философиялық мәселелерге болжамдық талдау жасалған (Лем, 2018).

Сол жылдары фантастика тақырыбына айналған Лем көтерген көптеген мәселелер – виртуалды шындық, нанотехнология, жасанды интеллект – «Технологиялар жиынтығы» бірінші жарияланғаннан кейін 30-40 жылдан кейін өзекті және белсенді санатқа көшті.

Қазіргі ғылыми зерттеулерде цифрлық медианың балалар мен жасөспірімдердің психологиялық дамуына әсері кеңінен талқылануда. Зерттеушілер цифрлық технологиялардың ерте жастан бастап қолданылуы балалардың когнитивтік даму ерекшеліктеріне, әлеуметтік өзара әрекеттесуіне және тұлғалық қалыптасуына ықпал ететінін атап өтеді (Valkenburg & Piotrowski, 2017; Livingstone, 2019). Сонымен қатар цифрлық медиа ортасының кеңеюі балалардың ақпаратты қабылдау тәсілдерін, коммуникативтік тәжірибесін және әлеуметтік байланыстарының құрылымын өзгертуі мүмкін екені көрсетіледі (Boyd, 2014; Turkle, 2017). Кейбір авторлар цифрлық коммуникацияның белсенді таралуы тұлғааралық қарым-қатынас формаларының трансформациясына және жаңа әлеуметтік тәжірибелердің қалыптасуына әкелетінін атап өтеді (Subrahmanyam & Šmahel, 2011; Greenfield, 2014).

Жеке тұлғаның дамуының барлық нұсқалары мен ерекшеліктерімен кемелдену белгілі бір нақты мүмкіндіктермен анықталады, ол жас бойынша ғана емес, сонымен қатар белгілі бір қоғамдағы балалық шақтың әлеуметтік жағдайын анықтайтын функционалдық байланыстардың өзара әрекеттесуінің бүкіл жүйесімен анықталады (Гэйбл, 2019).

1-кестеде біз классикалық баламаны ғылыми негізделген және бала психикасына оң әсер ететін жетекші іс-әрекеттерді цифрландыру және трансформациялау нысандарын көрсету арқылы өсіп келе жатқан жеке тұлғаның даму қаупін көрсетуге тырыстық.

Кестеден көріп отырғанымыздай, баланың ересек адаммен қарым-қатынасының түрленуімен қатар, балалардың құрдастарымен және басқа балалармен қарым-қатынасының өзгеру тенденциялары байқалады. Балалар қоғамдастығы үлкендерден ішінара жасырын қала отырып, динамикалық түрде өзгереді. Балалар қазірдің өзінде құрдастарымен қарым-қатынас жасау үшін цифрлық құралдарды (гаджеттерді) көбірек пайдаланады. Коммуникациялық технологиялар «тірі» байланысқа қарағанда танымал бола бастады.

Кестенің деректеріне сүйене отырып, біз бастауыш мектеп кезеңі де маңызды өзгерістерге ұшырады деген қорытынды жасаймыз, мұнда оқу іс-әрекетінің орнына цифрлық ақпаратты іздеу жетекші іс-әрекет болуы мүмкін.

Яғни бұл процесс бастауыш мектеп жасындағы балаларды цифрлық тәуелділікке және ойлау процестерінің психологиялық бұрмалануына әкелуі мүмкін.

Кесте 1

Өмірдің бастапқы кезеңдеріндегі адам қызметінің жетекші түрлерін цифрландыру және трансформациялау.

Жас кезеңі (Д.Б.Эльконин бойынша периодизация)	Жетекші іс-әрекет	Цифрландыру мен трансформацияланудың формасы
Сәбилік кезең (0 - 1 жыл)	Тікелей-эмоционалды қарым-қатынас	Сандық құрылғылардың көмегімен баламен әрекетті немесе бос уақытты алмастыратын ата-аналармен эмоционалды қарым-қатынас
Ерте балалық шақ (1-3 жыл)	Субъектілік-манипуляциялық әрекет	Сандық құрылғыларды манипуляциялау

Мектепке дейінгі жас (3-7 жас)	Рөлді ойын	Компьютер ойындары. Интернеттен ойын мазмұнын шығару. Ұялы телефонды меңгеру.
Кіші мектеп жасы (7-11 жас)	Оқу іс-әрекеті	Компьютерден ақпаратты шығару. Ақпараттың цифрлық көрінісі. Компьютер ойындары. Білім берудегі цифрлық технологиялар.
Жеткіншектік шақ (11-15 жас)	Қарым-қатынас	Ғаламтор. Әлеуметтік желілер. Компьютерлік құмар ойындар.
Жоғары мектеп жасы (15-17 жас)	Оқу және кәсіптік қызмет	Интернет және әлеуметтік желілер арқылы кәсіби және экономикалық қызмет әлемін меңгеру. Компьютерлік ойындарға тәуелділік, әлеуметтік желілерге тәуелділік.

Сонымен қатар қазіргі халықаралық ғылыми зерттеулер цифрлық ортаның балалар мен жасөспірімдердің психологиялық және әлеуметтік дамуына елеулі ықпал ететінін көрсетеді. Зерттеушілер цифрлық медианы белсенді пайдалану балалардың танымдық белсенділігіне, зейіннің тұрақтылығына және оқу мотивациясына әсер етуі мүмкін екенін атап өтеді (Hale & Guan, 2015; Kardefelt-Winther, 2017). Кейбір еңбектерде экран алдында ұзақ уақыт өткізу балалардың әлеуметтік өзара әрекеттесу үлгілерінің өзгеруімен және тұлғааралық коммуникация формаларының трансформациясымен байланысты екені көрсетіледі (Uhls et al., 2014; George & Odgers, 2015). Сонымен қатар цифрлық технологиялармен ерте жастан бастап әрекеттесу балалардың ақпаратты қабылдау тәсілдеріне, когнитивтік стратегияларына және әлеуметтік тәжірибелерінің қалыптасуына ықпал ететін маңызды факторлардың бірі ретінде қарастырылады (Orben & Przybylski, 2019; Reich et al., 2012).

Зерттеушілер бала мен ата-ана қарым-қатынасының сапасы өзгеретінін айтады (Moore et al., 2011), ойын белсенділігі төмендейді және азаяды; баланың басқа балалармен өткізетін уақыты азаяды (Толстых et al., 2019); мультфильм және балалар фильмдерін қабылдау түрі өзгеруде (Assathiany et al., 2018).

Цифрлық дәуірдегі балалық шақтың ерекшеліктері Интернетті дамыту қорының директоры, РБА корп. мүшесі Г.В. Солдатованың баяндамасында егжей-тегжейлі ашылды. Интернетті дамыту қоры жүргізген зерттеулердің нәтижелеріне сүйене отырып, ол сандық ұрпақтың портретін сипаттады. Балалық шақты қарастыра отырып, мәдени-тарихи психология классиктерінен кейін қоғамдық тарихи білім ретінде Г.В. Солдатова Интернет баланың дамуына жеке тұлғаны әлеуметтендіру үдерістерін елеулі түрде өзгерте отырып жаңа инфокоммуникациялық координат енгізетінін атап өтті (Солдатова, 2018).

Балалық шақтың өзгеруінен басқа, бала кезінен бастап адам санасының айтарлықтай өзгеруі байқалады. Канадалық жазушы Альберто Мангуель өзінің «Оқу тарихы» кітабында біздің дәуіріміздің Х ғасырында пайда болған адам санасының керемет өзгеруін сипаттайды (Алексеев, 2014). Дәл сол кезде өзіме оқу дәуірі келді. Бұған дейін адамдар тек қатты дауыстап оқыды: бүгін біз үшін бұл жабайы болып көрінді, бірақ бұл әдеттегідей болды.

Адамның үлкен жаста қалай өзгеретініне назар аударайық, біздің ойымызша, ол өзінің дамуы мен тұлға ретінде қалыптасуының басымдықтарын анықтай алады. Мұнда дигитальды ортаның адамға әсері студенттер мен оқытушылардың әлеуметтік желілер жүйесіне (желідегі виртуалды қарым-қатынас), Интернетке, онлайн курстарға, мультимедиялық интерактивті технологияларға қосылуымен күшейтіледі.

Біз білетіндей және байқағанымыздай, электронды ортаға ену ойлаудың табиғатын, білімді негіздеу принциптерін (машиналық ойлау, компьютерлік сана) өзгертеді. Бірнеше жыл бұрын ресейлік зерттеуші А.Ю. Алексеев электронды мәдениетте «рухани және материалдық компонент жасанды интеллектпен - «білімді» алу, ұсыну, сақтау, өңдеу, беру және жалпы «басқару» технологиясымен пішімделгенін атап өтті.

Осылайша, цифрлық қоғамның қалыптасуы жағдайында білім феномені оның дәстүрлі түсінігінде құнсызданады. Практикалық тұрғыдан алғанда құндылық маңызды болып білімге ие болу емес, оны белгілі бір уақытта және қажетті масштабта үлкен ақпараттық ресурстардан бөліп алу арқылы сатып алу мүмкіндігі болып табылады (Алексеев, 2014).

Ғылыми зерттеулердің жаңа бағыты - сандық Аксиологияның пайда болуы қазіргі адамда арнайы сандық мәдениетті - мәдениеттің элементі ретінде жалпыадамзаттық және қоғамда жайлы өмір сүрудің міндетті шарты ретінде қалыптастыру қажеттілігін болжайды. Бұл міндетті табысты іске асыру үшін адамды үнемі өзгеріп отыратын цифрландыру жағдайларына бейімдеу талап етіледі, онда ол жаңа цифрлық технологиялармен диалектикалық симбиозда болады (Тимофеев, 2019).

Осылайша, әдебиеттерді талдау және құрылған кестеге сүйене отырып, біз мәдени-психологиялық өзгерістер баланың балалық шағында оның жеке басына әсер ететіндігін анықтадық және олар негізінен гаджеттерге (жақындары мен құрдастарының орнына), тіпті цифрлық құралдарға тәуелділікке байланысты болады, осылайша балалардың ойлау ерекшеліктеріне әсер етеді.

«Бала-әлем» қатынастарының өзгеруін және мәдени-психологиялық өзгерістерді анықтайтын цифрландыру үрдістері

Цифрлық қоғамның әлеуметтік-мәдени құбылыс ретіндегі тән ерекшелігі желілік коммуникацияның үстемдігі деп санауға болады, мүмкін болатын байланыстардың шекарасын кеңейтеді, интерактивтілік, көп векторлылық, шығармашылық үшін жағдай жасайды және адамдардың шексіз өзара әрекеттесуіне ықпал етеді. Дүниежүзілік ақпараттық ғаламторда пайда болған әлеуметтік қауымдастықтар жұмылдырудың, кеңістіктік бөлінген факторларды біріктірудің және әртүрлі мақсаттармен, мысалы, әлеуметтік-мәдени құбылыс ретінде - оң және деструктивті.

«Сандық дәуір» нәтижесінде пайда болған тұтынушылық мінез-құлықтың жаңа стилі: онлайн қызметтер, онлайн ойын-сауық және ойындар, онлайн байланыс, онлайн оқу, онлайн кино көру, онлайн медицинамен бірге онлайн білім. Өзін-өзі қамтамасыз ететін өмір түрі ретінде көрсететін өзіндік ақпараттық әлемді тудырады. Сонымен қатар, нақты байланыстар мен қатынастар, жеке қарым-қатынас және өзін-өзі тану әдістері агрессивті түрде ауыстырылады.

Сондай-ақ, табыстың мотивациясы айтарлықтай өзгереді, ол әлеуметтік желілерде алынған ұнатулар санына, жазылушылар санына, құндылығы мен мазмұнына қарамастан өзінің «желілік ізін» қалдыруға деген ұмтылысымен байланысты (Тимофеев, 2019). Виртуалды жұмыс деп аталатындар экзистенциалды табиғаттың теріс салдарын тудырады, өйткені айналадағы адамдармен нақты өзара әрекеттесу мүмкіндігінің болмауы адамның әлеуметтік болмыс ретіндегі маңызды сипаттамасына теріс әсер етеді. «Цифрлық солипсизм» пайда болады.

Қазіргі алгоритмделген технологиялар тұлғааралық өзара әрекеттесудің жаңа формаларын қалыптастырудың маңызды факторларының біріне айналуда. Ал қазіргі адамның жаңа технологияларға өте тәуелділігі жаңа «интерактивті» жалғыздық туралы айтуға мүмкіндік береді (Thumim, 2012). Адам Хикки (немесе homo solus) деп аталатын кепілгер, барымтаға айналады - жалғыз адам - яғни сандар дәуірінің нақты актері (Тюменцева, 2014). Басқаша айтқанда, зомби деп аталатын компьютерлік адамдардың белгілі бір класы пайда болады (Солонин & Каган, 2007), олар болашаққа мән бермейді, олар өмірді қалпына келтіреді және сол компьютердің көмегімен өмір сүреді.

Бұрынғы «бала-әлем-қарым-қатынас» табиғи ортасы жасанды «бала- компьютер-интерактивтілік» деп ауыстырылады. Электрондық орта «желілік әлемдегі» балаға дәстүрлі қарым-қатынас шеңберінен шығуға мүмкіндік береді. Сонымен бірге нақты қоғамдағы тарихи қалыптасқан байланыстарға балама болатын жеке тұлғаның әлеуметтік мінез-құлқының жаңа түрлері жасалады. Пассивті бақылаушыдан шыққан бала «навигаторға», желідегі жаңа коммуниканттарды іздеушіге, әрдайым диалогқа дайын шығармашылық тұлғаға айналады. Бірақ ғылым мен техниканың қарқынды дамуы өсіп келе жатқан адамның рухани әлемінің дамуына, оның моральдық мұраттарының сақталуына толық кепілдік бермейтіндіктен, жеке басын жоғалту қаупі туындайды.

Мұның бәрі балалардың бірнеше ұрпағының балалық мәдениетін қалыптастыруда құлдырауды қамтамасыз етеді, өйткені халықтық мәдениеттің заманауи бейнесі жастардың әлеуметтенуіне әсер ете

алмайды. Бұл әсіресе халық шығармашылығында ертегілер, аңыздар мен эпостар түрінде ұсынылған суреттерге қатысты. Олардың негізінде жасалған көркем және анимациялық фильмдерді ата-аналар ата-ана тәрбиесі процесіне тығыз байланыстырады, дегенмен, олар бұрынғы тәрбиелік күшін жоғалтады немесе тіпті балалар психологиясына деструктивті әсер етеді.

Мысалы, «Иван Царевич және сұр қасқыр» анимациялық фильмінде жақсылық бейнесін Иван Царевич ұсынады. Мазмұнды талдау кейбір құндылықтарды анықтауға мүмкіндік береді. Иван епетеісіз, ақымақ, оның жауларын жеңуге деген ұмтылысын басқа, бақытты кейіпкерлер жүзеге асырады. Ханшайым әйел бейнесінің тасымалдаушысы ретінде тұтынушыға тән құндылықтарға ие: оның арманы – музыкасы мен торттары бар доп. Ол бала көтеруден бас тарту бейнесін көрсетеді, шетелде ана патшалығынан гөрі көңілді және қатал мінез-құлықты көрсетеді. Жалпы мультфильмде зорлық-зомбылық көріністері бар, жақсылық зұлымдықпен араласады. Бұл ретте жасы бойынша рұқсат беру 0+ құрайды, бұл оның мазмұнының балаларды әлеуметтендіру ерекшеліктеріне сәйкестігі мәселелерін тудырады. Бұл қазақ эпостары мен аңыздары бойынша жасалған мультфильмдерге де қатысты. Аниматорлар заманауи құндылықтардың призмасы арқылы кейіпкерлерді иесіздендіреді немесе керісінше, ізгіліктерді емес, қоғамның жамандықтарын арттырады.

Қазақстандық мультипликациялық фильмдер 1967 жылы Шәкен Айманов атындағы киностудияда режиссер Амен Хайдаровтың «Қарлығаштың құйрығы неге айыр?».

Қазақстандық мультипликациядағы балаларға арналған ең танымал өнімдердің ішінде «Ақсақ Құлан» (1968), «Алдар Көсе» (1975), «Даналық пен байлық» (1978), «Қаңбақ шал мен дәу» (1986), «Дастархан» (1988), «Тігінші мен ай» (1993), «Саға о сайге» (2006), «Момын мен қарақшылар» (2009), «Аңшы» (2010), «Легенды о Крылатом барсе» (2012), «Ертөстік және Айдахар» (2013), «Қобыланды Батыр» (2015), «Қазақ елі» (2016). Бұл мультфильмдер қазақ халық ертегілері мен аңыздарының сюжеттеріне негізделген.

Сондай-ақ, 2014 жылы мемлекеттік тапсырыс бойынша шығарылған «Алпамыс батыр», «Қобыланды батыр», «Ер Тарғын батыр», «Қамбар батыр» және т.б. мультфильмдерден тұратын «Балаларға арналған Қазақ тілі» анимациялық білім беру жобасы бойынша мультипликациялық жинақты атап өткіміз келеді. Олар балалардың бойында ізгілік пен әділеттілік сезімін тәрбиелеу, халық батырларының шынайы ерліктері мысалында дайындалған.

Бүгінгі таңда қазақ батырларының ұмытылып кеткеніне қарамастан, отандық мультфильм өндірушілер өздерінің басты ерекшеліктері - қазақ халқының дәстүрлерінің ұлттық және мәдени құндылықтарын жоғалтпауға тырысуда. Бірақ бұл процестің екі беті бар, біріншіден, қазақ ертегілері мен эпостарының негізінде толықметражды мультфильмдер (сапалы анимациямен) жасау қажет. Екіншіден, ерлікке ие және жоғары құндылықтарды насихаттайтын барлық кейіпкерлер балалардың көзіне тартымды көрінбейді. Мысалы, халық кейіпкері Алдар-Көсе, байлардың айла-амалдарын жеңгеніне қарамастан, көңіл көншітпейді (не дыбыс режиссері аяқтамады, не суретші оны асыра алмады). Қаңбақ-шалмен де осындай оқиға. Көптеген балалар үшін моральдық идеалға айналудың орнына, жиі жағымсыз эмоциялар немесе аралас сезімдер тудыратын сюжеттердің немесе кейіпкерлердің суреттерінің кемшіліктері туралы көптеген мысалдар келтіруге болады.

Балалық шақ мәдениетін қалыптастыру саласында біздің еліміздің қадір-қасиеті ретінде 2010 жылы Қазақстанда қазақтілді балаларды тәрбиелеу процесінде маңызды құрал болып табылатын «Балапан» телеарнасының («Қазақстан» телеарнасы жанында) іске қосылғанын атап өткіміз келеді (олардың көпшілігі ауыл тұрғындары болып табылады). Біздің ойымызша, бұл жақын болашақта елдегі орыс тілді және қазақ тілді халық арасындағы алшақтықты азайтудың жалғыз арнасы.

Арна шығармаларының ішінде ең танымал «Әли мен Айя» мультсериалы ерекше көзге түседі (басты кейіпкерлері Әли мен Айя бар мультфильм белгішесі арна сайтының бетіне «Балапан» деген жазумен бірге орналастырылған) (Адилбекова, 2018). Аталмыш анимациялық сериалдың сюжеті қазақ мәдени құндылықтарын жас көрермендер арасында насихаттау мақсатында жасалған.

Жойылып бара жатқан құндылықтардың қазіргі әлемінде қайта туылған және дамыған ұлттық ерекшелікке ұқыпты қарау қажет, бұл әсіресе балалық шаққа қатысты – өзін-өзі тану процестерінің бастапқы кезеңі ретінде. Бірақ ХХІ ғасырдың табалдырығында өзін-өзі оқшаулау ауруына түсіп, әлемдік өркениеттің ырғағынан артта қалу мүмкін емес.

Бала негізгі адамгершілік құндылықтарды – өмір, жақсылық, ақиқат, борыш, ар-намыс, сұлулық, махаббат, еңбек, қарым-қатынас және ұлттық мәдениеттің басқа да аспектілерін ұғынуы үшін Қазақстанға бала мәдениетінің құндылық басымдықтарын айқындау қажет.

Жоғарыда айтқанымыздай, мәдени-психологиялық өзгерістер балалар мен жасөспірімдердің құндылық бағдарлары жүйесімен ғана байланысты емес. Бұл, ең алдымен, олардың жетекші қызметіне қатысты өзгерістер. Сондықтан болашақта біз гаджеттерге және басқа сандық құрылғыларға тәуелділіктің пайда болуымен, сондай-ақ оқушылардың ақыл-ой қызметінің ерекшеліктерімен байланысты құбылыстарға жүгінеміз. Жоғарыда айтқанымыздай, мәдени-психологиялық өзгерістер балалар мен жасөспірімдердің құндылық бағдарлары жүйесімен ғана байланысты емес. Бұл, ең алдымен, олардың жетекші қызметіне қатысты өзгерістер. Сондықтан болашақта біз гаджеттерге және басқа сандық құрылғыларға тәуелділіктің пайда болуымен, сондай-ақ оқушылардың ақыл-ой қызметінің ерекшеліктерімен байланысты құбылыстарға жүгінеміз.

Кейбір жағдайларда әртүрлі цифрлық құрылғылардың балалардың күнделікті өміріне кеңінен енуі тәуелді мінез-құлықтың қалыптасуын тудыруы мүмкін, бұл бастауыш сынып оқушыларында цифрлық тәуелділіктің қауіп факторларын ерте анықтауға бағытталған зерттеулер жүргізу қажеттілігін тудырады.

Ұтқырлықтың артуы және цифрлық технологияның ерте енгізілуі қазіргі жастардың цифрлық құрылғыларды белсенді пайдаланып қана қоймай, сонымен қатар қазіргі қолданушылар буыны үшін кең таралған цифрлық көп тапсырмаларды белсенді түрде орындауына әкелді. Кейбір ғалымдар жиі көп тапсырманы орындау әсіресе балаларға зиянды болуы мүмкін, өйткені бұл олардың когнитивті функцияларының дамуына кедергі келтіруі мүмкін дейді. Сондықтан, біздің қызығушылығымызға сәйкес, сандық құрылғыларды қолданудың ойлауға, атап айтқанда дивергентті ойлауға әсерін зерттеу маңызды болды. Дивергентті ойлаудың қалыптасуының жоғары деңгейі зерттеу қызығушылығының дамуына, қызметтің жаңа түрлерін іздеуге бағдарлануға ықпал етеді. Сонымен қатар, дивергенция алынған материалды бағалау, салыстыру, гипотеза құру, талдау және жіктеу қабілетін белсендіреді. Біз мәдени-психологиялық өзгерістерге тек қана әлеммен баланың қатынасы емес, ойлау өзгерістерін де жатқызамыз. Бұл мәселе дивергентті ойлауды бірінші орынға қояды.

Дивергентті ойлау жаңа идеяларды генерациялаудың когнитивтік негізі ретінде ғана емес, сонымен қатар оқушылардың ойлау дербестігін қалыптастырудың маңызды факторы ретінде қарастырылады. Бастауыш сынып оқушыларының цифрлық тәуелділігін зерттеу контексінде дивергентті ойлауға назар аудару оның шығармашылық нәтижелерді болжаушы көрсеткіш болуымен қатар, шығармашылық ойлау үдерісінің құрылымдық компоненті ретіндегі рөлімен негізделеді. Сонымен бірге дивергентті ойлаудың дамуы бастауыш мектеп жасындағы балаларды оқыту тиімділігін арттыруға және оқу мотивациясын күшейтуге ықпал ететін психологиялық-педагогикалық шарт ретінде айқындалады.

Әдіснама

Зерттеу дизайны

Зерттеу сипаттамалық-корреляциялық дизайнда жүргізілді және бастауыш мектеп жасындағы балалардың цифрлық тәуелділік көрсеткіштері мен дивергентті ойлау компоненттері арасындағы өзара байланысты анықтауға бағытталды.

Зерттеу қатысушылары

Зерттеуге Қазақстан Республикасының Алматы қаласындағы жалпы білім беретін мектептердің 3–4 сыныптарында оқитын 103 бастауыш мектеп жасындағы оқушы қатысты (мектеп әкімшілігі деректердің құпиялылығын сақтау туралы тілек білдірді). Зерттеу мектеп әкімшілігінің рұқсатымен және ата-аналардың ақпараттандырылған келісімі негізінде жүргізілді. Барлық қатысушыларға зерттеу рәсімі түсіндіріліп, анонимділік пен құпиялылық сақталды.

Зерттеу әдістемелері

Бастауыш мектеп жасындағы балалардың цифрлық тәуелділік деңгейін анықтау үшін N.S. Hawi әзірлеген «Цифрлық тәуелділік шкаласы» қолданылды. Әдістеме цифрлық құрылғыларды пайдалануға байланысты тәуелді мінез-құлықтың тоғыз диагностикалық критерийін бағалауға мүмкіндік береді.

Балалардың дивергентті ойлау ерекшеліктерін бағалау мақсатында Э.П.Торренс шығармашылық ойлаудың бейнелік тестінің қысқартылған нұсқасы пайдаланылды. Талдау барысында дивергентті ойлаудың жекелеген компоненттері, атап айтқанда икемділік көрсеткіші қарастырылды.

Деректерді өңдеу әдістері

Алынған эмпирикалық деректер SPSS for Windows бағдарламалық пакеті (13.0 нұсқасы) көмегімен өңделді. Сипаттамалық статистика әдістері қолданылып, нәтижелер орташа арифметикалық мәндер түрінде ұсынылды. Топтар арасындағы айырмашылықтарды анықтау үшін Манн-Уитнидің параметрлік емес критерийі, ал айнымалылар арасындағы өзара байланысты бағалау үшін Спирменнің рангілік корреляция коэффициенті қолданылды. Статистикалық гипотезаларды тексеру $p=0,05$ маңыздылық деңгейінде жүргізілді.

Бастауыш мектеп жасындағы балалар арасында цифрлық тәуелділікті зерттеу процедурасы және ұйымдастырылуы

N.S. Hawi-дің «Цифрлық тәуелділік шкаласы» бастауыш мектептің үшінші сыныбынан бастап бастауыш мектеп жасындағы балалармен қолдануға арналған сенімді және психометриялық құрал болып келеді.

Біз қолданатын N.S. Hawi-дің әдістемесі 25 тармақтан тұратын сауалнама. Бұл балалардың сандық тәуелділігінің тоғыз диагностикалық критерийін анықтауға мүмкіндік береді:

1. Сандық құрылғыға деген құштарлық:

- сандық құрылғының экранында өткізілетін мектептен тыс уақыттың көп мөлшері;
- құрылғы алыс болған кезде смартфонға немесе планшетке оралу туралы үнемі ойлар;
- сандық құрылғыны пайдалану қазіргі уақытта баланың өміріндегі ең маңызды нәрсе екенін

мойындау.

2. Сандық құрылғыны пайдалану:

- сандық құрылғымен көбірек уақыт өткізу қажеттілігі;
- «экран» уақытын көбейту.

3. Сандық құрылғыны пайдалану мүмкін болмаған кезде қайғыру:

- сандық құрылғыны пайдалануға мүмкіндік болмағандағы көңілсіздік сезімі;
- оны пайдалануды тоқтату туралы талаптарға қайғыру.

4. Сандық тәуелділіктен туындайтын мәселелер:

- ұйқы проблемалары;
- ата-аналармен келіспеушіліктер;
- оқу жетістіктердің нашарлауы.

5. Ата-аналармен қақтығыстар:

- ата-аналардың сандық құрылғыны пайдалануды шектеуге тырысуы;
- сандық құрылғыны пайдалануды тоқтатуды сұраған кезде ата-аналармен дауласу.

6. Ата-аналарды алдау:

- сандық құрылғыға кететін уақыт туралы ата-аналарды алдау;
- смартфонды пайдалану процесінде қандай сандық мазмұн қолданылатыны туралы ата-аналарды

алдау.

7. Қызығушылық шеңберінің тарылуы:

- отбасынан ажырау;
- хоббиден ажырау;
- үй тапсырмасы және басқа жұмыстар кезінде хабарламаларды үнемі тексеріп отыру.

8. Сандық құрылғыға үнемі оралуға деген ұмтылыс.

9. Сандық құрылғыны пайдалану кезінде көңіл-күйдің жақсаруы:

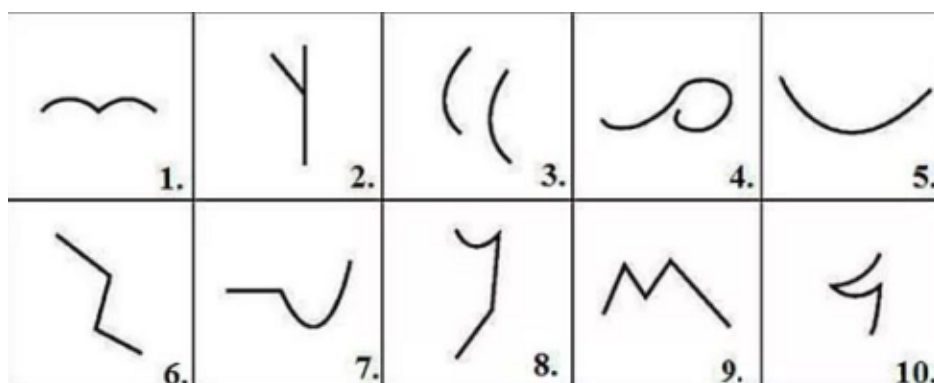
- сандық құрылғыны пайдалану мәселелерді ұмытуға көмектеседі;
- сандық құрылғыны пайдалану басқа нәрселермен айналысқаннан гөрі жағымды;
- сандық құрылғыны пайдалану өзіңізді нашар сезінген кезде көмектеседі.

Барлық жауаптар Лайкерттің бесбалдық шкаласы бойынша бағаланды: 1 (ешқашан), 2 (сирек), 3 (кейде), 4 (жиі) және 5 (әрқашан). Ұпайлар 25-тен 125-ке дейін, жоғары ұпайлар цифрлық тәуелділікті

көрсетеді. Таңдалған мектеп әкімшілігіне деректерді жинауға алдын-ала рұқсат алынды. Мектеп балалардың қатысуына ата-аналарының келісімін алды. Оны өткізер алдында барлық қатысушыларға сауалнама процедурасы түсіндіріліп, құпиялылық пен анонимділікке сендірілді.

Бастауыш мектеп жасындағы балалардың дивергентті ойлауының әртүрлі компоненттерінің қалыптасуын анықтау үшін Э.П.Торренстың шығармашылық тестінің бейнелеу батареясының қысқартылған нұсқасы қолданылды. «Суретті аяқта» тапсырмасы Э.П.Торренстың шығармашылық ойлау сынақтарының екінші субтесті болып табылады. Тест мектеп жасына дейінгі (5-6 жас) және мектеп бітіруші сыныптарға (17-18 жас) дейінгі балалардың шығармашылығын зерттеу үшін пайдаланылуы мүмкін. Осы сынақтардың тапсырмаларына жауаптар субъектілер оларға суреттер мен қолтаңбалар түрінде берілді.

«Суретті аяқта» тапсырмасы келесідей тұжырымдалған: «Осы қағаз бетінде аяқталмаған фигуралар салынған. Егер сіз оларға қосымша сызықтар қоссаңыз, сізде қызықты заттар немесе сюжеттік суреттер болады. Орындау үшін бұл тапсырма 10 минутқа созылады. Осындай суретті немесе оқиғаны ойлап табуға тырысыңыз, оны басқа ешкім ойлай алмайды. Оны толық және қызықты етіңіз, оған жаңа идеялар қосыңыз. Әр сурет үшін қызықты атау ойлап табыңыз және оны суреттің астына жазыңыз». Бұл нұсқаулық қатаң түрде көрсетілуі керек мәтінге ешқандай өзгеріс енгізбестен.



Сурет 1. Фигураларды аяқтау тестінің стимулдық материалдары

Статистикалық өңдеу SPSS for Windows қолданбалы бағдарламалар пакеті, 13.0 нұсқасы арқылы жүзеге асырылды. Алынған мәліметтер дескриптивті әдістердің көмегімен өңделді және орташа арифметикалық түрінде ұсынылды.

Зерттелетін көрсеткіштер арасындағы айырмашылықтарды анықтау үшін Манн-Уитнидің параметрлік емес критерийі арқылы топтар арасындағы айырмашылықтардың дұрыстығын бағалау қолданылды. Зерттелетін көрсеткіштер арасындағы байланысты анықтау үшін корреляциялық талдау (Спирменнің дәрежелік корреляция коэффициенті) қолданылды. Статистикалық гипотезаларды тексеру $p = 0,05$ маңыздылығының маңызды деңгейінде жүргізілді.

Нәтижелер мен талқылау

Эмпирикалық зерттеу нәтижелері N.S. Hawi-дің «Цифрлық тәуелділік шкаласына» қатысқан бастауыш сынып оқушыларының тек 17,5% жауаптардың орташа мәні «ешқашан» (мәні 1-ге тең) «сирек» (мәні 2-ге тең) дейін өзгертетінін көрсетті.

Сауалнамаға қатысқан бастауыш сынып оқушыларының тек 5,8%-ы өзі ұсынған сауалнаманың барлық 25 сұрағына теріс жауап берді.

Сауалнамада ұсынылған 25 позицияның ішінен ең жоғары орташа мәні бар сұрақтар:

- «Смартфонды пайдалану маған өз мәселелерімді ұмытуға көмектеседі» (орташа ұпай -2,81);
- «Мен мектепте болмаған кезде смартфонға көп уақыт жұмсаймын» (орташа ұпай -2,76).

Ең төменгі рейтингі бар сұрақтарға мыналар жатады:

- «Мен смартфонды отбасы мүшелерімен уақыт өткізгенді жөн көремін» (орташа ұпай -1,38);
- «Мен өзімнің құмарлықтарыма деген қызығушылығымды жоғалттым, өйткені мен смартфонды қолданғанды жөн көремін» (орташа ұпай -1,48).

«Цифрлық тәуелділік шкаласына» сәйкес біз N. S. Hawi-дің әдістемесіне қатысқан бастауыш сынып оқушыларында тоғыз критерийдің әрқайсысының ауырлық дәрежесін анықтадық (кесте 2).

Кесте 2

Бастауыш мектеп жасындағы балалардағы цифрлық тәуелділік көрсеткіштері (орташа ұпай)

№	Критерийлер	Критерий бойынша орташа ұпай
1	Сандық құрылғыға деген құштарлық	6,15
2	Смартфонмен көбірек уақыт өткізу қажеттілігі	4,27
3	Смартфонды пайдалану мүмкін болмаған кездегі қайғыру	8,14
4	Сандық тәуелділіктен туындайтын мәселелер	7,05
5	Сандық құрылғыларды көп уақыт пайдалану салдарынан ата-аналармен қақтығыстар мәселесі	3,46
6	Ата-аналарды алдау	2,98
7	Қызығушылық шеңберінің тарылуы	5,16
8	Смартфонға үнемі оралуға деген ұмтылыс	3,91
9	Сандық құрылғыны пайдалану кезінде көңіл-күйдің жақсаруы	7,11

Эмпирикалық зерттеуге қатысқан бастауыш мектеп жасындағы балалардың 1,7% - ы «Цифрлық тәуелділік шкаласы» бойынша бес немесе одан да көп критерийлер бойынша жоғары ұпай жинады, бұл сауалнама авторларының пікірлеріне сәйкес сандық құрылғыларға тәуелділік ретінде жіктелуі мүмкін.

Тұтастай алғанда, «Цифрлық тәуелділік шкаласы» критерийлерінің дәрежесі бойынша бастауыш мектеп жасындағы балалардың жауаптарын келесі ретпен құруға болады:

1. сандық құрылғыны пайдалану мүмкін болмаған кездегі қайғыру (орташа ұпай - 8,1);
2. сандық құрылғыны пайдалану кезінде көңіл-күйдің жақсаруы (орташа ұпай - 7,1);
3. сандық тәуелділікке байланысты бақыланбайтын мәселелер (нашар ұйқы, ата-аналармен даулар, мектептегі нашар үлгерім) (орташа ұпай - 7,0);
4. сандық құрылғыға деген құштарлық (орташа ұпай - 6,2);
5. отбасынан алшақтау, сандық құрылғыны пайдалану арқылы қызығушылық шеңберінің тарылуы (орташа ұпай - 5,2);
6. оған көп уақыт жұмсау қажеттілігі (орташа ұпай - 4,3);
7. смартфонға үнемі оралуға деген ұмтылыс (орташа ұпай - 3,9);
8. сандық құрылғыны пайдалануды шектеуге байланысты ата-аналармен қақтығыстар (орташа ұпай - 3,5);
9. смартфон экранында өткізілетін уақыт мөлшері туралы ата-аналарды алдау (орташа ұпай - 3,0).

Корреляциялық талдау бастауыш мектеп жасындағы балалардағы цифрлық тәуелділік критерийлері арасындағы «Цифрлық құрылғыға деген құштарлық» және «Қызығушылық шеңберінің тарылуы» арасындағы байланыстың жоғары дәрежесін көрсетті ($r = 0,61$; $p < 0,01$), яғни, бала сандық құрылғының экранында мектептен тыс уақытта көп уақыт өткізетінін жиі атап өткен сайын, смартфонды пайдалану қазіргі уақытта оның өміріндегі ең маңызды нәрсе екенін мойындай отырып, ол баладан алыс болған кезде оған үнемі ақыл-оймен оралады, отбасынан және оның құмарлықтарынан ажырауы сезінеді.

Бастауыш мектеп жасындағы балалардағы «Цифрлық құрылғыны пайдалану кезінде көңіл-күйдің жақсаруы» сияқты цифрлық тәуелділік критерийі мен «Сандық тәуелділіктен туындайтын проблемалар»

($r_s = 0,65$; $p < 0,01$) және «Ата-аналармен қақтығыстар» ($r_s = 0,45$; $p < 0,01$) сияқты критерийлер арасындағы оң байланыс анықталды.

Осылайша, бастауыш сынып оқушылары цифрлық құрылғыны пайдалану олардың мәселелерін ұмытуға және көңіл-күйді жақсартуға көмектесетінін, ұйқы проблемаларын жиі сезінетінін және цифрлық құрылғыны пайдалануды тоқтатуды сұрағанда ата-аналармен дауласатынын атап өтті.

Ұлдар мен қыздардың жауаптары әртүрлі «Сандық тәуелділік шкаласы» критерийлері бойынша талданды. Эмпирикалық зерттеу нәтижелері көрсеткендей, жалпы ұлдар мен қыздардағы сандық тәуелділіктің әртүрлі көрсеткіштері арасындағы айырмашылықтар айтарлықтай емес. «Ата-аналардың смартфон экранында өткізетін уақыт мөлшері туралы алдауы» сияқты сандық тәуелділік критерийін көрсететін нәтижелер ерекше болды. Осы критерийдің сұрақтарына жауап бере отырып, қыздардың 22,7% - ы «кейде» және «жиі» ата-аналарына смартфон экранында өткізетін уақыт туралы өтірік айтатынын атап өтті. Сауалнамаға қатысқан ұлдардың арасында біз мұндай жауаптарды кездестірмедік. Олардың басым көпшілігі цифрлық құрылғыны пайдалану уақыты туралы ересектерді ешқашан алдамайды деп жауап берді.

«Ата-аналарды алдау» шкаласы бойынша Манн-Уитни критерийін қолдана отырып, қыздар мен ұлдардың көрсеткіштері арасындағы айырмашылық дәрежесін анықтау мақсатында нәтижелерді статистикалық өңдеу ($U_{\text{эмп}}=148,5$), субъектілердің екі тобы арасындағы айырмашылықтарды көрсетті ($P < 0,05$).

Бастауыш мектеп жасындағы балалардың цифрлық тәуелділігінің зерттелетін сипаттамалары мен дивергентті ойлаудың әртүрлі компоненттері арасындағы байланысты анықтаған кезде біз бастауыш мектеп жасындағы балалардың цифрлық тәуелділігі мен баланың шығармашылық әлеуетін «икемділік» ретінде бағалау критерийі арасында сенімді байланыс орнаттық ($r_s = - 0,45$; $p < 0,01$). Бұл көрсеткіш бастауыш сынып оқушысының бір стратегиядан екіншісіне өту қабілетін, оның хабардарлығы мен мотивация деңгейін бағалауға мүмкіндік береді. Тақырыптағы идеялар мен тәсілдердің әртүрлілігі оның жауаптары (суреттер де, оларға қолтаңбалар да) жатқызылуы мүмкін Санаттар санымен анықталады. Төмен нәтижелер оның ойлауының икемсіздігін көрсетеді.

Нәтижелер бастауыш мектеп жасындағы балаларда «Цифрлық тәуелділік шкаласы» ұпайлары неғұрлым жоғары болса, баланың идеялары мен стратегияларының әртүрлілігі, бір аспектіден екіншісіне өту қабілеті соғұрлым төмен болатынын көрсетеді. Бұл экрандық құрылғыларды шамадан тыс пайдалану үрдісі балалардың ойлау қабілетінің қаттылығымен, олардың хабардар болуының төмен деңгейімен, интеллектуалды әлеуеттің шектеулі болуымен және мотивацияның төмендігімен тікелей байланысты екенін көрсетеді.

Торренстің Э.П.Торренстың «фигураларды аяқтау» әдісі дивергентті ойлауды бағалауға бағытталған. Бұл тест келесі көрсеткіштерді қамтиды: еркін ойлау, өзіндік ерекшелік, икемділік. Қатысушыларға 10 минут ішінде аяқталмаған 10 фигураны аяқтап, оларды мағыналы бейнелерге айналдыру ұсынылды.

Тестілеу нәтижелерін өңдеу мыналарды көрсетті:

- «еркін ойлау» және «икемділік» көрсеткіштері (8 және 9 балл) Жас нормасына сәйкес келеді, яғни.

- «әзірлеу» көрсеткіші (50 балл) норманың жоғарғы шегінде, бұл балалардың өз идеяларын егжей-тегжейлі және дамыта алатындығын көрсетеді.

- жалпы үлгідегі «өзіндік ерекшелік» көрсеткіші бойынша орташа балл 6 болды, бұл «орташадан төмен» деңгейге сәйкес келеді және стандартты емес, тривиальды емес ойлаудың тапшылығын көрсетеді.

Нәтижесінде бұл әдіс оқушылардың жалпы шығармашылық әлеуеті бар екенін дәлелдейді, бірақ оның негізгі компоненті — ойлаудың өзіндік ерекшелігі әлі дамымаған.

Дивергентті ойлау компоненттері мен N.S. Hawi әзірлеген және басқа диагностикалық құралдарда көрсетілген балалардың цифрлық тәуелділігінің әртүрлі критерийлері арасындағы корреляцияны анықтауға тырысу «икемділік» және «Смартфонға үнемі оралуға ұмтылу» критерийі сияқты дивергентті ойлау параметрі арасындағы байланысты көрсетті ($r_s = - 0,36$; $p < 0,05$). Осылайша, бала жауап бергенде, ол көбінесе смартфонды отбасымен сөйлескенді жөн көреді, ол өзінің бұрынғы хоббиіне деген қызығушылығын жоғалтады және үй тапсырмасынан және басқа да маңызды істерден үнемі алшақтауға деген ұмтылысын,

әр түрлі идеяларды ұсына алатындығын, мәселенің бір аспектісінен екіншісіне ауыса алатындығын айтқан кезде оған барлық басқа әрекеттерді қалайды.

Зерттеудің нәтижелері көрсеткендей, бастауыш мектеп жасында цифрлық тәуелділіктің пайда болу қаупі жоғары. Онымен қатар балалардың цифрлық құрылғыларға қатысты проблемалық мінез-құлқы дивергентті ойлаудың кейбір параметрлерін төмендетуде маңызды рөл атқаратынын көрсетеді.

Осылайша, жүргізілген зерттеулердің нәтижелері мұғалімдер мен ата-аналардың балалардың цифрлық құрылғылар мен цифрлық ресурстарды пайдалануына байланысты ұзақ мерзімді салдарларды ескеру қажеттігін көрсетеді, өйткені аталған үдеріс кейбір жағдайларда бастауыш сынып оқушыларының когнитивтік дамуын қамтамасыз ететін іс-әрекет түрлерін ығыстыруы мүмкін. Осы тұрғыда ата-аналар мен балалар арасындағы сапалы өзара әрекеттестікті қамтамасыз ету, сабақтан тыс іс-әрекеттерге және үй тапсырмаларын орындауға жеткілікті уақыт бөлу цифрлық технологияларды қолданудың балалардың бос уақытын мазмұнды өткізудің өзге, дамытушы формаларын алмастыруына жол бермеудің маңызды шарты ретінде айқындалады.

Қорытынды

Жоғарыда аталған жағдайларға байланысты қазіргі цифрлық қоғамды шын мәнінде «гуманистік» деп атауға болмайды, ол әлі де прогрессивті қоғам үшін негіз болатын гуманистік құндылықтарды енгізуге және нығайтуға тиіс (Guryanova & Smotrova, 2020). Дегенмен, бұл өте қажет, өйткені қоғам өмірінің цифрлық саласының ілгерілеуі оның дамуының сыртқы жағы ғана. Тұлғаның өзін жетілдірмей, оның рухани және интеллектуалдық қабілеттерін дамытпай қоғамның шынайы ілгерілеуі мүмкін емес (Можаева, 2016).

Талдау көрсеткендей, цифрлық технологиялар саласындағы қарқынды серпіліс қоғамның барлық салаларында айтарлықтай өзгерістер тудырады, бұл адам өмірінің семантикалық тіректерін қайта қарауға әкеледі. Егер ересек адам жаңа жағдайларға бейімделуге мәжбүр болса, цифрлық технологиялар дәуірінде ең бастысы адам болып қала береді (Мкртумова, 2019), онда бала өмірдің маңызды кезеңін - дәстүрлерге, жалпыадамзаттық құндылықтар мен моральдық стандарттарға негізделген құндылықтары, мағыналары, мұраттары бар балалық шақты жоғалтпай, цифрлық трансформация дәуірінде өмір сүруі керек.

Шетелдік авторлардың жарияланымдарында балалық шақты цифрландыру және трансформациялау мәселесі де көтеріледі. «Экранда өткізілген уақыт пен жас балалардағы әлеуметтік мінез-құлық ерекшеліктері арасында екі жақты байланыс бар ма?» деген сұрақты шетелдік зерттеушілер Aishworiya R., Magiati I., Phua D., Daniel L. M., Shek L. P., Chong Y. S., Gluckman P. D., Meaney M. J., Law E. C. (Aishworiya et al., 2022) өздеріне қояды. Кіші жастағы балаларды цифрлық өмірге ерте кіруін Anjum N., Hasani M.M., Jahan N., Ahamed S.I., Garefino A., Sakib N. қарастырады (Anjum et al., 2025).

Осы мәселеге байланысты аталған авторлар цифрлық дәуір жағдайында ата-аналықтың трансформациясын мобильді денсаулық сақтау (mHealth) тұрғысынан қарастырады (Atan, 2024). Авторлар балалардың интерактивті емес мазмұнды тұтыну, интерактивті ойындар, оқу әрекеті және әлеуметтік қарым-қатынас сияқты әртүрлі қызмет түрлерін жүзеге асыруда цифрлық құрылғылармен өзара әрекеттесу ерекшеліктеріне назар аударады. Соңғы жылдардағы басылымдарда цифрлық балалық шақтың проблемаларын анықтау немесе айыптау үрдісі байқалмайды, бірақ бұл құбылысты қабылдауға, баланың цифрлық мәдениетін басқаруға және т. б. қатысты жеке ұстанымдар бар. Атап айтқанда, Солдатова Г.У. цифрлық балалық шақ пен әлеуметтену феноменологиясын (когнитивті және жеке даму ерекшеліктері, сыртқы әлеммен қарым-қатынас, әлеуметтік және мәдени тәжірибелер) зерттеуге арналған авторлық интегративті тұжырымдаманы ұсынады (Солдатова, 2018).

Ресейлік зерттеуші Е.С. Белова қарастырған дарындылық белгілері бар мектеп жасына дейінгі балаларды дамыту үшін цифрлық құрылғыларды қолданудың психологиялық аспектілері цифрлық технологиялардың балалардың дамуына әсері осы процесті оңтайландыру жолдарын ғылыми іздеудің проблемалық өрісін тудыратынын анықтады (Белова, 2022).

Сонымен қатар, бірқатар зерттеушілер Рубцова О. В. (Рубцова, 2019); Смирнова Е. О. (Смирнова, 2019); Карабанова О. А. (Карабанова, 2020); Ромм Т. А., Ромм М. в. (Ромм & Ромм, 2021); Шмелев М. (Шмелев, 2023); Юрьева А. В. (Юрьева, 2023) және т. б.), егер дәстүрлі ойын жағдайында мектеп жасына дейінгі баланың өзі қиял әлемін жасайды, содан кейін қазіргі компьютерлік ойындардың виртуалды жағдайында оның рөлі бағдарламаны жасаушылар ойластырған әртүрлі стратегияларды, әрекеттерді таңдауға (немесе ұстануға) дейін азаяды.

Яғни, бастамашылықтың, танымдық белсенділіктің, тәуелсіздіктің, қиялдың көрінісі мен дамуына тосқауыл қою қаупі бар. Зерттеу деректерін қорытындылай келе, Смирновтың «бұл көрсеткіш белгілі бір тіршілік ету ортасын, әсіресе балалар мен жасөспірімдер үшін белгілі бір әрекет пен мінез-құлық режимін белгілейтін виртуалды шындықты сипаттайды» басылымынан дәйексөз келтіруге болады (Смирнов, 2023).

Қорытындылай келе, цифрландырудың сын-қатерлері адамның өмірдің түрлі салаларын өзгертуге дайындығын талап етеді деп айта аламыз. Кез келген сәтте цифрлық трансформацияның жүрегінде адам болуы керек. Бүгінгі таңда бізге цифрлық технологияларға негізделген қоғамның болашақ жағдайының жобасы ғана емес, сонымен бірге осы қоғамда өмір сүретін және оны қайта құруға қатысатын адамның жобасы қажет.

Сонымен бірге, жаһандану мен цифрландыру дәуіріндегі балалардың жаңа ғарыштық-планетарлық және әлеуметтік-мәдени рөлі балалардың қарапайым қабылдау мен ассимиляциядан өтуінің мәні мен динамикасын көрсетуі тиіс жаңа балалық шақ тұжырымдамасын қажет етеді. Қалыптасқан мәдениеттегі өмір тәжірибесін, өмір кеңістігін белсенді шығармашылықпен зерттеу, әлемді жобалауға, құруға және басқаруға ересектермен бірге қатысу. Осы тұжырымдаманың аясында әрекет ете отырып, балаларды оқыту мен тәрбиелеудің парадигмаларын өзгерту, олардан догматикалық нәрселердің барлығын алып тастап, енгізу қажет.

Қорытындай келе айтатынымыз, цифрландыру дамудың әлеуметтік жағдайын өзгертті, технологияны жоғары психикалық функциялардың құрылымын өзгертетін және балалық шақты қайта форматтайтын мәдени ортаға айналдырды. Сандық тәуелділік әлеуметтенуге кедергі болып, «эмоционалды тегістікті» тудырады және ерікті реттеуді төмендетеді, ал дивергентті ойлауға әсер екі жақты болып қалады — идеяларды синтездеу әлеуеті мен «клиптік мәдениеттің» өзіндік ерекшелігін басу арасында. Цифрландыру дамудың әлеуметтік жағдайын өзгертті, технологияны жоғары психикалық функциялардың құрылымын өзгертетін және балалық шақты қайта форматтайтын мәдени ортаға айналдырды.

Цифрлық дәуірдегі балалық шақтың мәдени-психологиялық өзгерістері танымдық іс-әрекеттің құрылымын өзгерттеді. Дивергентті ойлау контекстінде (бір мәселенің көптеген шешімдерін табу мүмкіндігі) бұл өзгерістер қайшылықты болып табылады.

Міне, осы қарым-қатынасқа қатысты негізгі тұжырымдар:

- Қиял механизмдерінің өзгеруі: дәстүрлі» аналогтық « балалық шақ баладан бейнелерді өз бетінше аяқтауды талап етті (кітап оқу, алмастыратын заттармен ойнау), бұл дивергенцияны жаттықтырды. Цифрлық орта дайын, егжей-тегжейлі визуалды әлемдерді ұсынады. Бұл түпнұсқа мазмұнды жасау үшін» ішкі күш-жігердің « төмендеуіне әкелуі мүмкін, оны шаблондарды тұтынумен алмастырады.

- Алгоритмдеу шығармашылыққа қарама қарсы тұрады: интерфейстермен үнемі өзара әрекеттесу баланы берілген Алгоритмдер шеңберінде әрекет етуге үйретеді. Дивергентті ойлау, керісінше, берілген нәрсенің шекарасынан шығуды қамтиды. Шешім іздеу іздеу сұранысының шеңберімен немесе қолданбалы логикамен шектелген «туннельдік көзқарасты» қалыптастыру қаупі бар.

- Ақпараттық резервтеу және іздеу тереңдігі: бір жағынан, деректердің үлкен көлеміне қол жеткізу жаңа ассоциацияларға (идеялар синтезі) негіз береді. Екінші жағынан, цифрлық тәуелділік «жылдам допамин» әдетін қалыптастырады, бұл баланың мәселеге терең бойлауын тоқтатады. Дивергентті іздеу үстірт болады: бірегей генерацияның орнына ойға келген (немесе нейрондық желі берген) алғашқы нұсқалар таңдалады.

- Әлеуметтік контексттің өзгеруі: дивергентті ойлау әрқашан әлеуметтік өзара әрекеттесуден туындайды. Қарым-қатынасты цифрға көшіру эмоционалды интеллектті әлсіретуі мүмкін вербалды

емес сигналдар мен стихиялық реакциялар ауқымын тарылтады – бұл қораптан тыс ойлаудың маңызды драйвері.

Алғыс білдіру

Авторлар ғылыми қолдау көрсеткені үшін Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің (Астана, Қазақстан), әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің (Алматы, Қазақстан) және Ш. Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университетінің (Ақтау, Қазақстан) әріптестеріне алғыс білдіреді.

Зерттеу жұмысы қаржыландырылған жоқ.

Мүдделер қақтығысы

Авторлар өздерінің мүдделер қақтығысы жоқ екенін мәлімдейді.

Авторлардың үлесі

Барлық авторлар зерттеу тұжырымдамасын әзірлеуге, әдеби дереккөздерді талдауға, алынған нәтижелерді интерпретациялауға және мақаланың мәтінін дайындауға тең үлес қосты. Барлық авторлар мақаланың соңғы нұсқасын мақұлдады және оның мазмұны үшін жауапкершілік алады.

Әдебиеттер тізімі

Assathiany, R., Guery, E., Caron, F. M., Cheymol, J., Picherot, G., Foucaud, P., & Gelbert, N. (2018). Children and screens: A survey by French pediatricians. *Archives de Pédiatrie*, 25, 84–88.

Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press. <https://doi.org/10.12987/9780300166439>

George, M. J., & Odgers, C. L. (2015). Seven fears and the science of how mobile technologies may be influencing adolescents in the digital age. *Perspectives on Psychological Science*, 10(6), 832–851. <https://doi.org/10.1177/1745691615596788>

Hale, L., & Guan, S. (2015). Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: A systematic literature review. *Sleep Medicine Reviews*, 21, 50–58. <https://doi.org/10.1016/j.smrv.2014.07.007>

Kardefelt-Winther, D. (2017). Conceptualizing internet use disorders: Addiction or coping process? *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 71(7), 459–466. <https://doi.org/10.1111/pcn.12413>

Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (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>

Livingstone, S. (2019). Audiences in an age of datafication: Critical questions for media research. *Television & New Media*, 20(2), 170–183. <https://doi.org/10.1177/1527476418811118>

Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581–599. <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>

Moore, K., Kinghorn, A., & Bandy, T. (2011). Parental relationship quality and child outcomes across subgroups. *Child Trends*. http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2011/04/Child_Trends-2011_04_04_RB_MaritalHappiness.pdf

Odgers, C. L., & Jensen, M. R. (2020). Annual research review: Adolescent mental health in the digital age: Facts, fears, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(3), 336–348. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13190>

Orben, A., & Przybylski, A. K. (2019). The association between adolescent well-being and digital technology use. *Nature Human Behaviour*, 3, 173–182. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0506-1>

Ресникова, И. (2018). Digital identity in the reflections of cultural values. In Будущее в настоящем: человеческое измерение цифровой эпохи: материалы III Международной научной конференции Гуманитарные Губкинские чтения (с. 63–66). Москва: Издательский центр РГУ нефти и газа (НИУ) имени И. М. Губкина.

Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2017). A large-scale test of the Goldilocks hypothesis: Quantifying

the relations between digital-screen use and the mental well-being of adolescents. *Psychological Science*, 28(2), 204–215. <https://doi.org/10.1177/0956797616678438>

Reich, S. M., Subrahmanyam, K., & Espinoza, G. (2012). Friending, IMing, and hanging out face-to-face: Overlap in adolescents' online and offline social networks. *Developmental Psychology*, 48(2), 356–368. <https://doi.org/10.1037/a0026980>

Subrahmanyam, K., & Šmahel, D. (2011). *Digital youth: The role of media in development*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6278-2>

Thumim, N. (2012). Self-representation and digital culture. Palgrave Macmillan

Turkle, S. (2017). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.

Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports*, 12, 271–283. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.10.003>

Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of Adolescent Health*, 48(2), 121–127. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.08.020>

Абраменкова, В. В. (2017). *Социальная психология детства* (2-е изд., перераб. и доп.). Москва: ИНФРА-М.

Адилбекова, К. (2018). *Дилемма этноцентризма и гражданской идентичности: воспитание будущего поколения Казахстана через телеканал «Балапан»*. Алматы: Фонд Сорос-Казахстан.

Алғашқы қадам бағдарламасы. (2010). Астана

Алексеев, А. Ю. (2014). Когнитивно-антропологические проблемы исследования электронной культуры. *Вестник гуманитарного факультета ИГХТУ*, (7), 35–40.

Бондаревская, Е. В., & Кульневич, С. В. (1999). *Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания*. Ростов-на-Дону: Учитель.

Величенкова, О. А., & Лагутина, И. А. (2014). *Нарушения письма у младших школьников: учебно-методическое пособие*. Москва: Юрайт.

Гэйбл, Э. (2019). *Цифровая трансформация школьного образования*. Москва: НИУ ВШЭ.

Дарынды балалармен жұмысты ұйымдастыру бойынша бағдарлама. (2015). Астана.

Ибраева, М. Е. (2016). Ерте жастағы балалардың танымдық белсенділігін дамытудың алғы шарттары. *Абай атындағы ҚазҰПУ хабаршысы*, 1(46), 146–152.

ИИДСВ РАО Балалық шақ, отбасы және тәрбие мәселелері бойынша зерттеулер. (2018).

Курпатов, А. (n.d.). *Трансформация человека в цифровую эпоху* https://www.youtube.com/watch?v=X3a_7xR_gyk

Ларионова, С. О. (сост.). (2014). *Концептуальные подходы к феномену «детство»: аксиологический аспект: хрестоматия*. Екатеринбург: ФБГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет».

Лем, С. (2018). *Сумма технологий*. Москва: АСТ.

Масуда, Е. (1997). *Информационное общество как постиндустриальное общество*. Москва

Обухова, Л. Ф. (2016). *Возрастная психология*. Москва.

Розин, В. М. (2014). Культуры детства. Культура и искусство, (3), 263–275.

Солдатова, Г. У. (2018). Цифровая социализация. *Социальная психология и общество*, 9(3), 71–80.

Солонин, Ю. Н., & Каган, М. С. (ред.). (2007). *Культурология: учебник*. Москва: Высшее образование.

Тимофеев, А. В. (2019). Этический релятивизм. *Научное мнение*, (3), 19–21

Тюменцева, Г. А. (2014). Интерактивное одиночество. *Научный альманах*, (2), 5–18.

Умарова, Г. С. (2012). *В. И. Даль: мир казахского этноса*. Уральск.

Үш тілдегі дидактикалық ойындар жинағы: әдістемелік құрал. (2013). Астана.

Фельдштейн, Д. И. (1997). *Социальное развитие в пространстве-времени детства*. Москва.

Н.С. Тленчиева¹, Г.А. Қасен², П.Т. Абдуллаева³, Е.М. Есенқожа^{*4}

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

^{2,4}Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан

³Каспийский университет технологий и инжиниринга имени Ш. Есенова, Актау, Казахстан

Культурно-психологические изменения детства в цифровую эпоху

Аннотация. В статье рассматриваются культурно-психологические изменения детства в условиях формирования цифрового общества. Раннее и широкое проникновение цифровых технологий в повседневную жизнь детей коренным образом изменяет особенности социализации в детском возрасте. В качестве следствия данных изменений феномен цифровой зависимости и его влияние на психическое развитие ребёнка обозначаются как актуальная научная проблема.

Целью исследования является выявление культурно-психологических изменений детства в условиях цифровой среды и анализ на примере учеников начальной школы основных трансформирующихся феноменов - смены ведущей деятельности и специфики мышления детей. В исследовании приняли участие 103 учащихся 3–4 классов общеобразовательных школ города Алматы. В эмпирическом исследовании использовались «Шкала цифровой зависимости», разработанная N.S. Hawi, и сокращённая версия фигурного теста креативного мышления П. Торранса. Полученные данные обрабатывались в программе SPSS for Windows с использованием критерия Манна–Уитни и коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования показали наличие риска формирования цифровой зависимости у части детей младшего школьного возраста. Выявлена статистически значимая отрицательная связь между чрезмерным использованием цифровых устройств и компонентом дивергентного мышления «гибкость». Кроме того, отмечена связь цифровой зависимости с особенностями эмоционального состояния и трудностями в семейных взаимоотношениях.

В заключение полученные результаты свидетельствуют о том, что неконтролируемое использование цифровых устройств может оказывать негативное влияние на когнитивное и творческое развитие детей младшего школьного возраста, а также подчёркивают значимость регулирования цифрового поведения и формирования цифровой культуры у детей.

Ключевые слова: детство, культурно-психологические изменения, цифровизация, цифровая трансформация, цифровая зависимость, дивергентное мышление, цифровая культура.

N. Tlenchieva¹, G. Kassen², P. Abdullayeva³, Y. Yesenkhodzha^{*4}

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

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

³Sh.Yesenov Caspian University of Technology and Engineering, Aktau, Kazakhstan

Cultural-psychological changes of the phenomenon of childhood in the digital age

Abstract. The article examines the cultural and psychological transformation of the phenomenon of childhood in the context of the formation of a digital society. The early and widespread integration of digital technologies into children's everyday lives fundamentally changes the characteristics of socialization in childhood. As a consequence of these changes, the phenomenon of digital addiction and its impact on children's mental development is identified as a relevant scientific issue.

The aim of the study is to identify the characteristics of digital device use among primary school children and to analyze the relationship between indicators of digital addiction and components of divergent thinking. The study involved 103 pupils of grades 3–4 from general education schools in Almaty. The empirical research employed the Digital Addiction Scale developed by N.S. Hawi and a shortened version of P. Torrance's Figural Creativity Test. The data were processed using SPSS for Windows with the Mann–Whitney U test and Spearman's rank correlation coefficient.

The results revealed that a proportion of primary school children are at risk of developing digital addiction. A statistically significant negative relationship was found between excessive use of digital devices and the “flexibility” component of divergent thinking. In addition, associations were observed between digital addiction, emotional well-being, and difficulties in family relationships.

In conclusion, the findings indicate that uncontrolled use of digital devices may negatively affect the cognitive and creative development of primary school children and emphasize the importance of regulating children’s digital behavior and fostering digital culture.

Keywords: childhood, cultural and psychological changes, digitalization, digital transformation, digital addiction, divergent thinking, digital culture.

References

- Abramenkova, V. V. (2017). *Social'naya psihologiya detstva* [Social psychology of childhood] (2nd ed.). Moscow: INFRA-M. [In Russian].
- Adilbekova, K. (2018). Dilemma etnocentrizma i grazhdanskoj identichnosti: vospitanie budushchego pokoleniya Kazakhstana cherez telekanal «Balapan» [The dilemma of ethnocentrism and civic identity: Educating the future generation of Kazakhstan through the “Balapan” TV channel]. Soros-Kazakhstan Foundation. https://www.soros.kz/wp-content/_pdf [In Russian].
- Alekseev, A. Yu. (2014). Kognitivno-antropologicheskie problemy issledovaniya elektronnoj kul'tury [Cognitive-anthropological problems in the study of electronic culture]. *Vestnik gumanitarnogo fakul'teta IGHTU*, (7), 35–40. [In Russian].
- Alğasqy qadam bağdarlamasy. [First step program] (2010). Astana
- Assathiany, R., Guery, E., Caron, F. M., Cheymol, J., Picherot, G., Foucaud, P., & Gelbert, N. (2018). Children and screens: A survey by French pediatricians. *Archives de Pédiatrie*, 25, 84–88.
- Bondarevskaya, E. V., & Kul'nevich, S. V. (1999). *Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskikh teoriyah i sistemah vospitaniya* [Pedagogy: Personality in humanistic theories and systems of education]. Rostov-na-Donu: Uchitel'. [In Russian].
- Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press. <https://doi.org/10.12987/9780300166439>
- Daryndy balalarmen zhymysty ujymdastyru bojynsha bagdarlama [Program for organizing work with gifted children]. (2015). Astana. [In Kazakh].
- Feldshtein, D. I. (1997). *Social'noe razvitie v prostranstve-vremeni detstva* [Social development in the space-time of childhood]. Moscow. [In Russian].
- Geibl, E. (2019). *Cifrovaya transformaciya shkol'nogo obrazovaniya: Mezhdunarodnyj opyt, trendy, global'nye rekomendacii* [Digital transformation of school education: International experience, trends, global recommendations]. Moscow: HSE University. [In Russian].
- George, M. J., & Odgers, C. L. (2015). Seven fears and the science of how mobile technologies may be influencing adolescents in the digital age. *Perspectives on Psychological Science*, 10(6), 832–851. <https://doi.org/10.1177/1745691615596788>
- Hale, L., & Guan, S. (2015). Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: A systematic literature review. *Sleep Medicine Reviews*, 21, 50–58. <https://doi.org/10.1016/j.smrv.2014.07.007>
- İbraeva, M. E. (2016). Erte zhastağy balalardyñ tanymdyq belsendiligin damytudyñ alğy şarttary. [Prerequisites for the development of cognitive activity of children at an early age]. *Abai atyndağy QazĖPU habarşysy*, 1(46), 146–152. [In Kazakh].
- İİDSV RAO Balalyq şaq, otbasy jäne tärbie mäseleleri boiynşa zertteuler. [Research on childhood, family and upbringing]. (2018).
- Kardefelt-Winther, D. (2017). Conceptualizing internet use disorders: Addiction or coping process? *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 71(7), 459–466. <https://doi.org/10.1111/pcn.12413>
- Kurpatov, A. (n.d.). *Transformaciya cheloveka v cifrovuyu epohu* [Transformation of a human in the digital era] https://www.youtube.com/watch?v=X3a_7xR_gyk

- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (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>
- Larionova, S. O. (Comp.). (2014). *Konceptual'nye podhody k fenomenu «detstvo»: aksiologicheskij aspekt: hrestomatiya [Conceptual approaches to the phenomenon of "childhood": Axiological aspect: Reader]*. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University. [In Russian].
- Lem, S. (2018). *Summa tekhnologij [Summa technologiae]*. Moscow: AST. [In Russian].
- Livingstone, S. (2019). Audiences in an age of datafication: Critical questions for media research. *Television & New Media*, 20(2), 170–183. <https://doi.org/10.1177/1527476418811118>
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581–599. <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>
- Masuda, Y. (1997). *Informacionnoe obshchestvo kak postindustrial'noe obshchestvo [The information society as post-industrial society]*. Moscow: Akademiya. [In Russian].
- Moore, K., Kinghorn, A., & Bandy, T. (2011). Parental relationship quality and child outcomes across subgroups [Research report]. Child Trends. http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2011/04/Child_Trends-2011_04_04_RB_MaritalHappiness.pdf
- Obukhova, L. F. (2016). *Vozrastnaya psihologiya [Developmental psychology]*. Moscow: Yurait. [In Russian].
- Odgers, C. L., & Jensen, M. R. (2020). Annual research review: Adolescent mental health in the digital age: Facts, fears, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(3), 336–348. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13190>
- Orben, A., & Przybylski, A. K. (2019). The association between adolescent well-being and digital technology use. *Nature Human Behaviour*, 3, 173–182. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0506-1>
- Pecnikova, J. (2018). Digital identity in the reflections of cultural values. In Budushhee v nastojashhem: chelovecheskoe izmerenie cifrovoj jepohi: materialy III Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii Gumanitarnye Gubkinskie chteniya (s. 63–66). Moskva: Izdatel'skij centr RGU nefti i gaza (NIU) imeni I. M. Gubkina. [In Russian].
- Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2017). A large-scale test of the Goldilocks hypothesis: Quantifying the relations between digital-screen use and the mental well-being of adolescents. *Psychological Science*, 28(2), 204–215. <https://doi.org/10.1177/0956797616678438>
- Reich, S. M., Subrahmanyam, K., & Espinoza, G. (2012). Friending, IMing, and hanging out face-to-face: Overlap in adolescents' online and offline social networks. *Developmental Psychology*, 48(2), 356–368. <https://doi.org/10.1037/a0026980>
- Rozin, V. M. (2014). Kul'tury detstva i starosti: stanovlenie individual'noj zhizni i eyo zavershenie [Cultures of childhood and old age: Formation of individual life and its completion]. *Kul'tura i iskusstvo*, (3), 263–275. <https://doi.org/10.7256/2222-1956.2014.3.12483> [In Russian].
- Soldatova, G. U. (2018). Cifrovaya socializaciya v kul'turno-istoricheskoy paradigme: izmenyayushchijsya rebenok v izmenyayushchemsya mire [Digital socialization in the cultural-historical paradigm: The changing child in a changing world]. *Social'naya psihologiya i obshchestvo*, 9(3), 71–80. <https://doi.org/10.17759/sps.2018090308> [In Russian].
- Solonin, Yu. N., & Kagan, M. S. (Eds.). (2007). *Kul'turologiya: uchebnik [Cultural studies: Textbook]*. Moscow: Vysshee obrazovanie. [In Russian]
- Subrahmanyam, K., & Šmahel, D. (2011). *Digital youth: The role of media in development*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6278-2>
- Thumim, N. (2012). Self-representation and digital culture. Palgrave Macmillan.
- Timofeev, A. V. (2019). Eticheskij relyativizm kak tendenciya interpretacii cennostej kul'tury [Ethical relativism as a tendency in interpreting cultural values]. *Nauchnoe mnenie*, (3), 19–21. [In Russian].
- Turkle, S. (2017). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports*, 12, 271–283. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.10.003>
- Tyumentseva, G. A. (2014). Interaktivnoe odinochestvo [Interactive loneliness]. *Nauchnyj al'manah*, (2), 5–18. [In Russian].

Uch tildagi didaktikalyq oýyndar zhinagy [Collection of didactic games in three languages]. (2013). Astana. [In Kazakh].

Umarova, G. S. (2012). *V. I. Dal': mir kazahskogo etnosa v dokumental'no-nauchnyh i hudozhestvennyh tekstah* [V. I. Dal': The world of the Kazakh ethnos in documentary and literary texts]. Uralsk: ZKGU im. M. Utemisova. [In Russian].

Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of Adolescent Health*, 48(2), 121-127. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.08.020>

Velichenkova, O. A., & Lagutina, I. A. (2014). *Narusheniya pis'ma u mladshih shkol'nikov: uchebno-metodicheskoe posobie*. [Writing disorders in younger schoolchildren: an educational and methodological guide]. Moskva: Jurajt [In Russian].

Авторлар туралы мәлімет:

Тленчиева Н.С. – педагогика ғылымдарының кандидаты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, А. Янушкевич көшесі, 6, 01000, Астана, Қазақстан, E-mail: nur1272@mail.ru

Қасен Г.А. – педагогика ғылымдарының кандидаты, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының доценты, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, әл-Фараби даңғылы, 71, 050040, Алматы, Қазақстан. E-mail: gulmira.kassen@mail.ru

Абдуллаева П.Т. – PhD, доцент, Ш. Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университеті, 32 шағын ауданы, 1, 130000, Ақтау, Қазақстан, E-mail: asylym1982@mail.ru

Есенқожа Е.М. – хат-хабар авторы, «Психология» мамандығы бойынша PhD докторанты, жалпы және қолданбалы психология кафедрасы, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, әл-Фараби даңғылы, 71, 050040, Алматы, Қазақстан. E-mail: enlikesen9@gmail.com

Сведения об авторах:

Тленчиева Н.С. - кандидат педагогических наук, Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилёва, ул. А. Янушкевича, 6, 01000, Астана, Казахстан, Казахстан. E-mail: nur1272@mail.ru

Қасен Г.А. - кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, проспект Аль-Фараби, 71, 050040, Алматы, Казахстан. E-mail: gulmira.kassen@mail.ru

Абдуллаева П.Т. - PhD, доцент Каспийского университета технологий и инжиниринга имени Ш. Есенова, микрорайон 32, 1, 130000 Ақтау, Казахстан. E-mail: asylym1982@mail.ru

Есенқожа Е.М. – автор для корреспонденции, докторант PhD по специальности «Психология» кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, проспект Аль-Фараби, 71, 050040, Алматы, Казахстан. E-mail: enlikesen9@gmail.com

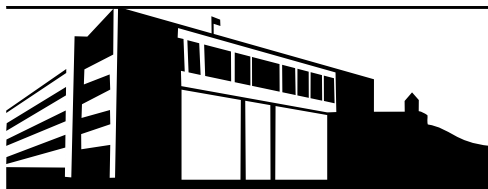
Information about authors:

Tlenchieva N.S. – Candidate of Pedagogical Science, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 6 A. Yanushkevich Street, 01000, Astana, Kazakhstan, E-mail: nur1272@mail.ru

Kassen G. A. – Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor, Department of General and Applied Psychology, al-Farabi Kazakh National University, 71 Al-Farabi Avenue, 050040, Almaty, Kazakhstan. E-mail: gulmira.kassen@mail.ru

Abdullayeva P.T. – PhD, Associate Professor, Sh. Yesenov Caspian University of Technology and Engineering, Microdistrict 32, 1., 130000, Aktau, Kazakhstan, E-mail: asylym1982@mail.ru

Yesenkhozha Ye.M. – corresponding author, doctoral student in Psychology, Department of General and Applied Psychology, al-Farabi Kazakh National University, 71 Al-Farabi Avenue, 050040, Almaty, Kazakhstan. E-mail: enlikesen9@gmail.com



СТРУКТУРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ЖИЗНЕННОЙ СТРАТЕГИИ ЛИЧНОСТИ: НОВЫЕ ДАННЫЕ О МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЕ

*А.Д. Белякова^{*1}, М.В. Мун², Н.А. Логинова³*

^{1,2} Университет «Туран», Алматы, Казахстан

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

*E-mail: ^{*1}a.belyakova@turan-edu.kz, ²m.mun@turan-edu.kz, ³n.loginova@spbu.ru*

Аннотация. Целью исследования является эмпирическое выявление уровневой структуры жизненной стратегии личности на основе анализа диспозиционных, смысловых и онтологических характеристик. В исследовании использовались методики BFI-2, тест смысловых ориентаций и шкалы осознанного присутствия. Статистическая обработка данных проводилась методом иерархической кластеризации, что позволило выявить структуру взаимных групп показателей и определить характер их объединения в компонентные уровни жизненной стратегии личности. Результаты анализа показали формирование 3-х устойчивых кластеров, соответствующих теоретически выделенным уровням жизненной стратегии. Диспозиционно-регулятивный уровень включает личностные черты и локус контроля-Я; смысловой уровень – цели и процесс жизни, локус контроля-Жизнь и дезавтоматизацию; онтологический уровень – показатели распределения внимания. Дополнительно выявленная структура уровней демонстрирует согласованное объединение показателей, отражающих различные аспекты жизненного поведения, позволяя интерпретировать модель как целостную систему взаимосвязанных характеристик. Выделенный показатель результативности жизни выступает интегративным компонентом, отражающим согласованность функционирования всех уровней. Полученные данные уточняют структуру жизненной стратегии личности и подтверждают ее многоуровневую организацию. Практическая значимость исследования отражает возможность применения результатов при разработке диагностических инструментов и программ психологического сопровождения, направленных на развитие субъектности личности и осознанного жизненного пути.

Ключевые слова: личность, жизненная стратегия, диспозиции, смысловые ориентации, осознанное присутствие, субъектность, уровневая модель.

Введение

Современные исследования жизненной стратегии личности демонстрируют растущий интерес к многоуровневым моделям, способным объяснить, как человек организует собственное поведение, формирует жизненные смыслы и воспринимает свою жизненную реальность. Несмотря на значительное количество работ, в которых раскрываются отдельные аспекты жизненной стратегии, такие как ценностно-мотивационные ориентации (Pincus, 2024; Holding & Koestner, 2023), копинг-стратегии поведения (Schmidt, Chan, & Stasolla, 2024; Schmidt et al., 2024), процессы саморегуляции (AlarconEspinoza et al., 2022), социальные или профессиональные траектории (Haenggli & Hirschi, 2020; Di Maggio et al., 2016), - в научной литературе сохраняется некоторый дефицит интегративных моделей, которые бы позволили рассматривать этот феномен как целостную, многоуровневую систему.

Имеющиеся подходы (Альперович, 2024; Костромина, Гришина, Зиновьева, & Москвичева, 2018; Сережко, Толстикова, & Кохан, 2024), как правило, описывают отдельные компоненты жизненной активности личности, не объединяя в структуру ее психологические основания, смысловые образования и механизмы присутствия в жизненной ситуации, определяющие восприятие жизненной реальности. В отличие от этих подходов, в настоящем исследовании жизненная стратегия личности рассматривается как многоуровневая система, которая включает в себя диспозициональные, смысловые и онтологические компоненты, что позволяет анализировать не только содержание целей жизни и способов поведения, но и глубинные механизмы восприятия и конструирования переживаемой действительности. Научная новизна настоящего исследования заключается в использовании кластерного анализа для выявления уровневой структуры жизненной стратегии личности, что позволяет не навязывать структуру теоретически, но определить эмпирически, какие показатели естественным образом группируются между собой и образуют функциональные уровни. Такой подход дает возможность реконструировать внутреннюю организацию жизненной стратегии, исходя из данных, а не предположений, заданных заранее.

Цель исследования заключается в выявлении уровневого построения жизненной стратегии личности на основе результатов кластерного анализа психологических показателей, отражающих диспозициональные, смысловые и онтологические характеристики. В фокусе работы авторов находилось определение того, какие эмпирические показатели отражают предполагаемые уровни жизненной стратегии личности, а также выявление структуры кластеров, возникающих при анализе совокупности диспозициональных, смысловых и онтологических характеристик.

Обзор литературы

Проблематика жизненных стратегий личности формировалась на пересечении нескольких исследовательских традиций, каждая из которых в свою очередь внесла вклад в понимание того, как человек организует свою жизненную активность, принимает решения и выстраивает долгосрочные планы.

Одним из первых направлений, повлиявших на развитие этой темы, стала так называемая психология жизненного пути или «life course psychology». Так, в работах Г. Эльдера (Elder, 2006), Г. Бронфенбреннера (Tudge, MerçonVargas, & Payir, 2022) и представителей социологической школы жизненных траекторий последовательность переходов, определяемых взаимодействием индивидуальных ресурсов и социальных условий, составляла жизнь человека. Эти исследования стали основой анализа жизненных выборов как стратегических решений, принимаемых в контексте биографического развития. Г. Эльдер рассматривал жизнедеятельность личности с точки зрения последовательности социальных ролей, переходов и событий, структурированных во времени и обусловленных историческим контекстом ((Bernardi, Huinink, & Settersten Jr, 2019). Жизненный путь есть траектория, в которой единую систему образуют индивидуальные выборы и социальные условия. У. Бронфенбреннер, развивая экологический подход (Veiga et al., 2023), устанавливал жизненную активность личности в ее включенности в иерархию контекстов (так, развивались микро-, мезо-, экзо- и макросистемы) и указывал на опосредованность жизненных решений этой многоуровневой средой. Так, закладывается идея о том, что жизненные стратегии – это не только внутренние планы, но и способы развертывания жизнедеятельности в конкретной социальной реальности. Подход «life course»

дает понимание жизненной траектории, но почти не раскрывает внутренние механизмы субъективной организации жизни.

В советской психологии ключевую роль сыграли исследования К.А. Абульхановой-Славской, в которых жизненную стратегию предлагалось рассматривать как форму субъектной активности, определяющую способы организации времени, целей и жизненных решений личности. Абульханова-Славская предложила определять жизненную стратегию как интегративный механизм, обеспечивающий согласование внутренних ресурсов личности с требованиями жизненной ситуации (Палагина, Морозова, & Щеголева, 2022). Для нее субъект – это тот, кто проектирует, организует и реализует свою жизнедеятельность, соотносит цели, время и обстоятельства. Жизненная стратегия в этом смысле предстает как принципиальный способ жить, задающий характер отношения ко времени, к другим людям и собственным возможностям.

Развивая тему жизненного пути, Е.И. Головаха и А.А. Кроник (Головаха & Кроник, 2015) вводят понятия «жизненная перспектива» и «субъективная картина будущего», подчеркивая, что человек, двигаясь по биографической линии, конструирует образ своего будущего, выстраивает временную структуру жизни в связке прошлое-настоящее-будущее и соотносит с ней свои планы и решения (Ерикова, 2019). Так, жизненная стратегия в рамках этих идей представляет собой систему перспектив и сценариев, которые личность выстраивает для себя сама. И, хотя такая модель в большей степени описывает временную структуру жизни, она в меньшей степени, тем самым, говорит о том, какие регулятивные процессы обеспечивают реализацию этих перспектив.

В западной психологии акцент смещается к саморегуляции и мотивации. А. Бандура вводит понятие «self-efficacy», или «самоэффективность», как веру в собственную способность организовать и реализовать алгоритм действий, необходимый для достижения поставленных целей (Мельниченко и др., 2017). К. Карвер и М. Шайер рассматривают поведение с точки зрения системной, целенаправленной регуляции, которая основана на сопоставлении текущего состояния с желаемым (Аринушкина, 2016). Согласно их идеям, человек постоянно соотносит «как есть» с тем, «как должно быть» и выстраивает линии действий, которые бы позволили сокращать это расхождение, что фактически описывает регулятивное ядро жизненной стратегии. Так, теории саморегуляции объясняют механизмы целенаправленного поведения и контроля действий, однако они в меньшей степени затрагивают вопросы долгосрочной организации жизни и внутренней структуры жизненных решений.

С начала 2000-х годов в международной литературе оформляется направление «life design», под которым М. Савикас (Wang & Li, 2024) понимает процесс конструирования человеком собственной жизни через нарративы, смыслы и профессиональные решения. В рамках этого подхода жизненную стратегию следует рассматривать как динамическое конструирование биографии личности, где она выступает автором своего жизненного сюжета, интегрируя ценности, цели, карьерные и личные выборы. Такая парадигма усиливает смысловой аспект жизненной стратегии, подчеркивая важность не только самого процесса реализации действий человека, но и его смысловую составляющую. Подход «life design» вносит важный вклад в понимание того, как человек формирует жизненные смыслы и строит собственный сюжет. Вместе с тем он лишь частично затрагивает другие психологические компоненты личности, которые могли бы обуславливать ее стратегическое поведение, что оставляет пространство для дальнейших исследований.

Анализ представленных направлений демонстрирует различие в акцентах, однако в подходах прослеживается и сходство: жизненные решения не сводятся строго к поведенческим актам, а в той или иной степени опираются на более глубокие внутренние основания. Таким образом, даже если различные авторы используют разные термины, в их работах прослеживается идея о жизненной активности человека как организованной не только внешними обстоятельствами, но и внутренними механизмами, которые придают целостность и направленность жизненному пути. Здесь возникает необходимость обращения к тем теоретическим подходам, которые бы позволили объяснить внутреннюю структуру жизненной активности личности более последовательно.

Такую возможность дают две ключевые линии, на которые опираются авторы настоящего исследования. Во-первых, субъектная традиция, восходящая к С.Л. Рубинштейну (Рубинштейн и др., 2009), согласно которой человек выступает активным началом собственной жизнедеятельности, определяющим направление и характер. В рамках этой линии субъектный подход развивается в трудах К.А. Абульхановой-Слав-

ской (Шадриков, 2022), где жизненная стратегия представляет собой способ организации человеком собственной жизни, репрезентующий его активность, позицию и способность выстраивать жизненный путь. В современных интерпретациях эта логика получает продолжение в работах В.Н. Дружинина (Дружинин, 2005), подчеркивающего роль индивидуального опыта, саморегуляции и личностной автономии в построении жизненного пути.

Во-вторых, концепция личностного смысла А.Н. Леонтьева (Леонтьев, 1975), показывающая, что любая деятельность, равно как и любое жизненное решение, опираются на систему смыслов, определяющих их значимость для личности. Обращение к работам А.Н. Леонтьева (Leontiev, 2024) оказывается методологически значимым с той точки зрения, что смысл здесь рассматривается как механизм, который связывает мотивы, цели и действия, определяя их субъективную значимость. Хотя он не использовал термин «жизненная стратегия», его трактовка смысла позволяет обнаружить, каким образом человек организует свою деятельность и выстраивает линии поведения, исходя из того, что для него важно. Эта линия развивается в трудах Д.А. Леонтьева (Леонтьев, 2016), который перенес смысловую проблематику на уровень жизненного пути, или, в нашем понимании, жизненной стратегии личности. В его исследованиях смысл – это центральный механизм, который обеспечивает целостность жизненного пути, способность человека принимать решения и брать за них ответственность, формировать жизненную позицию и выстраивать долгосрочные направления развития. Таким образом, смысловая концепция Д.А. Леонтьева создает теоретическую основу для понимания того, как внутренние смысловые структуры определяют характер и направленность жизненной стратегии личности. В сочетании с субъектным подходом К.А. Абульхановой-Славской эти идеи позволяют описать жизненную стратегию как смысловую и субъектную систему, в которой внутренние основания личности определяют направленность жизнедеятельности, устойчивость и характер ее жизненной активности.

В рамках смыслового подхода Д.А. Леонтьев рассматривает личность как многоуровневую систему, в которой каждый уровень выполняет собственную функцию в организации жизнедеятельности. Он выделяет экспрессивно-инструментальный уровень (характер и поведенческие способы действия), смысловой уровень (ценности, цели, личностные смыслы) и ядерный уровень, отражающий глубинные основания субъектности, обеспечивающие экзистенциальную устойчивость, свободу и ответственность. Такая структура подчеркивает, что личность выступает организующей смысловой системой, через которую человек интерпретирует происходящее, задает направленность собственной активности и обеспечивает согласованность поведения. Авторы настоящего исследования, опираясь на эту логику, рассматривают жизненную стратегию личности аналогично как уровневую систему, в которой различные компоненты выполняют функции, соотносимые с уровнями личности по Леонтьеву. Мы предлагаем рассматривать жизненную стратегию как форму субъектной активности, выражающей степень осмысленности человеком своей способности направлять и изменять ход собственной жизни и событий вокруг. В предлагаемой модели жизненной стратегии личности диспозиционально-регулятивный, смысловой и онтологический уровни отражают разные формы организации жизнедеятельности: от устойчивых регулятивных характеристик до смысловых оснований и онтологического способа присутствия в жизненной ситуации (рисунок 1). Такая структурная аналогия позволяет рассматривать жизненную стратегию как целостную систему, встроенную в общую архитектуру личности.

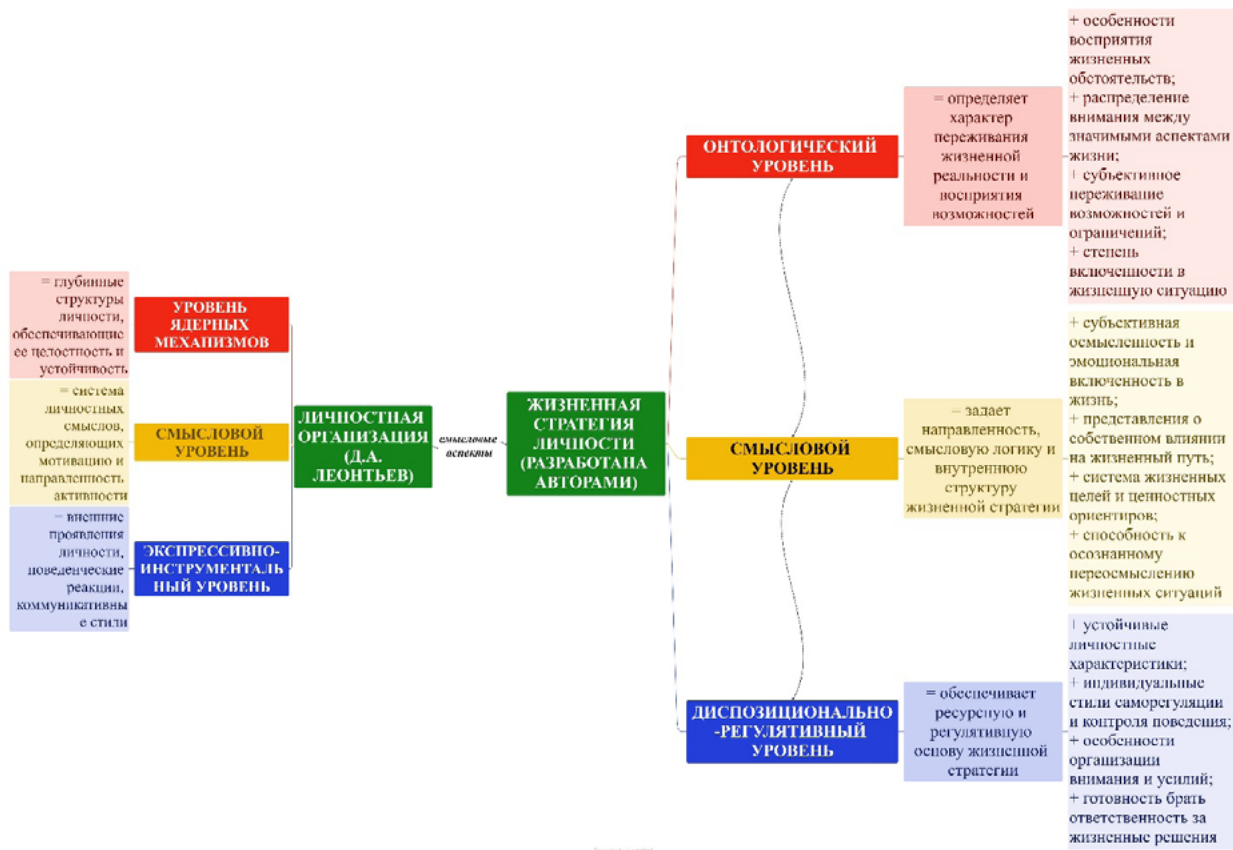


Рисунок 1. Уровневая модель жизненной стратегии личности

Так, в модели личности Д.А. Леонтьева экспрессивно-инструментальный уровень отражает устойчивые способы действия, характерологические особенности и индивидуальные стили поведения, через которые личность реализует свою активность в конкретных ситуациях. Этот уровень описывает поведенческую устойчивость и инструменты, с помощью которых человек осуществляет свою жизнедеятельность. Функционально соотносясь с ним, диспозиционно-регулятивный уровень жизненной стратегии характеризует устойчивые индивидуальные особенности, определяющие потенциал стратегического поведения. Он включает базовые личностные характеристики и поведенческие тенденции, способность к саморегуляции и контролю собственных действий, индивидуальный стиль организации внимания и усилий, а также готовность брать ответственность за жизненные решения. Функция уровня заключается в обеспечении ресурсной основы и регулятивной устойчивости жизненной стратегии, позволяя человеку последовательно реализовывать выбранное направление жизнедеятельности.

Несмотря на структурную аналогию, данный уровень отличается от экспрессивно-инструментального тем, что описывает не характер как таковой, а его стратегическую функцию, то есть способность обеспечивать реализацию жизненной направленности. Содержание уровня раскрывается через шкалы Большой пятерки, отражающие устойчивые личностные диспозиции; компонент смысловых жизненных ориентаций «Локус контроля-Я», характеризующий интернальность и ответственность; компонент осознанного присутствия «Сосредоточенность», описывающий стиль организации внимания.

Смысловой уровень личности по Д.А. Леонтьеву включает ценности, жизненные цели, личностные смыслы и субъективную осмысленность жизни, определяя направленность активности и ее внутреннюю смысловую логику. Соотносясь с ним, смысловой уровень жизненной стратегии определяет направленность стратегического поведения и его внутреннюю смысловую структуру. Он включает субъективную осмысленность жизни и ее эмоциональную наполненность, представления о собственном влиянии на ход жизни, структуру жизненных целей, а также способность выходить за пределы автоматических сценариев

и переосмысливать жизненные ситуации. Этот уровень задает то, ради чего и в каком направлении человек строит свою жизненную стратегию.

Отличие от смыслового уровня личности заключается в том, что здесь описывается не содержание смыслов, а динамика смысловой регуляции всего жизненного пути личности, включая процессы смыслообразования, переосмысления и стратегического выбора. Содержание уровня раскрывается через компоненты смысловых ориентаций «Процесс жизни», «Цели жизни», «Локус контроля-Жизнь»; компонента осознанного присутствия «Дезавтоматизация», отражающего способность выходить за пределы автоматических сценариев.

Наконец, ядерный уровень в модели личности Д.А. Леонтьева отражает глубинные основания субъектности, такие как экзистенциальную устойчивость, внутреннюю опору и способность к свободному выбору. Функционально соотносясь с ним, онтологический уровень жизненной стратегии личности отражает особенности переживания и конструирования человеком собственной жизненной реальности. Он включает в себя процессы, которые определяют, какие элементы жизненной ситуации становятся значимыми, как распределяется внимание между различными аспектами жизни, каким образом человек воспринимает возможности, ограничения и пространство действия, а также степень включенности в происходящее и переживание собственной жизненной позиции. Этот уровень определяет, как человек видит, проигрывает свою жизнь, что считает возможным и доступным.

Отличие от ядерного уровня личности состоит в том, что здесь описываются не глубинные основания субъектности, а способ переживания присутствия в жизни, через который эта субъектность проявляется в конкретной жизненной ситуации. Содержание уровня раскрывается через компонент осознанного присутствия «Распределение внимания», отражающий структуру восприятия жизненной ситуации и степени включенности в происходящее.

Таким образом, представленная модель жизненной стратегии личности позволяет рассматривать стратегическую активность человека как целостную систему, в которой диспозиционно-регулятивные, смысловые и онтологические компоненты совместно определяют способность субъекта инициировать и направлять изменения в собственной жизни. Такая структурная организация создает концептуальную рамку, которую необходимо не только теоретически обосновать, но и подтвердить эмпирически, выявив, как именно показатели 3-х уровней объединяются в реальной конфигурации жизненной стратегии. Соответственно следующим шагом исследования становится проведение кластерного анализа, который позволил бы выявить устойчивое сочетание характеристик 3 уровней и тем самым эмпирически подтвердить структурную целостность предложенной модели. Кластеризация дает возможность перейти от анализа отдельных переменных к выделению уровней жизненной стратегии, что и составляет основную цель настоящей работы.

Методы

Для эмпирической проверки трехуровневой модели жизненной стратегии и выявления устойчивых сочетаний ее компонентов авторами было проведено количественное исследование с использованием психодиагностических методик, отражающих содержание каждого уровня модели. Подбор инструментов осуществлялся исходя из необходимости реализации диспозиционно-регулятивных, смысловых и онтологических характеристик жизненной стратегии личности.

В выборку вошли 147 человек, из них 119 женщин и 28 мужчин. Возраст участников распределился следующим образом: 18-21 год – 52 человека (35,4%), 22-35 лет – 45 человек (30,6%), 36-60 лет – 50 человек (34%). Формирование выборки осуществлялось по принципу добровольного участия. Все участники предоставили информированное согласие, соблюдены требования конфиденциальности и этических норм.

Сбор данных проводился в онлайн-формате с использованием платформы Google Forms. участникам последовательно предлагалось пройти стандартизированные психодиагностические методики, отражающие содержание 3-х уровней модели жизненной стратегии. Среднее время прохождения опросников составляло 25-30 минут.

Для оценки содержания диспозиционно-регулятивного уровня использовалась адаптивная версия опросника BFI-2 (Калугин и др., 2021), разработанного Сото и Джоном (Smederevac et al., 2024). Методика основана на модели «Большой пятерки» и включает 5 шкал: «Экстраверсия», описывающая степень активности и энергичности; «Доброжелательность», отражающая склонность к сотрудничеству и эмпатии; «Добросовестность», характеризующая организованность и самоконтроль; «Открытость опыту», описывающая когнитивную гибкость и интерес к новому и «Нейротизм», связанный с эмоциональной устойчивостью. Методика обладает высокой психометрической надежностью и широко применяется в исследованиях личностных предикторов поведения и стратегий саморегуляции (Soto & John, 2017; Jovanović & Šakan, 2024; Adelberg, 2025).

Дополнительно использовался показатель «Локус контроля-Я» как компонент смысловых ориентаций, отражающий степень интернальности и готовность брать ответственность за жизненные решения, а также показатель «Сосредоточенность» как компонент осознанного присутствия, характеризующий устойчивость внимания и способность к саморегуляции. Описание методик шкал представлено далее.

Для оценки содержания смыслового уровня жизненной стратегии применялась методика «Смысловые ориентации» (СЖО), разработанная Д.А. Леонтьевым (Леонтьев, 2011). Она направлена на измерение общей осмысленности жизни и отдельных смысловых компонентов, включая «Цели в жизни» как наличие и устойчивость жизненных целей; «Процесс жизни» как эмоциональную включенность в настоящее; «Результативность жизни» как субъективную оценку прожитого опыта; «Локус контроля-Я» - степень восприятия себя как источника жизненных решений; наконец, «Локус контроля-Жизнь» - восприятие жизни как управляемой. Методика позволяет оценить смысловой, субъективный и экзистенциальный аспекты жизненной стратегии, а также степень ее реализации.

В качестве дополнительного показателя использовалась шкала «Дезавтоматизация» как компонент осознанного присутствия, отражающий способность личности выходить за пределы автоматических сценариев и осуществлять осознанный выбор. Описание методики шкалы представлено далее.

Содержание онтологического уровня оценивалось с помощью методики осознанного присутствия, разработанной О. Митиной в соавторстве (Митина и др., 2021). Она направлена на диагностику внимательной включенности в текущий опыт, когнитивной гибкости и способности к саморегуляции. В структуре методики выделяются шкалы: «Дезавтоматизация», описывающая снижение влияния привычных автоматических реакций; «Сосредоточенность», отражающая устойчивость и глубину внимания и «Распределенность внимания», характеризующая широту зоны внимания и способность удерживать в фокусе несколько аспектов происходящего.

Статистическая обработка данных проводилась с использованием программного обеспечения IBM SPSS Statistics 27. Основным статистическим методом анализа данных выступил кластерный анализ, направленный на выявление устойчивых конфигураций показателей 3-х уровней модели жизненной стратегии личности.

Результаты и обсуждение

Рассмотрим далее структуру объединений, отраженную в таблице агломерации (Таблица 1) и дендрограмме (Рисунок 2), для определения содержательных групп показателей и установления компонентов жизненной стратегии. Для проверки структурной организации модели жизненной стратегии личности был проведен иерархический кластерный анализ методом межгрупповых связей с использованием Евклидова расстояния в качестве меры близости между переменными.

Таблица 1

Порядок агломерации (кластеров)

Этап	Объединенный кластер		Коэффициенты	Этап первого появления кластера		Следующий этап
	Кластер 1	Кластер 2		Кластер 1	Кластер 2	
1	2	3	2661,000	0	0	3
2	7	10	3471,000	0	0	4
3	2	5	3569,500	1	0	6
4	6	7	4119,500	0	2	9
5	1	9	4483,000	0	0	6
6	1	2	5189,833	5	3	7
7	1	12	6473,200	6	0	8
8	1	4	7805,667	7	0	10
9	6	11	10859,667	4	0	10
10	1	6	17511,679	8	9	11
11	1	13	46347,182	10	0	12
12	1	8	103835,250	11	0	0

Таблица агломерации позволяет проследить последовательность объединения переменных в кластеры. Так, на первом этапе были объединены показатели доброжелательности и добросовестности, что отражает их близость как личностных диспозиций диспозиционно-регулятивного уровня. На втором этапе объединяются показатели «Процесс жизни» и «Локус контроля-Жизнь», относящиеся к смысловому уровню. На третьем этапе происходит объединение доброжелательности и открытости опыту, что также соответствует структуре диспозиционно-регулятивного блока. Далее объединение продолжается по мере увеличения расстояния между переменными, формируя все более крупные кластеры.

На 9 шаге в столбце «Коэффициенты» наблюдается существенное увеличение значения критерия оптимизации (7 805,667 – 10 859,667 – 17 511,679), что указывает на резкое ухудшение качества объединения при дальнейшем укрупнении кластеров. В соответствии с методологией иерархической кластеризации, такое резкое увеличение расстояния свидетельствует о том, что дальнейшее объединение приводит к потере содержательной интерпретируемости. Следовательно, оптимальным принимается решение, получаемое до резкого скачка, то есть на 9 шаге. Поскольку общее число шагов агломерации – 13, оптимальное количество кластеров определяется как: $12 - 9 = 3$. Таким образом, оптимально выделить 3 кластера, что соответствует теоретической трехуровневой модели жизненной стратегии личности.

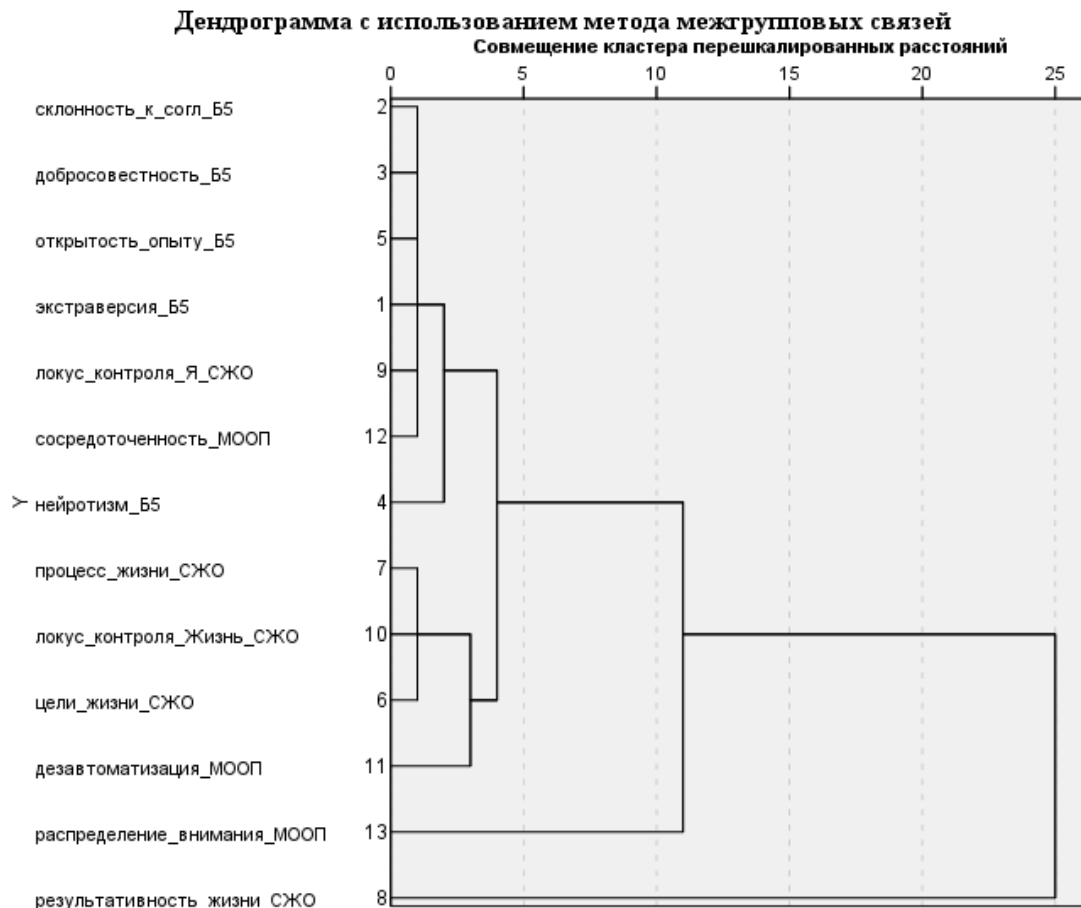


Рисунок 2. Дендрограмма с использованием метода межгрупповых связей

На основании анализа таблицы агломерации и дендрограммы были выделены 3 содержательно интерпретируемых кластера, соответствующие различным уровням жизненной стратегии.

Кластер 1 включает показатели черт Большой пятерки, а также «Локус контроля-Я» и сосредоточенность как компонент осознанного присутствия. Такое сочетание отражает диспозиционно-регулятивный уровень, куда входят устойчивые личностные характеристики, определяющие особенности регуляции поведения, ответственность, интернальность и способность к концентрации. Объединение этих показателей в один кластер подтверждает, что диспозиционно-регулятивный уровень является фундаментом жизненной стратегии, отражая ресурсную базу для стратегического поведения. Полученная структура согласуется с международными исследованиями, демонстрирующими, что черты личности по модели Большой пятерки формируют основу индивидуальных стратегий поведения и жизненного функционирования. Так, например, обнаружено, что экстраверсия, нейротизм и добросовестность связаны с выбором стратегий совладания и адаптации, определяющих характер реагирования на жизненные ситуации и долгосрочные траектории поведения (Gashi et al., 2023).

Важным компонентом данного кластера является локус контроля-Я, который в зарубежных исследованиях рассматривается как ключевой механизм саморегуляции жизненного пути. Обзорные исследования подчеркивают, что локус контроля-Я является значимым предиктором способности личности направлять и организовывать собственную жизненную траекторию, поддерживать чувство контроля над событиями и достигать поставленных целей. Работы (Paunescu et al., 2025) показывают, что выраженный внутренний локус контроля связан с выбором более адаптивных стратегий совладания, более высокой устойчивостью и способностью к конструктивному управлению жизненными ситуациями, что фактически отражает стратегический характер жизненного поведения.

Особое значение в структуре кластера имеет и сосредоточенность как способность к устойчивому удержанию внимания, обеспечивающая произвольную регуляцию действий и контроль над текущей деятельностью. Исследования показывают, что концентрация внимания влияет на качество решений, устойчивость к отвлечениям и способность поддерживать направленность жизненного пути (Oman, 2025). В работах, посвященных компонентам внимательности, показано, что способность к фокусированию внимания является самостоятельным предиктором эффективности регуляции поведения и устойчивости жизненных стратегий, который определяет характер присутствия в ситуации и качество взаимодействия с жизненными задачами (Druică & IanoleCalin, 2018). Эти данные согласуются с результатами настоящего исследования и подтверждают, что показатели, относящиеся к диспозиционально-регулятивному уровню жизненной стратегии, образуют устойчивую группу, определяющую общие паттерны поведения и способы взаимодействия личности с жизненными задачами.

Кластер 2 объединяет показатели смыслового уровня: «Процесс жизни», «Локус контроля-Жизнь», «Цели жизни», а также показатель дезавтоматизации как компонента осознанного присутствия. Объединение смысловых компонентов с дезавтоматизацией указывает на то, что способность выходить за пределы автоматических сценариев тесно связана с осмысленностью жизни, целенаправленностью и субъективным ощущением управляемости жизненного пути. Зарубежные исследования подтверждают, что наличие жизненной цели связано с более высоким уровнем психологического благополучия, устойчивостью к стрессу и большей согласованностью жизненной траектории (Fang et al., 2024). Показатель «Процесс жизни» отражает субъективную вовлеченность и эмоциональную насыщенность текущей жизни, что связано с активностью, устойчивостью и способностью поддерживать смысловую целостность (Gorbatova & Bilan, 2022).

Дополнительное значение для смыслового уровня имеет способность к дезавтоматизации – выходу из автоматических реакций и переходу к осознанному выбору поведения. Исследования показывают, что дезавтоматизация опирается на когнитивную гибкость, децентрацию и снижение автоматизированных мыслительных паттернов, что способствует более осмысленному и стратегическому построению жизненного пути (Fuochi & Voci, 2020). Это подтверждает, что смысловой уровень жизненной стратегии не ограничивается когнитивными представлениями о целях и смыслах, но включает процессы осознанного выбора и переосмысления жизненных ситуаций.

Кластер 3, представленный единственным показателем – «Распределение внимания», - выделяется в самостоятельный блок, что подчеркивает его особую роль в структуре жизненной стратегии. Распределение внимания как компонент осознанного присутствия отражает способ восприятия жизненной ситуации, широту фокуса и способность удерживать целостность переживания. Его отделенность от других показателей свидетельствует о специфической онтологической функции: данный компонент не столько связан с личностными чертами или смысловой регуляцией, сколько определяет сам способ присутствия человека в жизненной реальности. В работах по психологии внимания подчеркивается, что распределение внимания представляет собой способ организации нескольких потоков информации и требует активного контроля над фокусом и переключением (Qian & Yanhong, 2025). Это делает внимание ключевым регулятором поведения в сложных жизненных ситуациях. Далее внимание включает в себя как способность, так и стратегию: люди с возрастом и опытом переходят к более экономным и целенаправленным способам распределения внимания, что отражает развитие устойчивых стратегий управления ресурсами (Fortenbaugh et al., 2015). Такой стратегический компонент внимания обеспечивает возможность удерживать направленность действий, снижать влияние отвлекающих стимулов и поддерживать согласованность поведения. В совокупности эти данные отражают сходство показателей, входящих в онтологический уровень жизненной стратегии, они группируются вокруг способности управлять вниманием, регулировать присутствие и выходить из автоматических реакций, характеризуя основу для осмысленного и устойчивого поведения в жизни.

Хотя на дендрограмме показатель «Результативность жизни» располагается над распределением внимания, авторами настоящего исследования видится методологически некорректным его включение в третий уровень. Так, позднее объединение в иерархической кластеризации отражает не принадлежность к уровню, а, скорее, степень интегративности. В таблице агломерации показатель «Результативность жизни» присоединяется на одном из самых последних этапов, при существенно более высоких коэффициентах (17 511,679 – 46 347,182 – 103 835,250), чем те, на которых формируются смысловой и регулятивный

кластеры. Такой резкий рост расстояний указывает на то, что данный показатель не образует плотной связи ни с одним из уровней, а объединяется только после формирования крупных кластеров. Высокая величина коэффициентов агломерации и позднее присоединение подтверждают, что «Результативность жизни» не может быть отнесена к третьему уровню и должна интерпретироваться как отдельный компонент. В зарубежных исследованиях «Результативность жизни» можно соотнести с интегральной характеристикой жизненной эффективности («Life effectiveness»). Согласно данным психометрических работ, жизненная результативность объединяет мотивацию, саморегуляцию, инициативность, эмоциональный контроль, гибкость и локус контроля, выступая сквозным механизмом, определяющих способность личности реализовывать свои жизненные цели и поддерживать стратегическую направленность поведения (Neill, 2008). В этой логике результативность жизни как смысловая ориентация личности отражает ее способность преобразовывать смысловые намерения и личностные ресурсы в реальные действия, что делает ее сквозным показателем жизненной стратегии.

В целом результаты исследования демонстрируют, что показатели 3 уровней жизненной стратегии личности образуют устойчивые и интерпретируемые кластеры, что служит эмпирическим подтверждением структурной целостности предлагаемой модели. Диспозиционно-регулятивный, смысловой и онтологический уровни формируют логически согласованные блоки, соответствующие теоретическим представлениям о многоуровневой организации жизненной стратегии. При этом сама структура кластеров отражает не только функциональное, но и иерархическое устройство модели: показатели, связанные с базовыми личностными ресурсами, объединяются на ранних этапах агломерации, смысловые компоненты – на промежуточных, а онтологические характеристики – на наиболее поздних, что указывает на их более глубокий, фундаментальный уровень. Такая последовательность объединений позволяет рассматривать жизненную стратегию личности как систему, иерархически организованную, где нижележащие уровни объединяют показатели, связанные с ресурсными характеристиками, средние – с ориентацией на смысловые аспекты жизненного пути, верхние – с особенностями переживания и присутствия в жизненной ситуации; субъективная же оценка прожитого жизненного пути и достигнутых результатов выступает интегративным показателем согласованности и целостности функционирования всех уровней.

Заключение

Результаты проведенного исследования подтверждают, что жизненная стратегия личности имеет выраженную уровневую организацию, включающую диспозиционно-регулятивный, смысловой и онтологический уровни. Кластерный анализ показал, что каждый из уровней объединяет психологические показатели, отражающие разные способы регуляции поведения в жизни.

Диспозиционно-регулятивный уровень объединяет черты Большой пятерки, локус контроля-Я и сосредоточенность, что указывает на фундаментальную роль устойчивых личностных характеристик в формировании стратегического поведения. Эти показатели отражают ресурсную базу жизненной стратегии и определяют особенности саморегуляции, ответственность, интернальность и способность к произвольной концентрации внимания. Полученные данные согласовываются с международными исследованиями, рассматривающими личностные черты и интернальность в качестве предикторов широкого спектра жизненных подходов и стратегий поведения.

Смысловой уровень представлен показателями «Цели жизни», «Процесс жизни», «Локус контроля-Жизнь» и дезавтоматизацией. Здесь смысловая направленность жизненного пути не ограничивается когнитивными представлениями о целях, но включает способность выходить за пределы автоматических сценариев, переосмысливать жизненные ситуации и осуществлять осознанный выбор. Смысловые ориентации, субъективная наполненность жизни и ощущение управляемости жизненной траектории образуют целостный смысловой контур жизненной стратегии, характеризующий направленность и согласованность поведения.

Онтологический уровень представлен единственным показателем – «Распределение внимания», что подчеркивает его особую функцию в структуре жизненной стратегии. Распределение внимания отражает способ присутствия в жизненной ситуации, широту фокуса и способность удерживать целостность переживания. Его

выделение в отдельный кластер указывает на то, что внимание выступает самостоятельным механизмом, определяющим качество взаимодействия с реальностью и устойчивость стратегического поведения.

Отдельного рассмотрения требует показатель «Результативность жизни», который присоединяется, обращаясь к дендрограмме, позднее, что могло бы формально отнести его к онтологическому уровню, однако анализ коэффициентов агломерации показывает, что данный показатель не образует плотной связи ни с одним из уровней. Его объединение происходит на существенно более высоких расстояниях, что свидетельствует о его интегративном характере. В соответствии с трактовкой смысловых ориентаций, результативность жизни отражает субъективную оценку человеком собственной реализованности, степени воплощения жизненных замыслов и удовлетворенности прожитой частью жизни. В аналитических выводах настоящего исследования аналогичные конструкторы описываются как интегральные индикаторы осмысленной реализованности жизненного пути, связывающие представления о достигнутых результатах с общей направленностью жизненного движения. В этом контексте результативность жизни может рассматриваться как показатель жизненной стратегии личности, фиксируя итоговое переживание согласованности между намерениями, ценностями и фактическими жизненными достижениями, объединяя диспозиционные, смысловые и онтологические компоненты в целостное переживание жизненного пути.

Представленная модель жизненной стратегии личности обладает как теоретической значимостью, уточняя уровневую организацию стратегического поведения и расширяя представления об аспектах его регуляции, так и практической ценностью, открывая возможности для разработки диагностических инструментов, программ психологического сопровождения и интервенций, направленных на развитие осознанности, субъектности и устойчивости жизненного пути.

Благодарности, конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. Исследование выполнено без привлечения внешнего финансирования и является инициативной научной работой авторов. Авторы выражают благодарность исследователям, чьи работы были использованы в работе.

Вклад авторов

Белякова А.Д. – существенный вклад в концепцию или дизайн работы; сбор, анализ или интерпретация результатов работы; согласие нести ответственность за все аспекты работы, надлежащее изучение и решение вопросов, связанных с достоверностью данных или целостностью всех частей статьи.

Логинова Н.А. – укрепление теоретико-методологической основы исследования.

Мун. М.В. – утверждение окончательного варианта статьи для публикации.

Список литературы

- Adelberg, B. J. (2025). *Understanding self-reflection through personality: An investigation of traits and individual differences* (PhD dissertation). University of Twente. <https://research.utwente.nl/>
- Alarcon-Espinoza, M., Sanduvete-Chaves, S., Anguera, M. T., Samper Garcia, P., & Chacon-Moscato, S. (2022). Emotional self-regulation in everyday life: A systematic review. *Frontiers in Psychology, 13*, 884756. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.884756>
- Bernardi, L., Huinink, J., & Settersten Jr, R. A. (2019). The life course cube: A tool for studying lives. *Advances in Life Course Research, 41*, 100258. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2018.10.004>
- Di Maggio, I., Ginevra, M. C., Nota, L., & Soresi, S. (2016). Development and validation of an instrument to assess future orientation and resilience in adolescence. *Journal of Adolescence, 51*, 114–122. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.06.005>
- Druică, E., & Ianole-Calin, R. (2018). Simply clustering. *Romanian Statistical Review, (1)*. <https://doi.org/10.56082/annalsarsc.2018.1.41>
- Elder Jr, G. H. (2006). The emergence and development of life course theory. In *Handbook of the Life Course* (Vol. 1, pp. 1–19). https://doi.org/10.1007/978-0-306-48247-2_1
- Fang, L., Allan, A., & Dickson, J. M. (2024). Purpose in life and associated cognitive and affective mechanisms. *Journal of Happiness Studies, 25*(6), 63–82. <https://doi.org/10.1007/s10902-023-00704-0>

- Fortenbaugh, F. C., DeGutis, J., Germine, L., Wilmer, J. B., Grosso, M., Russo, K., & Esterman, M. (2015). Sustained attention across the life span. *Psychological Science*, 26(9), 1497–1510. <https://doi.org/10.1177/0956797615594896>
- Fuochi, G., & Voci, A. (2020). The de-automatizing function of mindfulness facets. *Mindfulness*, 11(4), 940–952. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01252-0>
- Gashi, D., Gallopeni, F., Imeri, G., Shahini, M., & Bahtiri, S. (2023). The relationship between big five personality traits, coping strategies, and emotional problems. *Current Psychology*, 42(33), 29179–29188. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04189-9>
- Gorbatova, M., & Bilan, M. (2022, February). Meaningful characteristics of students' life strategies. In *IX International Scientific and Practical Conference...* (pp. 57–63). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220110.010>
- Haenggli, M., & Hirschi, A. (2020). Career adaptability and career success in the context of a broader career resources framework. *Journal of Vocational Behavior*, 119, 103414. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103414>
- Holding, A. C., & Koestner, R. (2023). The role of motivation in the lifecycle of personal goals. <https://osf.io/>
- Jovanović, V., & Šakan, D. (2024). Adolescent subjective well-being and personality traits. *Current Psychology*, 43(42), 32686–32696. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04190-2>
- Leontiev, D. A. (2024). From the phenomenon of self-sufficiency to the mechanisms of self-determination. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, (1). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2024-1-XX>
- Neill, J. T. (2008). *Enhancing life effectiveness: The impacts of outdoor education programs* (Doctoral dissertation, University of Western Sydney). <https://researchdirect.westernsydney.edu.au/>
- Oman, D. (2025). Mindfulness for global public health. *Mindfulness*, 16(3), 573–612. <https://doi.org/10.1007/s12671-024-02391-0>
- Paunescu, A. C., Kvaskoff, M., Delpierre, C., Delrieu, L., Jacob, G., Pannard, M., & Préau, M. (2025). The influence of locus of control, coping strategies and time perspective on post-traumatic growth. *BMC Psychology*, 13(1), 42. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02099-9>
- Pincus, J. D. (2024). Values as motives: Implications for theory, methods, and practice. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 58(4), 1704–1750. <https://doi.org/10.1007/s12124-023-09810-9>
- Qian, Z., & Yanhong, W. (2025). Distribution of attention. In *The ECPH Encyclopedia of Psychology* (pp. 423–424). Springer Nature Singapore. <https://link.springer.com/referencework/>
- Schmidt, R. E., Chan, H. C., & Stasolla, F. (2024). Research in coping strategies. *Frontiers in Psychology*, 14, 1332218. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1332218>
- Smederevac, S., et al. (2024). The Big Five Inventory (BFI-2): Psychometric properties and validation in Serbian language. *Journal of Research in Personality*, 110, 104492. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2023.104492>
- Soto, C. J., & John, O. P. (2017). The next Big Five Inventory (BFI-2). *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(1), 117–143. <https://doi.org/10.1037/pspp0000096>
- Tudge, J. R., Merçon-Vargas, E. A., & Payir, A. (2022). Urie Bronfenbrenner's bioecological theory. In *Sourcebook of Family Theories and Methodologies* (pp. 235–254). https://doi.org/10.1007/978-3-030-75381-3_17
- Veiga, G. R. S., da Silva, G. A. P., Padilha, B. M., & de Carvalho Lima, M. (2023). Determining factors of child linear growth. *Jornal de Pediatria*, 99(3), 205–218. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2022.06.006>
- Wang, D., & Li, Y. (2024). Career construction theory. *Frontiers in Psychology*, 15, 1381233. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1381233>
- Альперович, В. Д. (2024). Жизненные сценарии и биографические нарративы. *Социальная психология и общество*, 15(1), 39–56. <https://psyjournals.ru/socialPsy/2024/n1/Alperovich>
- Аринушкина, Н. С. (2016). Проблема удовлетворенности жизнью. *Актуальные проблемы экономики и менеджмента*, (3), 71–76. <https://elibrary.ru/item.asp?id=27304063>
- Головаха, Е. И., & Кроник, А. А. (2015). Психология вчера, сегодня и завтра. *РЕМ: Psychology. Educology. Medicine*, (3–4), 447–451. <https://elibrary.ru/item.asp?id=24802852>
- Дружинин, В. Н. (2005). *Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии*. <https://elibrary.ru/item.asp?id=19594263>
- Ерикова, К. М. (2019). Психологические особенности категории времени. *Моя профессиональная карьера*, 4(5), 194–203. <https://elibrary.ru/item.asp?id=41588252>

- Калугин, А. Ю., и др. (2021). Психометрика русскоязычной версии BFI2. *Психология. Журнал ВШЭ*, 18(1), 7–33. https://psyjournals.ru/hse_psychology/2021/n1/Kalugin_et_al
- Костромина, С. Н., Гришина, Н. В., Зиновьева, Е. В., & Москвичева, Н. Л. (2018). Жизненная модель. *Вестник СПбГУ. Психология*, 8(4), 341–357. <https://journals.spbu.ru/psychology/article/view/4368>
- Леонтьев, А. Н., Леонтьев, А. Н., & Леонтьев, А. Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. <https://elibrary.ru/item.asp?id=25504763>
- Леонтьев, Д. А. (2011). Тест смысловых ориентаций. В *Психология общения* (с. 457). М.: ПЕР СЭ. <https://elibrary.ru/item.asp?id=19594264>
- Леонтьев, Д. А. (2016). Понятие мотива у А. Н. Леонтьева. *Вестник МГУ. Серия 14. Психология*, (2), 3–18. <https://elibrary.ru/item.asp?id=26136463>
- Мельниченко, В. В., Студзинский, О. Г., & Журавлев, А. А. (2017). Теоретические подходы к самооценочности. *Журнал психиатрии и медицинской психологии*, (4), 32–37. <https://elibrary.ru/item.asp?id=32682663>
- Минита О.В., Леонтьев Д.А., Александрова Л.А., Кстенко В.Ю., Кошелева Н.В. (2021). Осознанность в структуре саморегуляции. *Психологические исследования*, 14(76), 1–15. <https://doi.org/10.54359/ps.v14i76.140>
- Палагина, Н. С., Морозова, А. А., & Щеголева, Т. В. (2022). Параметры жизненной стратегии. *Образование. Наука. Научные кадры*, (2), 194–196. <https://elibrary.ru/item.asp?id=49135063>
- Рубинштейн, С. Л., Самсонова, Е. Н., Ташева, А. И., Смирнова, Е. Р., & Ткачева, В. В. (2009). Представления о жизненном пути. *Психология человека в современном мире*, 19(4), 248. <https://elibrary.ru/item.asp?id=15244163>
- Сережко, Т. А., Толстиков, В. А., & Кохан, Д. А. (2024). Жизненные стратегии молодежи. *Социально-гуманитарные знания*, (1), 97–99. <https://elibrary.ru/item.asp?id=57384063>
- Шадриков, В. (2022). *Психология деятельности человека*. ЛитРес; ИП РАН. <https://www.litres.ru/vladimir-shadrikov/psihologiya-deyatelnosti-cheloveka/>

А.Д. Беякова^{*1}, М.В. Мун², Н.А. Логинова³

^{1,2} «Туран» университеті, Алматы, Қазақстан

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

Тұлғаның өмірлік стратегиясының құрылымдық ұйымдасуы: көпдеңгейлі жүйе жөніндегі жаңа эмпирикалық деректер

Аңдатпа. Зерттеудің мақсаты – диспозициялық, мән-мағыналық және онтологиялық сипаттамаларды талдау негізінде тұлғаның өмірлік стратегиясының деңгейлік құрылымын эмпирикалық айқындау. Зерттеуде BFI-2 әдістемесі, өмірлік мән-мағыналық бағдар тесті және саналы қатысу шкалалары қолданылды. Деректерді статистикалық өңдеу иерархиялық кластерлеу әдісі арқылы жүргізіліп, көрсеткіштер топтарының өзара бірігу құрылымын айқындауға және олардың тұлғаның өмірлік стратегиясының құрамдас деңгейлеріне топтасу ерекшеліктерін анықтауға мүмкіндік берді. Талдау нәтижелері өмірлік стратегияның теориялық тұрғыдан болжанған деңгейлеріне сәйкес келетін үш тұрақты кластердің қалыптасқанын көрсетті. Диспозициялық-реттеуші деңгейге тұлғалық қасиеттер мен бақылау локусы - Мен; мән-мағыналық деңгейге өмірлік мақсаттар, өмір процесін бағалау, бақылау локусы - Өмір және автоматизмнен арылу; онтологиялық деңгейге зейіннің бөлінуі көрсеткіштері кіреді. Қосымша анықталған деңгейлік құрылым көрсеткіштердің түрлі өмірлік мінез-құлық қырларын бейнелейтін үйлесімді бірігуін танытып, модельді өзара байланысқан сипаттамалардың тұтас жүйесі ретінде интерпретациялауға мүмкіндік береді. Өмір нәтижелілігінің бөлініп алынған көрсеткіші барлық деңгейлердің үйлесімді жұмысын бейнелейтін интегративті компонент ретінде айқындалды. Алынған деректер тұлғаның өмірлік стратегиясының құрылымын нақтылап, оның көпдеңгейлі ұйымдастырылуын эмпирикалық түрде растайды. Зерттеудің практикалық маңыздылығы нәтижелерді тұлғаның субъектілігі мен саналы өмірлік жолын дамытуға бағытталған диагностикалық құралдар мен психологиялық сүйемелдеу бағдарламаларын әзірлеуде қолдану мүмкіндігімен айқындалады.

Түйін сөздер: тұлға, өмірлік стратегия, диспозициялар, өмірдің мағыналылығы, саналы қатысу, субъектілік, деңгейлік модель.

A. Belyakova*¹, M. Mun², N. Loginova³

^{1,2}Turan University, Almaty, Kazakhstan

³Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia

Structural Organization of an Individual's Life Strategy: New Empirical Evidence on a Multilevel System

Abstract. The aim of the study is to empirically identify the level-based structure of an individual's life strategy through the analysis of dispositional, meaning-related, and ontological characteristics. The research employed the BFI-2 inventory, the Meaning-in-Life test, and mindful presence scales. The statistical processing of the data was carried out using hierarchical cluster analysis, which made it possible to identify the structure of mutually related indicator groups and determine the pattern of their aggregation into the component levels of an individual's life strategy. The results revealed the formation of three stable clusters corresponding to the theoretically proposed levels of life strategy. The dispositional-regulatory level includes personality traits and the locus of control–Self; the meaning-related level comprises life goals, evaluation of the life process, the locus of control–Life, and deautomatization; the ontological level is represented by indicators of attentional distribution. The additionally identified level structure demonstrates a coherent grouping of indicators that reflect various facets of life-related behavior, allowing the model to be interpreted as an integrated system of interrelated characteristics. The identified indicator of life effectiveness functions as an integrative component reflecting the coherence of all levels. The findings refine the structural organization of an individual's life strategy and confirm its multilevel nature. The practical significance of the study lies in the potential application of the results in the development of diagnostic tools and psychological support programs aimed at fostering personal agency and a conscious life path.

Keywords: personality, life strategy, dispositions, meaning-in-life orientations, mindful presence, agency, layered model.

References

- Adelberg, B. J. (2025). Understanding self-reflection through personality: An investigation of traits and individual differences (PhD dissertation). University of Twente. <https://research.utwente.nl/>
- Alarcon-Espinoza, M., Sanduvete-Chaves, S., Anguera, M. T., Samper Garcia, P., & Chacon-Moscoso, S. (2022). Emotional self-regulation in everyday life: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 13, 884756. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.884756>
- Alperovich, V. D. (2024). Life scripts and biographical narratives [Zhiznennyye stsennarii i biograficheskie narrativy]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*, 15(1), 39–56. https://psyjournals.ru/social_psy/2024/n1/Alperovich [in Russian]
- Arinushkina, N. S. (2016). Problema udovletvorennosti zhizn'yu [The problem of life satisfaction]. *Aktual'nye problemy ekonomiki i menedzhmenta*, (3), 71–76. <https://elibrary.ru/item.asp?id=27304063> [in Russian]
- Bernardi, L., Huinink, J., & Settersten Jr, R. A. (2019). The life course cube: A tool for studying lives. *Advances in Life Course Research*, 41, 100258. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2018.10.004>
- Di Maggio, I., Ginevra, M. C., Nota, L., & Soresi, S. (2016). Development and validation of an instrument to assess future orientation and resilience in adolescence. *Journal of Adolescence*, 51, 114–122. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.06.005>
- Druică, E., & Ianole-Calin, R. (2018). Simply clustering. *Romanian Statistical Review*, (1). <https://doi.org/10.56082/annalsarsc.2018.1.41>
- Druzhinin, V. N. (2005). Variants of life: Essays on existential psychology [Varianty zhizni: Ocherki ekzistentzial'noy psikhologii]. <https://elibrary.ru/item.asp?id=19594263> [in Russian]
- Elder Jr, G. H. (2006). The emergence and development of life course theory. In *Handbook of the Life Course* (Vol. 1, pp. 1–19). https://doi.org/10.1007/978-0-306-48247-2_1
- Erikova, K. M. (2019). Psikhologicheskie osobennosti kategorii vremeni [Psychological features of the time category]. *Moya professional'naya kar'era*, 4(5), 194–203. <https://elibrary.ru/item.asp?id=41588252> [in Russian]

- Fang, L., Allan, A., & Dickson, J. M. (2024). Purpose in life and associated cognitive and affective mechanisms. *Journal of Happiness Studies*, 25(6), 63–82. <https://doi.org/10.1007/s10902-023-00704-0>
- Fortenbaugh, F. C., DeGutis, J., Germine, L., Wilmer, J. B., Grosso, M., Russo, K., & Esterman, M. (2015). Sustained attention across the life span. *Psychological Science*, 26(9), 1497–1510. <https://doi.org/10.1177/0956797615594896>
- Fuochi, G., & Voci, A. (2020). The de-automatizing function of mindfulness facets. *Mindfulness*, 11(4), 940–952. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01252-0>
- Gashi, D., Galloopeni, F., Imeri, G., Shahini, M., & Bahtiri, S. (2023). The relationship between big five personality traits, coping strategies, and emotional problems. *Current Psychology*, 42(33), 29179–29188. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04189-9>
- Gorbatova, M., & Bilan, M. (2022, February). Meaningful characteristics of students' life strategies. In *IX International Scientific and Practical Conference...* (pp. 57–63). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220110.010>
- Haenggli, M., & Hirschi, A. (2020). Career adaptability and career success in the context of a broader career resources framework. *Journal of Vocational Behavior*, 119, 103414. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103414>
- Holding, A. C., & Koestner, R. (2023). The role of motivation in the lifecycle of personal goals. <https://osf.io/>
- Jovanović, V., & Šakan, D. (2024). Adolescent subjective well-being and personality traits. *Current Psychology*, 43(42), 32686–32696. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04190-2>
- Kalugin, A. Yu., et al. (2021). Psikhometrika russkoyazychnoy versii BFI2 [Psychometrics of the Russian-language version of BFI2]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki*, 18(1), 7–33. https://psyjournals.ru/hse_psychology/2021/n1/Kalugin_et_al [in Russian]
- Kostromina, S. N., Grishina, N. V., Zinovyeva, E. V., & Moskvicheva, N. L. (2018). Zhiznennaya model' [Life model]. *Vestnik SPbGU. Psikhologiya*, 8(4), 341–357. <https://journals.spbu.ru/psychology/article/view/4368> [in Russian]
- Leontiev, A. N., Leontiev, A. N., & Leontiev, A. N. (1975). Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. <https://elibrary.ru/item.asp?id=25504763> [in Russian]
- Leontiev, D. A. (2011). Test smyslozhiznennykh orientatsiy [Test of life-meaning orientations]. In *Psikhologiya obshcheniya* (p. 457). PER SE. <https://elibrary.ru/item.asp?id=19594264> [in Russian]
- Leontiev, D. A. (2016). Ponyatie motiva u A. N. Leont'eva [The concept of motive in A. N. Leontiev's theory]. *Vestnik MGU. Seriya 14. Psikhologiya*, (2), 3–18. <https://elibrary.ru/item.asp?id=26136463> [in Russian]
- Leontiev, D. A. (2024). From the phenomenon of self-sufficiency to the mechanisms of self-determination. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, (1). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2024-1-XX>
- Melnichenko, V. V., Studzinsky, O. G., & Zhuravlev, A. A. (2017). Teoreticheskie podkhody k samoeffektivnosti [Theoretical approaches to selfefficacy]. *Zhurnal psikhologii i meditsinskoy psikhologii*, (4), 32–37. <https://elibrary.ru/item.asp?id=32682663> [in Russian]
- Minita O.V., Leont'ev D.A., Aleksandrova L.A., Kstenko V.Ju., Kosheleva N.V. (2021). Osoznannost' v strukture samoreguljatsii. [Mindfulness in the structure of selfregulation]. *Psihologicheskie issledovaniya*, 14(76), 1–15. <https://doi.org/10.54359/ps.v14i76.140>
- Neill, J. T. (2008). Enhancing life effectiveness: The impacts of outdoor education programs (Doctoral dissertation, University of Western Sydney). <https://researchdirect.westernsydney.edu.au/>
- Oman, D. (2025). Mindfulness for global public health. *Mindfulness*, 16(3), 573–612. <https://doi.org/10.1007/s12671-024-02391-0>
- Palagina, N. S., Morozova, A. A., & Shchegoleva, T. V. (2022). Parametry zhiznennoy strategii [Parameters of life strategy]. *Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry*, (2), 194–196. <https://elibrary.ru/item.asp?id=49135063> [in Russian]
- Paunescu, A. C., Kvaskoff, M., Delpierre, C., Delrieu, L., Jacob, G., Pannard, M., & Préau, M. (2025). The influence of locus of control, coping strategies and time perspective on post-traumatic growth. *BMC Psychology*, 13(1), 42. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02099-9>
- Pincus, J. D. (2024). Values as motives: Implications for theory, methods, and practice. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 58(4), 1704–1750. <https://doi.org/10.1007/s12124-023-09810-9>
- Qian, Z., & Yanhong, W. (2025). Distribution of attention. In *The ECPH Encyclopedia of Psychology* (pp. 423–424). Springer Nature Singapore. <https://link.springer.com/referencework/>

- Rubinshtein, S. L., Samsonova, E. N., Tascheva, A. I., Smirnova, E. R., & Tkacheva, V. V. (2009). Predstavleniya o zhiznennom puti [Representations of the life path]. *Psikhologiya cheloveka v sovremennom mire*, 19(4), 248. <https://elibrary.ru/item.asp?id=15244163> [in Russian]
- Schmidt, R. E., Chan, H. C., & Stasolla, F. (2024). Research in coping strategies. *Frontiers in Psychology*, 14, 1332218. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1332218>
- Serezhko, T. A., Tolstikov, V. A., & Kokhan, D. A. (2024). Zhiznennye strategii molodezhi [Life strategies of youth]. *Sotsial'nogumanitarnye znaniya*, (1), 97–99. <https://elibrary.ru/item.asp?id=57384063> [in Russian]
- Shadrikov, V. (2022). Psikhologiya deyatelnosti cheloveka [Psychology of human activity]. LitRes; IP RAN. <https://www.litres.ru/vladimir-shadrikov/psihologiya-deyatelnosti-cheloveka/> [in Russian]
- Smederevac, S., et al. (2024). The Big Five Inventory (BFI-2): Psychometric properties and validation in Serbian language. *Journal of Research in Personality*, 110, 104492. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2023.104492>
- Soto, C. J., & John, O. P. (2017). The next Big Five Inventory (BFI-2). *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(1), 117–143. <https://doi.org/10.1037/pspp0000096>
- Tudge, J. R., Merçon-Vargas, E. A., & Payir, A. (2022). Urie Bronfenbrenner's bioecological theory. In *Sourcebook of Family Theories and Methodologies* (pp. 235–254). https://doi.org/10.1007/978-3-030-75381-3_17
- Veiga, G. R. S., da Silva, G. A. P., Padilha, B. M., & de Carvalho Lima, M. (2023). Determining factors of child linear growth. *Jornal de Pediatria*, 99(3), 205–218. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2022.06.006>
- Wang, D., & Li, Y. (2024). Career construction theory. *Frontiers in Psychology*, 15, 1381233. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1381233>

Авторлар туралы мәлімет:

Белякова А.Д. – хат-хабар авторы, PhD докторант, әлеуметтік ғылымдар магистрі, Психология жоғары мектебінің сениорлекторы, «Туран» университеті, 050013, Алматы, Қазақстан. Email: belyakova957@gmail.com

Мун М.В. – психология ғылымдарының кандидаты, Психология жоғары мектебінің қауымдастырылған профессоры, «Туран» университеті, 050013, Алматы, Қазақстан. Email: m.mun@turan-edu.kz

Логинова Н.А. – психология ғылымдарының докторы, профессор, Санкт-Петербург мемлекеттік университеті, 199034, Санкт-Петербург, Ресей. Email: n.loginova@spbu.ru

Сведения об авторах:

Белякова А.Д. – автор для корреспонденции, PhD докторант, магистр социальных наук, сениорлектор Высшей школы психологии, Университет «Туран», 050013, Алматы, Казахстан. Email: belyakova957@gmail.com

Мун М.В. – кандидат психологических наук, ассоциированный профессор Высшей школы психологии, Университет «Туран», 050013, Алматы, Казахстан. Email: m.mun@turan-edu.kz

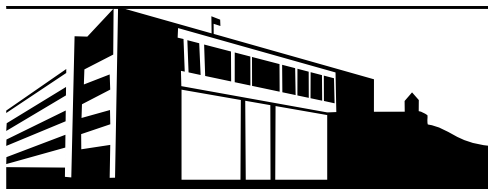
Логинова Н.А. – доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет, 199034, Санкт-Петербург, Россия. Email: n.loginova@spbu.ru

Information about the authors:

Belyakova A. – corresponding author, PhD student, Master of Social Sciences, Senior Lecturer, Higher School of Psychology, Turan University, 050013, Almaty, Kazakhstan. Email: belyakova957@gmail.com

Mun M. – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Higher School of Psychology, Turan University, 050013, Almaty, Kazakhstan. Email: m.mun@turan-edu.kz

Loginova N. – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Saint Petersburg State University, 199034, Saint Petersburg, Russia. Email: n.loginova@spbu.ru



ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА КАЗАХСКОЙ И РУССКОЙ ВЕРСИИ ОКСФОРДСКОЙ ШКАЛЫ ПОЗИТИВНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ

Д. Е. Владимиров^{*1}, К. М. Ямбаева²,
Ж. С. Аманғали³, А. К. Рахимов⁴

^{1,2,3,4} Университет Нархоз, Алматы, Казахстан

Email: ^{*1}damil.vladimirov@narxoz.kz, ²kamilla.yambayeva@narxoz.kz,
³zhanmina.amangali@narxoz.kz, ⁴arman.rakhimov@narxoz.kz

Аннотация. В современных исследованиях всё большую актуальность приобретает конструкт позитивного самовосприятия. Одним из современных валидных методов диагностики позитивного самовосприятия является Оксфордская шкала позитивной Я-концепции. Наблюдается недостаток методов диагностики позитивного самовосприятия на казахском и русском языках. Цель исследования — адаптация и валидизация Оксфордской шкалы на казахском и русском языках.

Произведён прямой и обратный перевод Оксфордской шкалы на казахский и русский языки. Исследование проводилось посредством онлайн-опроса на невероятностной выборке из 152 человек (54 на казахском языке, 98 на русском). Измерялись конструктивная валидность шкалы, надёжность по внутренней согласованности и конвергентная валидность. Для проверки конвергентной валидности использовались Шкала самоуважения Розенберга, Шкала депрессии, тревоги и стресса DASS-21 и Шкала экзистенции.

По результатам исследования казахоязычная и русскоязычная версии шкалы обладают приемлемой конструктивной валидностью (адекватное соответствие данных четырёхфакторной модели: $\chi^2 = 270.92$; CFI = .92; TLI = .91; RMSEA = .04; SRMR = .10 для казахоязычной, $\chi^2 = 282.94$; CFI = .94; TLI = .94; RMSEA = .04; SRMR = .08 для русскоязычной версии); высокой внутренней согласованностью ($\omega = .93$ для казахоязычной, $\omega = .94$ для русскоязычной версии); высокой конвергентной валидностью: выявлены значимые положительные корреляции позитивного самовосприятия с самоуважением ($r = .77$), самотрансценденцией ($r = .34$), отрицательные — с депрессией ($r = -.47$).

Оксфордская шкала позитивной Я-концепции на казахском и русском языках пригодна для применения в исследовательской и практической сферах как инструмент для измерения позитивного самовосприятия.

Поступила: 05.06.2026; Доработана: 15.07.2026; Одобрена: 06.09.2026; Доступна онлайн: 18.09.2026

*Автор для корреспонденции

Ключевые слова: убеждения о себе, когниции о себе, позитивное самовосприятие, Оксфордская шкала позитивной Я-концепции, психометрические свойства, адаптация опросника, валидизация.

Введение

Традиционным для психологии является исследование отношения личности к себе, составляющих этого отношения, факторов, влияющих на его изменение, феноменов, зависящих от него, и методов его психологической коррекции. Фундаментальными концептами в рамках данной проблематики являются Я-концепция (в западной научной традиции) и самосознание (в отечественной — советской и постсоветской — научной традиции). Комплексность этих феноменов затрудняет их операционализацию в количественных эмпирических исследованиях; в этой связи исследование отношения личности к себе традиционно производится посредством конструкта самооценки. В то время как содержание и структура конструкта самооценки либо недифференцированы, либо представлены в основном эмоционально-оценочной составляющей (Бороздина, 2011), фокус внимания в современных исследованиях смещается на конструкт восприятия себя, или самовосприятия. Под самовосприятием понимается наличие у личности определённых убеждений (когниций) относительно себя и степень её приверженности этим убеждениям (Freeman et al., 2023). Такое смещение внимания на когнитивный компонент отношения к себе связано с тем, что такой конструкт более удобен для операционализации в исследовательском контексте и для выведения в качестве мишени воздействия в контексте психотехнологической интервенции.

Различают позитивное (приверженность позитивным убеждениям о себе) и негативное (приверженность негативным убеждениям о себе) самовосприятие (Bryant & Baxter, 1997). Это конструкты хоть и связанные (между ними существует логически понятная отрицательная корреляция), но отдельные: присутствие одного не обязательно свидетельствует об отсутствии другого. Негативное самовосприятие традиционно представляется в исследованиях в рамках когнитивной теории как фактор или причина депрессии (Beck, 1963), а также деменции и других когнитивных нарушений (Sutin et al., 2018), и как мишень воздействия в интервенции депрессивных состояний (Kovacs et al., 1981). В свою очередь, позитивное самовосприятие демонстрирует положительную связь с психическим здоровьем (Swami et al., 2024) и академическими достижениями (Valentine et al., 2004), а также отрицательную связь с депрессией и рядом психопатологических феноменов (Freeman et al., 2023; Cowan et al., 2019). В целом позитивное самовосприятие положительно коррелирует с психическим здоровьем и психологическим благополучием, а негативное самовосприятие — отрицательно (Faustino, 2023; Ibrahim et al., 2025). Более того, есть основания полагать, что стимуляция позитивного самовосприятия посредством психотехнологической интервенции приводит к укреплению психического здоровья и психологического благополучия (Seligman, 2019; Sir & Lock, 2024).

Для исследования позитивного самовосприятия и влияния на него требуются психодиагностические методы, измеряющие этот конструкт. Такие методы хоть и представлены — например, The Brief Core Schema Scale (Fowler et al., 2006), Positive Automatic Thoughts Questionnaire (Ingram et al., 1995) и другие, — но наблюдается их недостаток или неполное соответствие для реализации ряда исследовательских и психодиагностических целей. Один из инструментов, обладающих перспективами в обозначенных сферах, представляет собой Oxford Positive Self Scale (Оксфордская шкала позитивной Я-концепции). Она была разработана в 2023 году группой британских исследователей из университетов Оксфорда и Кембриджа во главе с Daniel Freeman (Freeman et al., 2023) как метод измерения приверженности человека положительным убеждениям (когнициям) о себе. Итоговая версия представляет собой опросник из 24 пунктов, обладающий структурой из четырёх факторов: мастерство; сила; удовольствие; характер. Проведённое авторами исследование выявило высокое соответствие данных четырёхфакторной модели ($\chi^2 = 995.676$; CFI = .956; TLI = .951; RMSEA = .049; SRMR = .031); высокую внутреннюю согласованность шкалы ($\omega = .92$) и четырёх её подшкал (F1, $\omega = .93$; F2, $\omega = .94$; F3, $\omega = .92$; F4, $\omega = .88$). Была выявлена положительная взаимосвязь между приверженностью положительным убеждениям о себе и такими показателями, как психологическое благополучие, адекватная самооценка и позитивное самовосприятие в сравнении с

другими. При этом обнаружена отрицательная связь с депрессией, тревожным избеганием, паранойей и негативными убеждениями о себе. В настоящий момент в информационном пространстве представлены только англоязычный оригинал шкалы и её адаптация на турецкий язык (Kocyigit et al., 2024).

Адекватное применение любого психодиагностического инструмента на другом языке требует не только грамотного его перевода, но и адаптации этого инструмента к языковым особенностям и культурному контексту, в рамках которого метод будет использоваться. Более того, необходима проверка психометрических свойств диагностического метода, эмпирическое доказательство его валидности и надёжности при использовании на другом языке, соответствия конструкторов измерения у оригинальной и переведённой версий (репликабельности).

Казахстан отличается многонациональным обществом с двумя преобладающими языками общения, историческим опытом советского периода, а также преимущественно коллективистской, нежели индивидуалистической, культурой (Nurimov et al., 2022). Тем не менее в связи с процессами глобализации и внутренней модернизации современное общество Казахстана демонстрирует дуализм между коллективистскими, традиционными ценностями (уважения к старшим, следования интересам семьи) и ценностями индивидуализма и самовыражения (Baribayev et al., 2025). С учётом сказанного, понимание конструкта позитивного самовосприятия для казахстанцев может варьировать в связи с ценностными и национальными особенностями. Безусловно, это должно учитываться при адаптации психодиагностических инструментов, разработанных в ценностно и культурно иных социальных контекстах (в нашем случае — в Великобритании).

В казахстанском научно-практическом поле не представлено валидных, адаптированных инструментов для измерения позитивного самовосприятия. На русском языке существуют методы диагностики конструкта самооценки — например, Шкала самоуважения Розенберга (Золотарева, 2020), — однако в них не делается акцента ни на когнитивной составляющей этого феномена, ни на собственно позитивном векторе убеждений о себе. На казахском языке валидные методы диагностики самооценки и самовосприятия в информационном поле на данный момент отсутствуют вовсе, что, безусловно, можно считать дефицитом в исследовательской и психодиагностической сфере.

В этой связи адаптация Oxford Positive Self Scale на казахский и русский языки представляет прагматическую ценность в исследовательской и практической сферах. В научно-исследовательской сфере инструмент даёт возможности: изучать специфику позитивного самовосприятия у населения Казахстана и его дифференцированных групп; исследовать эффективность психотехнологий, воздействующих на данное восприятие; и определять перспективы их применения (необходимость таких шагов, в частности, обосновывают авторы инструмента). В практической сфере инструмент даёт возможности: психологической диагностики позитивного самовосприятия людей (например, в рамках изучения их когнитивных паттернов и психических ресурсов), получающих психотехнологическую помощь (психологическое консультирование, психотерапию, социально-психологические тренинги); отслеживания динамики самовосприятия в связи с интервенцией. Генерально возможность применения инструмента разворачивает фокус внимания в позитивный вектор психологической науки и практики, что является общей тенденцией новейшего времени.

Таким образом, *цель исследования* — выявление психометрических свойств и адаптация на казахстанской выборке шкалы Oxford Positive Self Scale на казахском и русском языках.

Методология

Участники. В исследовании использовалась невероятностная удобная выборка. Участники были рекрутированы посредством распространения онлайн-опроса через мессенджеры (Telegram, WhatsApp) в коллективных чатах методом снежного кома. Критериями включения в исследование являлись проживание в Казахстане и возраст от 18 лет. В общей сложности в исследовании приняли участие 153 человека: 55 - на казахском и 98 - на русском языке. После очистки данных была сформирована финальная выборка из 152 человек: 54 и 98 из них — на казахском и русском языке соответственно.

Материалы. 1. Оксфордская шкала позитивной Я-концепции (Oxford Positive Self Scale, OxPos). Психологический опросник, измеряющий приверженность положительным убеждениям о себе. Разработан

группой британских учёных во главе с D. Freeman (Freeman et al., 2023). Состоит из 24 утверждений, которые оцениваются по пятибалльной шкале, где 0 — полностью не согласен, 4 — полностью согласен. Итоговый балл варьируется от 0 до 96; более высокие баллы означают более высокую приверженность положительным убеждениям о себе (более позитивное самовосприятие). Шкала содержит четыре подшкалы (фактора): 1) мастерство (пример утверждения: «Я могу достичь успеха»); 2) сила (пример утверждения: «Я могу продолжать, даже когда трудно»); 3) удовольствие (пример утверждения: «Я могу по-настоящему отдыхать и расслабляться»); 4) характер (пример утверждения: «Я помогаю другим»). По результатам конфирматорного факторного анализа данные по шкале из 24 пунктов показали высокое соответствие четырёхфакторной модели ($\chi^2 = 995.676$; CFI = .956; TLI = .951; RMSEA = .049; SRMR = .031). Опросник обладает высокой надёжностью по внутренней согласованности ($\omega = .92$), равным образом и все четыре его подшкалы (F1, $\omega = .93$; F2, $\omega = .94$; F3, $\omega = .92$; F4, $\omega = .88$). Опросник обладает высокой конвергентной валидностью с конструктами психологического благополучия, самооценки (положительные корреляции), депрессии, негативных убеждений о себе (отрицательные корреляции) и другими (Freeman et al., 2023).

2. *Шкала самоуважения Розенберга (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES)*. Психологический опросник, измеряющий уровень самоуважения. Оригинальная английская версия опросника была разработана М. Розенбергом (Sinclair et al., 2010), переведена и адаптирована на русский язык А. Золотарева (Золотарева, 2020). Опросник состоит из 10 утверждений, каждое из которых оценивается по четырёхбалльной шкале, где 0 — полностью не согласен, 3 — полностью согласен. Итоговый балл варьируется от 0 до 30; более высокие баллы означают более высокий уровень самоуважения. Опросник состоит из одной шкалы (фактора) — самоуважение (пример утверждения: «Думаю, у меня есть ряд достоинств»). Русскоязычная версия RSES показала высокое соответствие данных однофакторной модели ($\chi^2 = 56.692$; CFI = .965; RMSEA = .047; SRMR = .011), обладает высокой надёжностью по внутренней согласованности ($\alpha = .82$), высокой конвергентной валидностью с конструктом самооценки (Золотарева, 2020). В настоящем исследовании данный опросник используется для оценки конвергентной валидности русскоязычной версии ОхPos, так как конструкт самоуважения близок к конструкту позитивного самовосприятия.

3. *Шкала депрессии, тревоги и стресса (Депрессия, мазасыдық және стресс шкаласы, Depression, Anxiety and Stress Scale, DASS-21)*. Психологический опросник, измеряющий уровни депрессии, тревоги и стресса. Разработан американскими авторами Lovibond (Lovibond & Lovibond, 1995), переведён и адаптирован на казахский язык группой казахстанских учёных (Uristemova et al., 2023). Состоит из 21 утверждения о самочувствии респондента за последнюю неделю, которые оцениваются по четырёхбалльной шкале, где 0 — никогда, 3 — почти всегда. Содержит три подшкалы (фактора): 1) депрессия (пример утверждения: «Мне казалось, что жизнь бессмысленна»); 2) тревога; 3) стресс. Итоговый балл по каждой из трёх подшкал варьируется от 0 до 21; более высокие баллы означают более высокие уровни депрессии, тревоги и стресса в период последней недели. Казахоязычная версия опросника обладает высокой надёжностью по внутренней согласованности как в целом ($\alpha = .898$), так и по каждому из трёх факторов (F1, $\alpha = .743$; F2, $\alpha = .847$; F3, $\alpha = .747$). В настоящем исследовании подшкала депрессии DASS-21 используется для оценки конвергентной валидности казахоязычной версии ОхPos, так как имеются данные об отрицательной взаимосвязи между депрессией и позитивным самовосприятием (Freeman et al., 2023; Cowan et al., 2019).

4. *Шкала экзистенции (Экзистенция шкаласы, Existence Scale, ESK)*. Психометрический инструмент, разработанный А. Laengle (Laengle et al., 2003), переведён и адаптирован на казахский язык группой казахстанских учёных (Akhan et al., 2024). Он направлен на измерение экзистенциальной исполненности — конструкта, описанного Виктором Франклом в рамках экзистенциально-аналитической теории и понимаемого как положительное психическое состояние, основанное на способности к осмысленному бытию, автономности и принятию ответственности (Кривцова, 2009). Опросник состоит из 46 утверждений, каждое из которых оценивается по шестибалльной шкале, где 1 — полностью соответствует, 6 — полностью не соответствует. Состоит из четырёх шкал (факторов); в рамках настоящего исследования используется только одна из них — самотрансценденция (пример утверждения: «Я думаю, что та жизнь, которую я веду, ни на что не годна»). Итоговый балл по этой подшкале варьирует от 14 до 96; более высокие баллы означают более высокий уровень самотрансценденции. Казахоязычная версия опросника обладает высокой надёжностью по внутренней согласованности ($\alpha = .933$). В настоящем исследовании подшкала самотрансценденции ESK

используется для оценки конвергентной валидности казахоязычной шкалы OхPos; это обусловлено тем, что под самотрансценденцией понимается переживание человеком положительных чувств относительно себя и своей жизни, основанных на способности к определению собственных ценностей и способности к эмоциональному вовлечению (Кривцова, 2009). Существуют данные о положительной взаимосвязи самотрансценденции с самооценкой, благополучием и об отрицательной взаимосвязи с депрессией (Akhan et al., 2024). В этой связи в рамках настоящего исследования уместно квалифицировать конструкт самотрансценденции как близкий к конструкту позитивного самовосприятия, в частности в сфере удовольствия.

Процедура исследования представлена следующими этапами.

Авторами настоящего исследования был выполнен перевод Oxford Positive Self Scale на казахский и русский языки. Двумя сторонними людьми, владеющими академическим английским языком (один из них имеет языковой сертификат продвинутого уровня, второй — высшее образование по переводческому делу) и которые не были ознакомлены с оригиналом Oxford Positive Self Scale, была выполнена процедура обратного перевода шкалы с казахского и русского языков на английский. В результате сравнения оригинала и обратного перевода были выбраны оптимальные варианты перевода шкалы (см. Приложение 1, Приложение 2).

Посредством сервиса Google Формы были разработаны два опроса — на казахском и русском языке соответственно. Они включали: форму информированного согласия; Оксфордскую шкалу, переведённую на соответствующий язык; три дополнительных опросника для проверки конвергентной валидности (два для казахоязычной и один для русскоязычной версии); а также сбор общих демографических данных. Опросы были сконструированы в соответствии с принципами исследовательской этики: конфиденциальности, анонимности, добровольности участия респондента в исследовании.

Сбор данных посредством опросов осуществлялся на протяжении четырёх недель — с 03.03 по 31.03.2026.

Статистический анализ данных производился посредством программного обеспечения JASP 0.96.0. Использовались следующие статистические методы:

Для проверки конструктивной валидности (соответствия полученных данных оригинальной факторной структуре шкалы) применялся конфирматорный факторный анализ (Confirmatory Factor Analysis, CFA). Оценка адекватности модели проводилась с использованием следующих индексов соответствия модели (Hu & Bentler, 1999): 1) критерий хи-квадрат (χ^2) с пороговым значением адекватного соответствия на уровне статистической значимости $< .05$; следующих индексов соответствия (Hu & Bentler, 1999): 2) сравнительный индекс согласия Бентлера (CFI) с пороговым значением адекватного соответствия $\geq .90$, хорошего соответствия $\geq .95$; 3) индекс Такера-Льюиса (TLI) с пороговым значением адекватного соответствия $\geq .90$, хорошего соответствия $\geq .95$; 4) среднеквадратическая ошибка аппроксимации (RMSEA) с пороговым значением адекватного соответствия $\leq .08$, хорошего соответствия $\leq .06$; 5) стандартизированный корень среднего квадрата остатков (SRMR) с пороговым значением адекватного соответствия $\leq .08$.

Для оценки соответствия модели данным применялись робастный метод максимального правдоподобия (robust maximum likelihood, MLR) и метод взвешенных наименьших квадратов с поправкой на среднее и дисперсию (weighted least square mean and variance adjusted, WLSMV). Использование обоих методов допустимо, так как пятибалльная шкала OхPos может рассматриваться и как непрерывная, и как порядковая (Shi & Maydeu-Olivares, 2020). Для оценки параметров модели, таких как факторные нагрузки, использовался метод, при котором факторная модель имела лучшее соответствие.

Факторные нагрузки считались значимыми при пороговом значении $\geq .32$ (Worthington & Whittaker, 2006), сильными при пороговом значении $\geq .50$ (Hair, 2014). Следовательно, фактор считался хорошо определённым при пороговом значении его средней факторной нагрузки (т. е. среднего значения всех факторных нагрузок в одном факторе) $\geq .50$.

Для проверки надёжности по внутренней согласованности (шкалы в целом и каждой из четырёх подшкал) использовались: 1) альфа Кронбаха (Cronbach's alpha, α) с пороговым значением приемлемой внутренней согласованности $\geq .70$, высокой внутренней согласованности $\geq .80$; 2) омега Макдональда (McDonald's omega, ω) с пороговым значением приемлемой внутренней согласованности $\geq .70$, высокой внутренней согласованности $\geq .80$ (Nunnally & Bernstein, 1994).

Для проверки конвергентной валидности был применен: коэффициент корреляции Пирсона между следующими переменными: 1) приверженность положительным убеждениям о себе в целом и по четырём факторам (OxPos) — уровень самоуважения (RSES); 2) приверженность положительным убеждениям о себе в целом и по четырём факторам (OxPos) — уровень депрессии (DASS-21); 3) приверженность положительным убеждениям о себе в целом и по четырём факторам (OxPos) — самотрансценденция (ESK). Корреляция в пункте 1 оценивается для русскоязычной версии шкалы, в пунктах 2, 3 — для казахоязычной версии. В соответствии с данными, проанализированными ранее, о приемлемой конвергентной валидности будет свидетельствовать статистически значимая (на уровне $< .05$) положительная корреляция для пунктов 1, 3, статистически значимая (на уровне $< .05$) отрицательная корреляция для пункта 2.

Результаты

Описательная статистика. Описательная статистика представлена в Таблице 1. В выборку вошли 152 человека, 54 из которых участвовали в исследовании на казахском языке, 98 — на русском. Возрастной диапазон участников составляет от 18 до 73 лет ($M = 27.82$, $SD = 13.35$) с преобладанием в обеих частях выборки молодого возраста (18–27, 69%), женщин (76%) и имеющих неоконченное высшее или высшее образование (38% и 41% соответственно). Казахоязычная выборка почти полностью представлена участниками казахской национальности (94%), тогда как участники русскоязычной части выборки относятся преимущественно к казахской и русской национальностям (43% и 37% соответственно). Участники показали умеренную приверженность позитивным убеждениям о себе ($M = 74.43$, $SD = 13.99$), средний уровень самоуважения ($M = 13.19$, $SD = 4.48$), умеренный уровень депрессии ($M = 5.11$, $SD = 4.30$), средний уровень самотрансценденции ($M = 63.06$, $SD = 11.80$).

Таблица 1

Описательная статистика (Descriptive Statistics)

Переменная	Всего	На казахском языке	На русском языке
	$N = 152$	$n = 54$	$n = 98$
Пол			
Женский	115 (75.7%)	42 (77.8%)	73 (74.5%)
Мужской	37 (24.3%)	12 (22.2%)	25 (25.5%)
Возраст (M , SD)	27.82 ± 13.35	23.63 ± 9.86	30.18 ± 14.49
18–27	105 (69.1%)	45 (83.5%)	60 (61.2%)
28–37	4 (2.6%)	2 (3.8%)	2 (2%)
38–47	18 (11.8%)	2 (3.8%)	16 (16.3%)
48–57	10 (6.6%)	2 (3.8%)	8 (8.2%)
58–67	4 (2.6%)	1 (1.9%)	3 (3.1%)
67–73	3 (2%)	—	3 (3.1%)
Не указали	8 (5.3%)	2 (3.7%)	6 (6.1%)
Образование			
Общее среднее	10 (6.6%)	2 (3.7%)	8 (8.2%)
Среднее специальное	7 (4.6%)	4 (7.4%)	3 (3.1%)
Неоконченное высшее	57 (37.5%)	17 (31.5%)	40 (40.8%)
Высшее	62 (40.8%)	26 (48.1%)	36 (36.7%)
Магистратура	13 (8.6%)	5 (9.3%)	8 (8.2%)
Докторантура	2 (1.3%)	—	2 (2%)
Не указали	1 (1%)	—	1 (1%)

Национальность			
Казах/казашка	93 (61.2%)	51 (94.4%)	42 (42.9%)
Русский/русская	37 (24.3%)	1 (1.9%)	36 (36.7%)
Другая	8 (5.3%)	1 (1.9%)	7 (8.2%)
Предпочитаю не указывать	13 (8.6%)	1 (1.9%)	12 (12.2%)
Не указали	1 (1%)	—	1 (1%)
Приверженность позитивным убеждениям о себе (OxPos score; OxPos; <i>M, SD</i>)	74.43 ± 13.99	76.26 ± 15.29	73.43 ± 13.19
Самоуважение (self-esteem; RSES; <i>M, SD</i>)	—	—	13.19 ± 4.48
Депрессия (depression; DASS-21; <i>M, SD</i>)	—	5.11 ± 4.30	—
Самотрансценденция (self-transcendence; ESK; <i>M, SD</i>)	—	63.06 ± 11.80	—

Конструктивная валидность. Результаты проверки соответствия данных четырёхфакторной структуре Оксфордской шкалы позитивной Я-концепции по результатам конфирматорного факторного анализа представлены в Таблице 2. При использовании метода WLSMV как казахоязычная ($\chi^2 = 270.92$; CFI = .92; TLI = .91; RMSEA = .04; SRMR = .10), так и русскоязычная ($\chi^2 = 282.94$; CFI = .94; TLI = .94; RMSEA = .04; SRMR = .08) версии шкалы показали адекватное соответствие данных модели. При использовании метода MLR как казахоязычная, так и русскоязычная версия шкалы показали недостаточное соответствие данных модели. Следовательно, дальнейшие результаты конфирматорного факторного анализа приводились в соответствии с методом WLSMV.

Таблица 2

Соответствие данных факторной структуре Оксфордской шкалы (CFA Model Fit Indices for the Four-Factor Model)

Индикатор	Казахоязычная версия (Kazakh)	Русскоязычная версия (Russian)
<i>Метод WLSMV</i>		
χ^2, p	270.92 (.132)	282.94 (.053)
CFI	.92*	.94*
TLI	.91*	.94*
RMSEA	.04*	.04*
SRMR	.10	.08*
<i>Метод MLR</i>		
χ^2, p	596.22 (< .001)*	497.81 (< .001)*
CFI	.68	.81
TLI	.64	.79
RMSEA	.16	.10
SRMR	.09	.08

Примечание: значения индикаторов, удовлетворяющих пороговым значениям адекватного соответствия, обозначены *.

Факторные нагрузки пунктов Оксфордской шкалы на русском и казахском языках, оцененные по методу WLSMV, представлены в Таблице 3. Факторные нагрузки фактора 1 «Мастерство» были сильными как в казахоязычной ($\lambda = .68-.82$, $M = .75$), так и в русскоязычной версии ($\lambda = .56-.75$, $M = .67$). Факторные нагрузки фактора 2 «Сила» были сильными как в казахоязычной ($\lambda = .64-.84$, $M = .75$), так и в русскоязычной версии ($\lambda = .60-.82$, $M = .70$). Факторные нагрузки фактора 3 «Удовольствие» были сильными как в казахоязычной ($\lambda = .59-.73$, $M = .67$), так и в русскоязычной версии ($\lambda = .68-.91$, $M = .78$). Факторные нагрузки фактора 4 «Характер» были сильными как в казахоязычной ($\lambda = .72-.89$, $M = .79$), так и в русскоязычной версии ($\lambda = .63-.74$, $M = .68$).

Таблица 3

Факторные нагрузки пунктов Оксфордской шкалы (Factor Loadings for the OxPos Items)

Фактор	Пункт	Казахоязычная версия (Kazakh)	Русскоязычная версия (Russian)
		Факторная нагрузка	
Фактор 1 — мастерство (mastery)	Пункт 1	.70	.56
	Пункт 2	.73	.62
	Пункт 3	.68	.67
	Пункт 4	.76	.75
	Пункт 5	.82	.65
	Пункт 6	.79	.70
	Пункт 7	.75	.73
	Среднее	.75	.67
Фактор 2 — сила (strength)	Пункт 8	.76	.77
	Пункт 9	.72	.75
	Пункт 10	.78	.71
	Пункт 11	.76	.62
	Пункт 12	.77	.61
	Пункт 13	.84	.69
	Пункт 14	.64	.82
	Пункт 15	.75	.60
	Среднее	.75	.70
Фактор 3 — удовольствие (enjoy- ment)	Пункт 16	.73	.80
	Пункт 17	.64	.79
	Пункт 18	.65	.70
	Пункт 19	.73	.68
	Пункт 20	.59	.91
	Среднее	.67	.78
Фактор 4 — характер (character)	Пункт 21	.77	.66
	Пункт 22	.72	.74
	Пункт 23	.89	.63
	Пункт 24	.79	.69
	Среднее	.79	.68

Примечание: все значения факторных нагрузок значимы на уровне $p < .001$.

Корреляции между факторами представлены в Таблице 4. Как в казахоязычной, так и в русскоязычной версии опросника между каждой парой факторов выявлена статистически значимая сильная положительная связь ($r = .51-.91, p < .001$).

Таблица 4

Корреляция между факторами Оксфордской шкалы (Factor Correlations of the OxPos)

	Фактор 2 — сила (strength)	Фактор 3 — удовольствие (en- joyment)	Фактор 4 — характер (character)
<i>Казахоязычная версия</i>			
Фактор 1 — мастерство (mastery)	.80	.70	.76
Фактор 2 — сила (strength)	—	.78	.61
Фактор 3 — удовольствие (enjoy- ment)		—	.86
<i>Русскоязычная версия</i>			
Фактор 1 — мастерство (mastery)	.91	.53	.74
Фактор 2 — сила (strength)	—	.51	.72
Фактор 3 — удовольствие (enjoy- ment)		—	.71

Примечание: все корреляции значимы на уровне $p < .001$.

Надёжность по внутренней согласованности. Показатели надёжности внутренней согласованности Оксфордской шкалы позитивной Я-концепции и четырёх её подшкал представлены в Таблице 5. Казахоязычная версия шкалы показала высокую внутреннюю согласованность ($\omega = .93$), равным образом и подшкалы «мастерство», «сила» и «характер» ($F1, \omega = .90$; $F2, \omega = .91$; $F4, \omega = .88$); подшкала «удовольствие» показала приемлемую внутреннюю согласованность ($F3, \omega = .78$). Русскоязычная версия шкалы показала высокую внутреннюю согласованность ($\omega = .94$), равным образом и подшкалы «мастерство», «сила» и «удовольствие» ($F1, \omega = .83$; $F2, \omega = .87$; $F3, \omega = .87$); подшкала «характер» показала приемлемую внутреннюю согласованность ($F4, \omega = .78$).

Таблица 5

Показатели внутренней согласованности Оксфордской шкалы (Internal Consistency of the OxPos)

Шкала	Казахоязычная версия		Русскоязычная версия	
	ω	α	ω	α
Оксфордская шкала позитивной Я-концепции (OxPos)	.93	.95	.94	.94
Подшкала «Мастерство» (mastery)	.90	.90	.83	.86

Подшкала «Сила» (strength)	.91	.91	.87	.88
Подшкала «Удовольствие» (enjoyment)	.78*	.80	.87	.88
Подшкала «Характер» (character)	.88	.87	.78*	.77*

Примечание: значения, соответствующие приемлемой внутренней согласованности, обозначены *; все значения без отметки соответствуют высокой внутренней согласованности.

Конвергентная валидность. Результаты корреляционного анализа между результатами Оксфордской шкалы позитивной Я-концепции и инструментов, измеряющих связанные конструкты, представлены в Таблице 6. Выявлена статистически значимая средняя отрицательная связь между депрессией и приверженностью позитивным убеждениям о себе как в целом ($r = -.47, p < .001$), так и по каждому из четырёх факторов. Выявлена статистически значимая средняя положительная связь между самотрансценденцией и приверженностью позитивным убеждениям о себе: как в целом ($r = .34, p < .01$), так и по факторам мастерства, удовольствия и характера. Кроме того, обнаружена статистически значимая слабая положительная связь между самотрансценденцией и приверженностью позитивным убеждениям о себе по фактору силы. Выявлена статистически значимая сильная положительная связь между самоуважением и приверженностью позитивным убеждениям о себе как в целом ($r = .77, p < .001$), так и по каждому из четырёх факторов.

Таблица 6

Корреляции между результатами Оксфордской шкалы и других инструментов (Correlations between the OxPos and External Outcomes)

Переменная	Казахоязычная версия		Русскоязычная версия
	Депрессия (depression; DASS-21)	Самотрансценденция (self-transcendence; ESK)	Самоуважение (self-esteem; RSES)
Приверженность позитивным убеждениям о себе (общий балл; OxPos score)	-.47***	.34**	.77***
Подшкала «Мастерство» (mastery)	-.37**	.31*	.67***
Подшкала «Сила» (strength)	-.37**	.29*	.65***
Подшкала «Удовольствие» (enjoyment)	-.45***	.32*	.61***
Подшкала «Характер» (character)	-.49***	.40*	.63***

Примечание: корреляции с уровнем значимости $p < .05$ обозначены *, с уровнем $p < .01$ **, с уровнем $p < .001$ ***.

Обсуждение

По результатам анализа данных можно заключить, что как казахоязычная, так и русскоязычная версия Оксфордской шкалы обладают приемлемой конструктивной валидностью (соответствие данных четырёхфакторной модели адекватное), высокой надёжностью по внутренней согласованности (равным образом и все четыре подшкалы), высокой конвергентной валидностью (все корреляции статистически значимы и соответствуют теоретическим данным).

По результатам оригинального исследования психометрических свойств Оксфордской шкалы, проведённого её авторами (Freeman et al., 2023), англоязычная версия Оксфордской шкалы показывает большее соответствие данных четырёхфакторной модели: пять из пяти индексов конфирматорного факторного анализа имеют значения адекватного или высокого соответствия против трёх из пяти в казахоязычной, четырёх из пяти в русскоязычной версии (при этом в оригинальном исследовании использовался метод оценки MLR, тогда как в настоящем исследовании — метод WLSMV). Факторные нагрузки всех версий сопоставимы: $\lambda = .65-.90$ для оригинальной версии, $\lambda = .59-.89$ для казахоязычной, $\lambda = .56-.91$ для русскоязычной версии. Корреляции между факторами также сопоставимы: $r = .73-.89$ для оригинальной, $r = .61-.86$ для казахоязычной, $r = .51-.91$ для русскоязычной версии. Это дополнительно свидетельствует в пользу приемлемой конструктивной валидности шкалы на казахском и русском языках. Также сопоставимы показатели внутренней согласованности всех версий: $\omega = .92$ для оригинальной, $\omega = .93$ для казахоязычной, $\omega = .94$ для русскоязычной версии.

По результатам проверки конвергентной валидности все корреляции соответствуют данным предыдущих исследований. Корреляция между позитивным самовосприятием и самоуважением значимо положительна как в оригинальном ($r = .67$), так и в настоящем исследовании ($r = .77$). Корреляция между позитивным самовосприятием и депрессией значимо отрицательна как в оригинальном ($r = -.49$), так и в настоящем исследовании ($r = -.47$). Корреляция между позитивным самовосприятием и самотрансценденцией в настоящем исследовании ожидаемо значимо положительна — так же, как корреляция между самотрансценденцией и самоуважением в предыдущих исследованиях (Akhan et al., 2024). Это свидетельствует в пользу высокой конвергентной валидности Оксфордской шкалы на казахском и русском языках.

Приведённое выше позволяет утверждать, что по результатам проведённого нами исследования на казахском и русском языках появился новый адаптированный психодиагностический инструмент с проверенными показателями надёжности и валидности. В этой связи Оксфордская шкала позитивной Я-концепции может использоваться на казахском и русском языке в психотехнологической и исследовательской практике Казахстана с целью диагностики и измерения позитивного самовосприятия и позитивных убеждений о себе в целом и в четырёх отдельных сферах — мастерстве, силе, удовольствии и характере.

Тем не менее, настоящее исследование имеет также и некоторые ограничения. В первую очередь, ограничения связаны с маленьким размером выборки — 54 и 98 человек, — в которой, кроме того, преобладают молодые люди. В этой связи нельзя утверждать, что переводы шкалы были полностью адаптированы ко всему населению Казахстана. Более того, не производилось интервью с респондентами с целью выяснить специфику понимания перевода пунктов и повысить на этой основе качество перевода.

Для будущих исследований представляется важным определить корреляцию результатов Оксфордской шкалы на казахском и русском языках с конструктором психологического благополучия, что является ключевым коррелятом позитивного самовосприятия, по мнению авторов оригинального исследования шкалы. Этого не было сделано в настоящем исследовании, и это может быть значимым свидетельством в пользу критериальной валидности шкалы. Также желательно исследование инвариантности измерений (measurement invariance) опросника по языку с целью установить, насколько постоянны параметры измерения шкалы между казахоязычными и русскоязычными выборками: в перспективе это позволит анализировать данные, полученные от участников отдельно на двух языках, как данные одной общей выборки.

В дальнейшем возможно применение шкалы для исследования позитивного самовосприятия казахстанцев и его связи с психологическими, социальными и экономическими переменными. Особенно перспективным представляется исследование эффективности отдельных психотехнологий в отношении позитивного самовосприятия и психологического благополучия с использованием дизайна пре-тест/пост-тест.

Заключение

Главным результатом настоящего исследования является Оксфордская шкала позитивной Я-концепции с удовлетворительными показателями валидности и надёжности на казахском и русском языках, пригодная поэтому к дальнейшему применению в практической и исследовательской сферах.

Информация о финансировании

Исследование проводилось без финансирования

Благодарности

Выражаем благодарность Арганчиевой Динаре Булатовне, старшему преподавателю Университета Нархоз, за помощь в получении вопросов и инструкции по обработке Шкалы экзистенции, адаптированной на казахский язык, от авторов адаптации.

Конфликт интересов

Авторы статьи заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Вклад авторов

Владимиров Д. Е.: написание основной части текста; теоретический обзор и подбор литературы; проведение основной части статистического анализа данных; оформление целостной работы; ответственность за все аспекты работы и вопросы её достоверности.

Ямбаева К. М.: написание частей текста; разработка шкалы на русском языке (прямой перевод и анализ обратного перевода); разработка опроса на русском языке; сбор (рекрутинг участников) и обработка данных на русском языке.

Аманғали Ж. С.: написание частей текста на казахском языке и ответственность за их достоверность; разработка шкалы на казахском языке (прямой перевод и анализ обратного перевода); разработка опроса на казахском языке; сбор (рекрутинг участников) и обработка данных на казахском языке.

Рахимов А. К.: разработка концепции и дизайна работы; научное руководство над поэтапной реализацией исследования; рекомендации по структуре работы, тексту, обработке данных, статистическому анализу данных.

Список литературы:

- Beck, A. T. (1963). Thinking and depression: I. Idiosyncratic content and cognitive distortions. *Archives of General Psychiatry*, 9(4), 324–333. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1963.01720160014002>
- Bryant, F. B., & Baxter, W. J. (1997). The structure of positive and negative automatic cognition. *Cognition and Emotion*, 11(3), 225–258. <https://doi.org/10.1080/026999397379908>
- Buribayev, Y., Khamzina, Z., & Buribayeva, A. (2025). Between traditions and globalization: value orientations of Kazakhstani youth. *Front. Sociol.*, 10, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2025.1563274>
- Cowan, H. R., McAdams, D. P., & Mittal, V. A. (2019). Core beliefs in healthy youth and youth at ultra high-risk for psychosis: Dimensionality and links to depression, anxiety, and attenuated psychotic symptoms. *Development and Psychopathology*, 31(1), 379–392. <https://doi.org/10.1017/S0954579417001912>
- Faustino, B. (2023). Maladaptive and adaptive cognitions about the self and others: confirmatory factor analysis of the Brief Core Schemas Scales. *Psychological Reports*, 126(3), 1445–1460. <https://doi.org/10.1177/003329412111063602>
- Fowler, D., Freeman, D., Smith, B., Kuipers, E., Bebbington, P., Bashforth, H., Coker, S., Hodgekins, J., Gracie, A., Dunn, G., & Garety, P. (2006). The Brief Core Schema Scales (BCSS): Psychometric properties and associations with paranoia and grandiosity in non-clinical and psychosis samples. *Psychological Medicine*, 36(6), 749–759. <https://doi.org/10.1017/s0033291706007355>

- Freeman, D., Rosebrock, L., Loe, B. S., Saidel, S., Freeman, J., & Waite, F. (2023). The Oxford Positive Self Scale: Psychometric development of an assessment of cognitions associated with psychological well-being. *Psychological Medicine*, 53(15), 7161–7169. <https://doi.org/10.1017/S0033291723000624>
- Hair, J. F. (Ed.). (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Ibrahim, R. H., Hamarash, M. Q., Ahmed, A. J., Al Mukhtar, S. H., & Yaas, M. H. (2025). The role of self-perception in mental health: Current insights on self-esteem and self-schemas. *Front. Psychiatry*, 16, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2025.1683194>
- Ingram, R. E., Kendall, P. C., Siegle, G., Guarino, J., & McLaughlin, S. C. (1995). Psychometric properties of the Positive Automatic Thoughts Questionnaire. *Psychological Assessment*, 7(4), 495–507. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.4.495>
- Kocyyigit, B., Ceco, G., Deniz, M. E., & Satıcı, S. A. (2024). Turkish adaptation of Oxford Positive Self Scale: Association with psychological distress, subjective vitality and psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 224. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112629>
- Kovacs, M., Rush, A. J., Beck, A. T., & Hollon, S. D. (1981). Depressed outpatients treated with cognitive therapy or pharmacotherapy: A one-year follow-up. *Archives of General Psychiatry*, 38(1), 33–39. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1981.01780260035003>
- Laengle, A., Orgler, C., & Kundi, M. (2003). The Existence Scale: A new approach to assess the ability to find personal meaning in life and to reach existential fulfillment. *European Psychotherapy*, 4, 135–151. https://www.researchgate.net/publication/313673419_The_Existence_Scale_A_new_approach_to_assess_the_ability_to_find_personal_meaning_in_life_and_to_reach_existential_fulfillment
- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 335–343. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)00075-U](https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)00075-U)
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Nurumov, K., Hernández-Torrano, D., Ait Si Mhamed, A., & Ospanova, U. (2022). Measuring Social Desirability in Collectivist Countries: A Psychometric Study in a Representative Sample From Kazakhstan. *Front. Psychol.*, rju 1–15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.822931>
- Seligman, M. E. (2019). Positive psychology: A personal history. *Annual Review of Clinical Psychology*, 7(15), 1–23. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050718-095653>
- Shi, D., & Maydeu-Olivares, A. (2020). The effect of estimation methods on SEM fit indices. *Educational and Psychological Measurement*, 80(3), 421–445. <https://doi.org/10.1177/0013164419885164>
- Sinclair, S. J., Blais, M. A., Gansler, D. A., Sandberg, E., Bistis, K., & LoCicero, A. (2010). Psychometric properties of the Rosenberg Self-Esteem Scale: Overall and across demographic groups living within the United States. *Evaluation & the Health Professions*, 33(1), 56–80. <https://doi.org/10.1177/0163278709356187>
- Sir, E., & Lok, N. (2024). The effect of self-esteem development programme applied to secondary school students on self-esteem and peer bullying victimization: A randomized controlled trial. *Journal of Pediatric Nursing: Nursing Care of Children and Families*, 77, 305–312. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2024.04.045>
- Sutin, A. R., Stephan, Y., & Terracciano, A. (2018). Psychological distress, self-beliefs, and risk of cognitive impairment and dementia. *Journal of Alzheimer's Disease*, 65(3), 1041–1050. <https://doi.org/10.3233/jad-180119>
- Swami, V., Voracek, M., Todd, J., Furnham, A., Horne, G., & Tran, U. S. (2024). Positive self-beliefs mediate the association between body appreciation and positive mental health. *Body Image*, 48, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2024.101685>
- Uristemova, A. K., Myssaev, A. O., Meirmanov, S. K., Migina, L. E., & Pak, L. A. (2023). Validation of the Kazakh version of the Depression Anxiety Stress Scale (DASS-21) in medical faculty staff sample: The pilot study. *Nauka i zdravookhranenie*, 25(5), 263–270. <https://cyberleninka.ru/article/n/validation-of-the-kazakh-version-of-the-depression-anxiety-stress-scale-dass-21-in-medical-faculty-staff-sample-the-pilot-study>

- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111–133. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806–838. <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>
- Бороздина, Л. В. (2011). Сущность самооценки и ее соотношение с Я-концепцией. *Вестник московского университета*, 14(1), 54–64. <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-samoootsenki-i-ee-sootnoshenie-s-ya-kontseptsiey>
- Кривцова, С. В., Лэнгле, А., & Орглер, К. (2009). Шкала экзистенции (Existenzskala) А. Лэнгле и К. Орглер. *Экзистенциальный анализ*, 1, 141–170. <https://aeapp.ru/bulletins/num-1-2009>
- Золотарева, А. А. (2020). Валидность и надежность русскоязычной версии шкалы самооценки М. Розенберга. *Вестник Омского университета. Серия "Психология"*, 2, 52–57. <https://cyberleninka.ru/article/n/validnost-i-nadezhnost-russkoyazychnoy-versii-shkaly-samoootsenki-m-rozenberga>

Д.Е. Владимиров^{*1}, К.М. Ямбаева², Ж.С. Аманғали³, А.К. Рахимов⁴

^{1,2,3,4}Нархоз Университеті, Алматы, Қазақстан

Оксфордтық позитивті Мен-концепциясы шкаласының қазақша және орысша нұсқаларының психометриялық қасиеттері

Андатпа. Қазіргі зерттеулерде позитивті өзін-өзі қабылдау конструкциясы барған сайын өзекті бола түсуде. Позитивті өзін-өзі қабылдаудың диагностикалауды заманауи валидті әдістерінің бірі Оксфордтың позитивті Мен-концепциясы шкаласы. Қазақ және орыс тілдерінде позитивті өзін-өзі қабылдауды диагностикалау әдістері ұсынылмаған. Зерттеудің мақсаты Оксфорд шкаласын қазақ және орыс тілдеріне бейімдеу және валидизациялау болды.

Оксфорд шкаласы қазақ және орыс тілдеріне тікелей және кері аударма әдісі арқылы аударылды. Зерттеу онлайн-сауалнама түрінде 152 адамнан тұратын ықтималдықсыз іріктемеде жүргізілді (54 адам — қазақ тілінде, 98 адам — орыс тілінде). Шкаланың конструктивті валидтілігі, ішкі біртектілік бойынша сенімділігі және конвергентті валидтілігі өлшенді. Конвергентті валидтілікті тексеру үшін Розенбергтің өзін-өзі құрметтеу шкаласы, DASS-21 депрессия, мазасыздық және стресс шкаласы, сондай-ақ экзистенция шкаласы қолданылды.

Зерттеу нәтижелері бойынша шкаланың қазақ және орыс тілдеріндегі нұсқалары қолайлы конструктивті валидтілікке ие екені анықталды (төрт факторлы модельге деректердің сәйкестігі жеткілікті деңгейде: $\chi^2 = 270.92$; CFI = .92; TLI = .91; RMSEA = .04; SRMR = .10 — қазақ тіліндегі нұсқа үшін, $\chi^2 = 282.94$; CFI = .94; TLI = .94; RMSEA = .04; SRMR = .08 — орыс тіліндегі нұсқа үшін); жоғары ішкі сәйкестілікке ($\omega = .93$ — қазақ тіліндегі, $\omega = .94$ — орыс тіліндегі нұсқа үшін); жоғары конвергентті валидтілікке ие: позитивті өзін-өзі қабылдау мен өзін-өзі құрметтеу арасында ($r = .77$), өзіндік трансценденциямен ($r = .34$) маңызды оң корреляциялар, ал депрессиямен теріс корреляция ($r = -.47$) анықталды.

Қазақ және орыс тілдеріндегі Оксфордтың позитивті Мен-концепциясы шкаласы зерттеу және практикалық салаларда позитивті өзін-өзі қабылдауды өлшеу құралы ретінде қолдануға жарамды.

Түйін сөздер: өзі туралы когнициялар, өзі туралы наным-сенімдер, позитивті өзін-өзі қабылдау, Оксфордтың позитивті Мен-концепциясы шкаласы, психометриялық қасиеттер, сауалнаманы бейімдеу, валидизация.

D. Vladimirov^{*1}, K. Yambayeva², J. Amangali³, A. Rakhimov⁴

^{1,2,3,4}Narxoz University, Almaty, Kazakhstan

Psychometric properties of the Kazakh and Russian versions of the Oxford Positive Self Scale

Abstract. Positive cognitions about the self are receiving increasing attention in modern research. The Oxford Positive Self Scale (OxPos) is one of the psychometrically robust assessments of positive self-cognitions. There is a lack of tools assessing positive self-cognitions in Kazakh or Russian. The aim of the study was to adapt and validate the Kazakh and Russian versions of the OxPos.

The OxPos was translated into Kazakh and Russian using a back-translation approach. An online survey was conducted using a non-probability sample of 152 participants (54 in Kazakh, 98 in Russian). Construct validity, internal consistency, and convergent validity of the scale were explored. The Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES), the Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS-21), and the Existence Scale (ESK) were used to evaluate convergent validity.

The results confirmed the Kazakh and Russian versions of the OxPos have satisfactory construct validity (adequate model fit for the four-factor model: $\chi^2 = 270.92$; CFI = .92; TLI = .91; RMSEA = .04; SRMR = .10 for the Kazakh, $\chi^2 = 282.94$; CFI = .94; TLI = .94; RMSEA = .04; SRMR = .08 for the Russian version); excellent internal consistency ($\omega = .93$ for the Kazakh, $\omega = .94$ for the Russian version); excellent convergent validity: positive self-beliefs correlated positively with self-esteem ($r = .77$), self-transcendence ($r = .34$), and correlated negatively with depression ($r = -.47$).

The Oxford Positive Self Scale in Kazakh and Russian is appropriate for use in research and psychological practice as an instrument assessing positive self-beliefs.

Keywords: positive self-cognitions, positive self-beliefs, positive self-perception, The Oxford Positive Self Scale, psychometric properties, scale adaptation, validation.

References:

- Akhan, K., Kassymzhanova, A., Piko, B., & Akhmetzhanova, M. (2024). Psychometric properties and socio-demographic characteristics of the existence scale. *The Journal of Psychology and Sociology*, 88(1), 42–57. <https://doi.org/10.26577/JPSS.2024.v88.i1.04>
- Beck, A. T. (1963). Thinking and depression: I. Idiosyncratic content and cognitive distortions. *Archives of General Psychiatry*, 9(4), 324–333. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1963.01720160014002>
- Borozdina, L. V. (2011). Sushhnost' samoocenki i ee sootnoshenie s Ja-koncepciej [The essence of self-esteem and its relation to Self-concept]. *Vestnik moskovskogo universiteta*, 14(1), 54–64. — [in Russian] <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-samootsenki-i-ee-sootnoshenie-s-ya-kontseptsiey>
- Bryant, F. B., & Baxter, W. J. (1997). The structure of positive and negative automatic cognition. *Cognition and Emotion*, 11(3), 225–258. <https://doi.org/10.1080/026999397379908>
- Buribayev, Y., Khamzina, Z., & Buribayeva, A. (2025). Between traditions and globalization: value orientations of Kazakhstani youth. *Front. Sociol.*, 10, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2025.1563274>
- Cowan, H. R., McAdams, D. P., & Mittal, V. A. (2019). Core beliefs in healthy youth and youth at ultra high-risk for psychosis: Dimensionality and links to depression, anxiety, and attenuated psychotic symptoms. *Development and Psychopathology*, 31(1), 379–392. <https://doi.org/10.1017/S0954579417001912>
- Faustino, B. (2023). Maladaptive and adaptive cognitions about the self and others: confirmatory factor analysis of the Brief Core Schemas Scales. *Psychological Reports*, 126(3), 1445–1460. <https://doi.org/10.1177/00332941211063602>
- Fowler, D., Freeman, D., Smith, B., Kuipers, E., Bebbington, P., Bashforth, H., Coker, S., Hodgekins, J., Gracie, A., Dunn, G., & Garety, P. (2006). The Brief Core Schema Scales (BCSS): Psychometric properties and associations with paranoia and grandiosity in non-clinical and psychosis samples. *Psychological Medicine*, 36(6), 749–759. <https://doi.org/10.1017/s0033291706007355>

- Freeman, D., Rosebrock, L., Loe, B. S., Saidel, S., Freeman, J., & Waite, F. (2023). The Oxford Positive Self Scale: Psychometric development of an assessment of cognitions associated with psychological well-being. *Psychological Medicine*, 53(15), 7161–7169. <https://doi.org/10.1017/S0033291723000624>
- Hair, J. F. (Ed.). (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Ibrahim, R. H., Hamarash, M. Q., Ahmed, A. J., Al Mukhtar, S. H., & Yaas, M. H. (2025). The role of self-perception in mental health: Current insights on self-esteem and self-schemas. *Front. Psychiatry*, 16, 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2025.1683194>
- Ingram, R. E., Kendall, P. C., Siegle, G., Guarino, J., & McLaughlin, S. C. (1995). Psychometric properties of the Positive Automatic Thoughts Questionnaire. *Psychological Assessment*, 7(4), 495–507. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.4.495>
- Kocigit, B., Ceco, G., Deniz, M. E., & Satıcı, S. A. (2024). Turkish adaptation of Oxford Positive Self Scale: Association with psychological distress, subjective vitality and psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 224. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2024.112629>
- Kovacs, M., Rush, A. J., Beck, A. T., & Hollon, S. D. (1981). Depressed outpatients treated with cognitive therapy or pharmacotherapy: A one-year follow-up. *Archives of General Psychiatry*, 38(1), 33–39. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1981.01780260035003>
- Krivcova, S. V., Laengle, A., & Orgler, K. (2009). Shkala jekzistencii (Existenzskala) A. Laengle i K. Orgler [The Existence Scale (Existenzskala) by A. Laengle and C. Orgler]. *Jekzistencial'nyj analiz*, 1, 141–170. — [in Russian] <https://aeapp.ru/bulletins/num-1-2009>
- Laengle, A., Orgler, C., & Kundi, M. (2003). The Existence Scale: A new approach to assess the ability to find personal meaning in life and to reach existential fulfillment. *European Psychotherapy*, 4, 135–151. https://www.researchgate.net/publication/313673419_The_Existence_Scale_A_new_approach_to_assess_the_ability_to_find_personal_meaning_in_life_and_to_reach_existential_fulfillment
- Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 335–343. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)00075-U](https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)00075-U)
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Nurumov, K., Hernández-Torrano, D., Ait Si Mhamed, A., & Ospanova, U. (2022). Measuring Social Desirability in Collectivist Countries: A Psychometric Study in a Representative Sample From Kazakhstan. *Front. Psychol.*, 13, 1–15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.822931>
- Seligman, M. E. (2019). Positive psychology: A personal history. *Annual Review of Clinical Psychology*, 7(15), 1–23. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050718-095653>
- Shi, D., & Maydeu-Olivares, A. (2020). The effect of estimation methods on SEM fit indices. *Educational and Psychological Measurement*, 80(3), 421–445. <https://doi.org/10.1177/0013164419885164>
- Sinclair, S. J., Blais, M. A., Gansler, D. A., Sandberg, E., Bistis, K., & LoCicero, A. (2010). Psychometric properties of the Rosenberg Self-Esteem Scale: Overall and across demographic groups living within the United States. *Evaluation & the Health Professions*, 33(1), 56–80. <https://doi.org/10.1177/0163278709356187>
- Sir, E., & Lok, N. (2024). The effect of self-esteem development programme applied to secondary school students on self-esteem and peer bullying victimization: A randomized controlled trial. *Journal of Pediatric Nursing: Nursing Care of Children and Families*, 77, 305–312. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2024.04.045>
- Sutin, A. R., Stephan, Y., & Terracciano, A. (2018). Psychological distress, self-beliefs, and risk of cognitive impairment and dementia. *Journal of Alzheimer's Disease*, 65(3), 1041–1050. <https://doi.org/10.3233/jad-180119>
- Swami, V., Voracek, M., Todd, J., Furnham, A., Horne, G., & Tran, U. S. (2024). Positive self-beliefs mediate the association between body appreciation and positive mental health. *Body Image*, 48, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2024.101685>
- Uristemova, A. K., Myssaev, A. O., Meirmanov, S. K., Migina, L. E., & Pak, L. A. (2023). Validation of the Kazakh version of the Depression Anxiety Stress Scale (DASS-21) in medical faculty staff sample: The pilot study. *Nauka*

i zdravookhranenie, 25(5), 263–270. <https://cyberleninka.ru/article/n/validation-of-the-kazakh-version-of-the-depression-anxiety-stress-scale-dass-21-in-medical-faculty-staff-sample-the-pilot-study>

Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111–133. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3

Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806–838. <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>

Zolotareva, A. A. (2020). Validnost' i nadezhnost' russkojazychnoj versii shkaly samoocenki M. Rozenberga [Validity and reliability of the Russian version of the Rosenberg Self-Esteem Scale]. *Vestnik Omskogo universiteta. Serija "Psihologija"*, 2, 52–57. — [in Russian] <https://cyberleninka.ru/article/n/validnost-i-nadezhnost-russkojazychnoy-versii-shkaly-samoocenki-m-rozenberga>

Авторлар туралы мәлімет:

Владимиров Д. Е. — хат-хабар авторы, «Психологиялық кеңес беру» білім беру бағдарламасының бакалавриат студенті, Гуманитарлық мектеп, Нархоз Университеті, Жандосов көш., 55, 050035, Алматы, Қазақстан, e-mail: damil.vladimirov@narхоз.kz

Ямбаева К. М. — «Психологиялық кеңес беру» білім беру бағдарламасының бакалавриат студенті, Гуманитарлық мектеп, Нархоз Университеті, Жандосов көш., 55, 050035, Алматы, Қазақстан, e-mail: kamilla.yambayeva@narхоз.kz

Аманғали Ж. С. — «Психологиялық кеңес беру» білім беру бағдарламасының бакалавриат студенті, Гуманитарлық мектеп, Нархоз Университеті, Жандосов көш., 55, 050035, Алматы, Қазақстан, e-mail: zhanmina.amangali@narхоз.kz

Рахимов А. К. — PhD, «Психологиялық кеңес беру» білім беру бағдарламасының қауымдастырылған профессоры, Гуманитарлық мектеп, Нархоз Университеті, Жандосов көш., 55, 050035, Алматы, Қазақстан, e-mail: arman.rakhimov@narхоз.kz

Сведения об авторах:

Владимиров Д. Е. — автор для корреспонденции, студент бакалавриата образовательной программы «Психологическое консультирование» Гуманитарной школы Университета Нархоз, ул. Жандосова, 55, 050035, Алматы, Казахстан, e-mail: damil.vladimirov@narхоз.kz

Ямбаева К. М. — студентка бакалавриата образовательной программы «Психологическое консультирование» Гуманитарной школы Университета Нархоз, ул. Жандосова, 55, 050035, Алматы, Казахстан, e-mail: kamilla.yambayeva@narхоз.kz

Аманғали Ж. С. — студентка бакалавриата образовательной программы «Психологическое консультирование» Гуманитарной школы Университета Нархоз, ул. Жандосова, 55, 050035, Алматы, Казахстан, e-mail: zhanmina.amangali@narхоз.kz

Рахимов А. К. — PhD, ассоциированный профессор образовательной программы «Психологическое консультирование» Гуманитарной школы Университета Нархоз, ул. Жандосова, 55, 050035, Алматы, Казахстан, e-mail: arman.rakhimov@narхоз.kz

Information about the authors:

Vladimirov D. E. — corresponding author, undergraduate student of the «Psychological Counseling» Bachelor educational program, School of Arts and Social Sciences of Narхоз University, Zhandosov st., 55, 050035, Almaty, Kazakhstan, e-mail: damil.vladimirov@narхоз.kz

Yambayeva K. M. — undergraduate student of the «Psychological Counseling» Bachelor educational program, School of Arts and Social Sciences of Narхоз University, Zhandosov st., 55, 050035, Almaty, Kazakhstan, e-mail: kamilla.yambayeva@narхоз.kz

Amangali J. S. — undergraduate student of the «Psychological Counseling» Bachelor educational program, School of Arts and Social Sciences of Narхоз University, Zhandosov st., 55, 050035, Almaty, Kazakhstan, e-mail: zhanmina.amangali@narхоз.kz

Rakhimov A. K. — PhD in Psychology, Associate Professor of the «Psychological Counseling» educational program, School of Arts and Social Sciences of Narхоз University, Zhandosov st., 55, 050035, Almaty, Kazakhstan, e-mail: arman.rakhimov@narхоз.kz

Приложение 1

Оксфордтық позитивті Мен-тұжырымдама шкаласы

Жауап берушіге нұсқаулар. Бұл сауалнама адамдардың өздері туралы ұстанатын сенімдерін сипаттайды. Әрбір тұжырымның өзіңіздің бейнеңізге қаншалықты сәйкес келетінін қарастырыңыз және бір жауапты таңдаңыз. Өзіңізді **соңғы бір апта** ішінде қалай қабылдағаныңызға сүйене отырып бағалауға тырысыңыз.

	Мүлде келіспеймін	Көбіне келіспеймін	Орташа	Көбіне келісемін	Толықтай келісемін
1. Мен өзгеріс жасай аламын	0	1	2	3	4
2. Мен пайдалы адаммын	0	1	2	3	4
3. Менің мақсаттым бар	0	1	2	3	4
4. Мен өз мақсаттарыма жете аламын	0	1	2	3	4
5. Мен істерді жақсы орындаймын	0	1	2	3	4
6. Мен табысқа жете аламын	0	1	2	3	4
7. Мен бағалы адаммын	0	1	2	3	4
8. Мен мықтымын	0	1	2	3	4
9. Мен алдыға талпына аламын	0	1	2	3	4
10. Ауыр сәттерде мен табысқа жете аламын	0	1	2	3	4
11. Мен кез келген нәрсені еңсере аламын	0	1	2	3	4
12. Мен қиындықтарға дайын тұрамын	0	1	2	3	4
13. Мен берілмеймін	0	1	2	3	4
14. Мен бәрін еңсере аламын	0	1	2	3	4
15. Мен кез келген адам сияқты істерді орындай аламын	0	1	2	3	4

16. Мен ләззат ала аламын	0	1	2	3	4
17. Мен демала аламын	0	1	2	3	4
18. Мен ойымды тынықтыра аламын (өшіре аламын)	0	1	2	3	4
19. Мен көңіл көтере аламын	0	1	2	3	4
20. Мен көңіл көтеретін істермен айналыса аламын	0	1	2	3	4
21. Мен сенімді адаммын	0	1	2	3	4
22. Мен өзгелерге мұқиятпын (қамқормын)	0	1	2	3	4
23. Мен жақсы адаммын	0	1	2	3	4
24. Мен басқа адамдарға көмек беремін	0	1	2	3	4

Нәтижелерді өңдеу бойынша нұсқаулар. Жауаптарға кестеге сәйкес 0-ден 4-ке дейінгі ұпайлар беріледі. Жалпы ұпай барлық сұрақтар бойынша ұпайлардың қосындысы ретінде есептеледі және 0-ден 96-ға дейін болады. Ұпай неғұрлым жоғары болса, өзіне деген оң сенімге деген ұмтылыс соғұрлым жоғары болады. Белгілі бір фактор бойынша өзіне деген оң сенімге деген ұмтылыс келесі сұрақтар бойынша ұпайлардың қосындысы ретінде есептеледі:

Шеберлік: 1—7;
 Күш: 8—15;
 Рахаттану: 16—20;
 Мінез: 21—24.

Приложение 2

Оксфордская шкала позитивной Я-концепции

Инструкция для респондента. В опроснике представлены убеждения людей относительно себя. Подумайте, насколько каждое утверждение соответствует вашему представлению о себе, и выберите один вариант ответа. Постарайтесь отвечать, ориентируясь на ваше восприятие себя **за последнюю неделю**.

	Полностью не согласен	Скорее не согласен	Что-то среднее	Скорее согласен	Полностью согласен
1. Я способен(-на) добиваться изменений	0	1	2	3	4
2. Я приношу пользу	0	1	2	3	4
3. У меня есть цель	0	1	2	3	4
4. Я могу достичь своих целей	0	1	2	3	4
5. Я способен(-на) хорошо выполнять то, за что берусь	0	1	2	3	4
6. Я могу достичь успеха	0	1	2	3	4
7. Я достойный человек	0	1	2	3	4
8. Я сильный(-ая)	0	1	2	3	4
9. Я могу продолжать, даже когда трудно	0	1	2	3	4
10. Я могу добиться успеха в трудных ситуациях	0	1	2	3	4
11. Я могу справиться со всем	0	1	2	3	4
12. Я умею собраться в сложной ситуации	0	1	2	3	4
13. Я не сдаюсь	0	1	2	3	4
14. Я справлюсь	0	1	2	3	4
15. Мне по силам то же, что и другим	0	1	2	3	4
16. Я могу получать удовольствие	0	1	2	3	4

17. Я могу по-настоящему отдыхать и расслабляться	0	1	2	3	4
18. Я умею отключаться от забот	0	1	2	3	4
19. Я умею развлекаться	0	1	2	3	4
20. Я могу организовать себе приятные занятия	0	1	2	3	4
21. Я надёжный человек	0	1	2	3	4
22. Я внимательный(-ая) к другим людям	0	1	2	3	4
23. Я хороший человек	0	1	2	3	4
24. Я помогаю другим	0	1	2	3	4

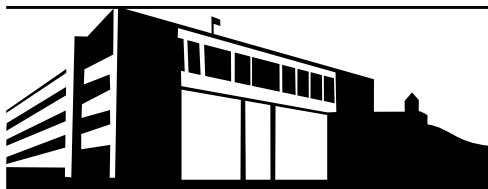
Инструкция по обработке результатов. Ответам присваиваются баллы от 0 до 4 в соответствии с таблицей. Общий балл считается как сумма баллов по всем вопросам и составляет от 0 до 96. Чем выше балл, тем выше приверженность позитивным убеждениям о себе. Приверженность позитивным убеждениям о себе по отдельному фактору считается как сумма баллов по следующим вопросам:

Мастерство: 1—7;

Сила: 8—15;

Удовольствие: 16—20;

Характер: 21—24.



ВЗАИМОСВЯЗЬ СТИГМЫ СУИЦИДА С ДЕПРЕССИВНОЙ СИМПТОМАТИКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ БЛАГОПОЛУЧИЕМ (НА МАТЕРИАЛЕ КАЗАХСТАНА)

**С.К. Кудайбергенова^{*1}, Р.Х. Музафаров², А.А. Абетова³,
Н.Ж. Сексенбаев⁴, Е.И. Лашкова⁵**

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

^{2,3}РГП на ПХВ «РНПЦ психического здоровья» МЗ РК, Алматы, Казахстан

⁴НАО «Медицинский университет Семей», Семей, Казахстан

⁵Центр клинической психологии и психотерапии «BeAlive», Алматы, Казахстан

E-mail: ^{*1}sandugash.kudaibergenova@kaznu.kz, ²rinat.muzafarov@bk.ru;
³aigul-abetova@mail.ru; ⁴nursultan.zhaksylykovich@smu.edu.kz; ⁵Ye.Lashkova@outlook.com

Аннотация. Стигма суицида рассматривается как один из факторов, препятствующих обращению за психологической помощью и профилактике суицидального поведения. Цель исследования — изучение взаимосвязи стигмы суицида с депрессивной симптоматикой и психологическим благополучием на материале казахстанской выборки.

В исследовании приняли участие 1139 респондентов в возрасте от 18 до 87 лет. Для оценки стигмы суицида использовались шкала Stigma of Suicide Scale – Short Form (SOSS-SF), депрессивной симптоматики — Patient Health Questionnaire-9 (PHQ-9), психологического благополучия — Mental Health Continuum – Short Form (MHC-SF). Для статистического анализа данных применялись методы описательной статистики, корреляционный и регрессионный анализ.

Наиболее высокие показатели были выявлены по субшкале «Изоляция/депрессия». Установлены статистически значимые взаимосвязи между компонентами стигмы суицида, депрессивной симптоматикой и психологическим благополучием. Наиболее выраженные статистические ассоциации с психологическими показателями были выявлены для субшкалы «Изоляция/депрессия». Депрессивная симптоматика последовательно выступала психологическим предиктором различных компонентов стигмы суицида.

Полученные результаты расширяют представления о психологических и социально-демографических факторах, связанных с различными компонентами стигмы суицида, и могут быть использованы при разработке программ профилактики суицидального поведения, антистигматизационных мероприятий и психопросветительских инициатив в Казахстане.

Поступила: 08.05.2026; Доработана: 19.06.2026; Одобрена: 11.08.2026; Доступна онлайн: 18.09.2026

*Автор для корреспонденции

Ключевые слова: стигма суицида, депрессия, психологическое благополучие, суицидальный риск, психическое здоровье, антистигматизация, Казахстан

Введение

Суицид остаётся одной из ведущих причин преждевременной смертности и представляет собой значимую проблему общественного здравоохранения во всём мире. Согласно данным Всемирной организации здравоохранения, ежегодно более 720 000 человек погибают в результате суицида, при этом около 73% всех случаев приходится на страны с низким и средним уровнем дохода (World Health Organization, 2025b). Для Казахстана также характерен высокий уровень суицидальной смертности. По данным ВОЗ, показатель смертности от суицида составляет 14,6 на 100 000 населения, что почти в 1,5 раза превышает среднемировой уровень и остаётся одним из наиболее высоких в Европейском регионе (World Health Organization, 2025a). Несмотря на снижение показателей в период с 2019 по 2023 год (Agency for Strategic Planning & Reforms of the Republic of Kazakhstan; Bureau of National Statistics, 2024), проблема суицидального поведения сохраняет высокую социальную и клиническую значимость.

Одним из факторов, осложняющих профилактику суицидального поведения и своевременное обращение за психологической помощью, является стигма суицида. Стигма рассматривается как социальный процесс, связанный с приписыванием человеку негативно воспринимаемых характеристик, что сопровождается социальной дистанцией, дискриминацией и маргинализацией (Pescosolido et al., 2008). В контексте суицида стигма проявляется через осуждение, замалчивание, избегание и восприятие лиц с суицидальными переживаниями как «слабых», «опасных» или «неспособных справиться с жизненными трудностями». Подобные установки могут снижать готовность обращаться за профессиональной помощью, усиливать чувство стыда, социальной изоляции и эмоционального неблагополучия. Всемирная организация здравоохранения рассматривает стигму как один из барьеров доступа к услугам профилактики суицида и психологической поддержки (World Health Organization, 2012).

Стигма суицида связана с рядом неблагоприятных психологических последствий, включая депрессивную симптоматику, психологический дистресс, снижение самооценки и ухудшение психологического благополучия (Ludwig et al., 2022; Wyllie et al., 2025). Кроме того, высокий уровень стигмы ассоциирован с меньшей готовностью обращаться за психологической помощью и большей социальной изоляцией лиц, переживающих суицидальный кризис (Jahan et al., 2023). В исследованиях, проведённых в коллективистских культурах, подчёркивается, что общественные нормы, связанные с сохранением социальной гармонии, семейной репутации и необходимостью самостоятельно справиться с эмоциональными трудностями, могут усиливать внутреннюю стигму и избегание обращения за поддержкой (AthinarayananRao et al., 2024). Подобные механизмы представляют особый интерес для Казахстана, где тема суицида и психических расстройств нередко остаётся социально чувствительной и табуированной.

Несмотря на растущий международный интерес к проблеме стигмы суицида, в Казахстане данное направление исследований остаётся недостаточно разработанным. До последнего времени отсутствовали валидизированные инструменты для оценки стигмы суицида и психологического благополучия на казахском и русском языках. Как отмечают Jumageldinov et al. (2020), табуированность темы суицида в казахстанском обществе осложняет как профилактическую, так и исследовательскую деятельность. В последние годы были проведены исследования по культурной адаптации и психометрической валидации современных инструментов для оценки стигмы суицида и психологического благополучия. В частности, Kudaibergenova et al. (2025) подтвердили надёжность и кросс-культурную применимость казахской и русской версий шкалы Stigma of Suicide Scale – Short Form (SOSS-SF), а Hernández-Torrano et al. (2021) валидизировали казахстанскую версию шкалы Mental Health Continuum – Short Form (MHC-SF).

При этом взаимосвязь стигмы суицида с депрессивной симптоматикой и психологическим благополучием в казахстанском контексте остаётся практически неизученной. Большинство исследований сосредоточено либо на распространённости суицидального поведения и факторах суицидального риска (Jumageldinov et al., 2020; World Health Organization, 2025b), либо на отдельных аспектах стигматизации, включая общественную и внутреннюю стигму, обращение за психологической помощью и осведомлённость

о суициде (Jahan et al., 2023; Ludwig et al., 2022; Wyllie et al., 2025). Взаимосвязи между стигмой суицида, депрессивной симптоматикой и психологическим благополучием, особенно в культурно специфичных выборках, остаются недостаточно изученными, что ограничивает понимание психологических факторов, связанных со стигмой суицида, и затрудняет разработку научно обоснованных антистигматизационных и профилактических программ.

Объектом исследования выступает стигма суицида в казахстанской популяции.

Предметом исследования являются взаимосвязи между показателями стигмы суицида, депрессивной симптоматики и психологического благополучия.

Цель исследования – изучение взаимосвязи стигмы суицида с депрессивной симптоматикой и психологическим благополучием на материале казахстанской выборки.

Обзор литературы

Стигма суицида представляет собой многомерный социально-психологический феномен, включающий общественную и внутреннюю стигму, а также стереотипы, предубеждения и дискриминационные реакции в отношении лиц с суицидальными мыслями, суицидальным поведением и переживших утрату вследствие суицида. Стигматизирующие установки могут проявляться через восприятие людей с суицидальными переживаниями как «слабых», «эгоистичных», «аморальных» или «неспособных справляться с жизненными трудностями» (Lehmann et al., 2021). Подобные установки сопровождаются социальной изоляцией, переживанием стыда и снижением готовности обращаться за профессиональной помощью. Внутренняя стигма также связывается со снижением самооценки, ухудшением психологического состояния и усилением депрессивной симптоматики (Lehmann et al., 2021).

Стигма суицида рассматривается как один из значимых барьеров профилактики суицидального поведения и обращения за психологической помощью (Jahan et al., 2023). Исследования показывают, что высокий уровень стигмы связан с усилением психологического дистресса, переживанием дискриминации, снижением самооценки и меньшей готовностью обращаться за профессиональной поддержкой (Ludwig et al., 2022). В культурах, где тема суицида сопровождается выраженной социальной и религиозной табуированностью, лица с суицидальными мыслями нередко сталкиваются с осуждением и избеганием со стороны окружающих, что затрудняет обращение за помощью (Jahan et al., 2023).

В исследованиях, проведённых в коллективистских культурах, подчёркивается влияние социальных норм, семейной репутации и переживания стыда на формирование стигматизирующих установок. Согласно межличностной теории суицида Van Orden et al. (2010), ключевыми предикторами суицидального риска выступают нарушенное чувство принадлежности и воспринимаемая обременительность. В исследовании Hsu et al. (2025) переживание семейного стыда и несоответствия ожиданиям положительно ассоциировалось с психологическим дистрессом, социальной изоляцией и суицидальным поведением. Авторы отмечают, что страх «потери лица» и культурная стигматизация психических расстройств могут усиливать внутреннюю стигму и избегание обращения за психологической помощью.

Выраженность стигмы суицида тесно связана с уровнем осведомлённости о суициде и отношением к психологической помощи. В исследовании An et al. (2022) более высокий уровень осведомлённости о суициде был связан с меньшей выраженностью стигмы, тогда как стигматизирующие установки снижали готовность рекомендовать профессиональную помощь лицам в суицидальном кризисе. Аналогичные результаты представлены в исследовании Güler et al. (2025), где более высокий уровень стигмы был связан с большей самостигматизацией обращения за психологической помощью, а удовлетворённость жизнью выступала отрицательным предиктором самостигматизации.

Отдельное направление исследований посвящено взаимосвязи депрессивной симптоматики и суицидальности. В систематическом обзоре и метаанализе Cai et al. (2021) установлено, что пациенты с большим депрессивным расстройством имеют значительно более высокий риск суицидальных мыслей и суицидальных попыток по сравнению с лицами без депрессивного расстройства. В исследовании Świtaj et al. (2025) более высокий уровень внутренней стигмы был связан с выраженностью депрессивных симптомов и ухудшением психологического состояния. В лонгитюдном исследовании, проведённом среди китайских

студентов, было обнаружено, что усиление безнадежности и психологической боли, нарушение чувства принадлежности опосредуют связь суицидальной стигмы с суицидальными мыслями и поведением (Lyu et al., 2025).

Представленные исследования указывают на сложный и многокомпонентный характер стигмы суицида, затрагивающей эмоциональные, когнитивные и социальные аспекты психологического функционирования. Полученные данные свидетельствуют о связи стигмы суицида с депрессивной симптоматикой, психологическим дистрессом, снижением психологического благополучия, социальной изоляцией и уменьшением готовности обращаться за профессиональной помощью. При этом культурный контекст, особенности социальных норм и отношение к психическому здоровью могут оказывать существенное влияние на выраженность стигматизирующих установок и их психологические последствия. В этой связи представляется важным изучение взаимосвязи стигмы суицида, депрессии и психологического благополучия на материале казахстанской выборки с учётом социально-демографических и культурно-языковых особенностей респондентов.

Были сформулированы следующие **исследовательские вопросы (RQ)**:

Каковы уровни стигмы суицида, депрессивной симптоматики и психологического благополучия среди респондентов?

Как связаны стигма суицида и её компоненты (стигматизация, изоляция/депрессия, глорификация/нормализация) с депрессивной симптоматикой и психологическим благополучием?

Какие социально-демографические характеристики и психологические показатели вносят независимый статистический вклад в вариативность компонентов стигмы суицида?

Материалы и методы

Дизайн исследования. Исследование носило кросс-секционный характер и проводилось в онлайн-формате с использованием платформы Google Forms. Сбор данных осуществлялся в период с января по март 2026 года. Ссылка на опрос распространялась через цифровые каналы (WhatsApp, Telegram) с последующим распространением участниками, что обеспечило формирование выборки с элементами удобного и «snowball» набора.

Участие в исследовании было добровольным и анонимным. Перед началом опроса респондентам предоставлялась информация о целях исследования, гарантировалась конфиденциальность, а также указывались контакты специалистов для получения психологической помощи в связи с чувствительностью исследуемой темы.

Участники исследования. В исследовании приняли участие 1203 человека. После проверки корректности и полноты данных 64 анкеты были исключены. Итоговая выборка составила 1139 респондентов (см. рисунок 1). Участники самостоятельно выбирали язык прохождения опроса (казахский или русский), что позволило сформировать две языковые подвыборки.

Критериями включения являлись возраст 18 лет и старше, владение казахским или русским языком, а также гражданство Республики Казахстан. В качестве критериев исключения рассматривались возраст младше 18 лет и гражданство иностранных государств. Возраст респондентов варьировал от 18 до 87 лет, медианный возраст составил 38 лет (IQR=22). Медианный возраст женщин составил 38 лет (IQR=22). Медианный возраст мужчин составил 31 год (IQR=18). Выборка несколько неравномерна, но характеризуется достаточной представленностью основных социально-демографических групп взрослого населения казахстанцев, что позволяет проводить анализ исследуемых переменных.

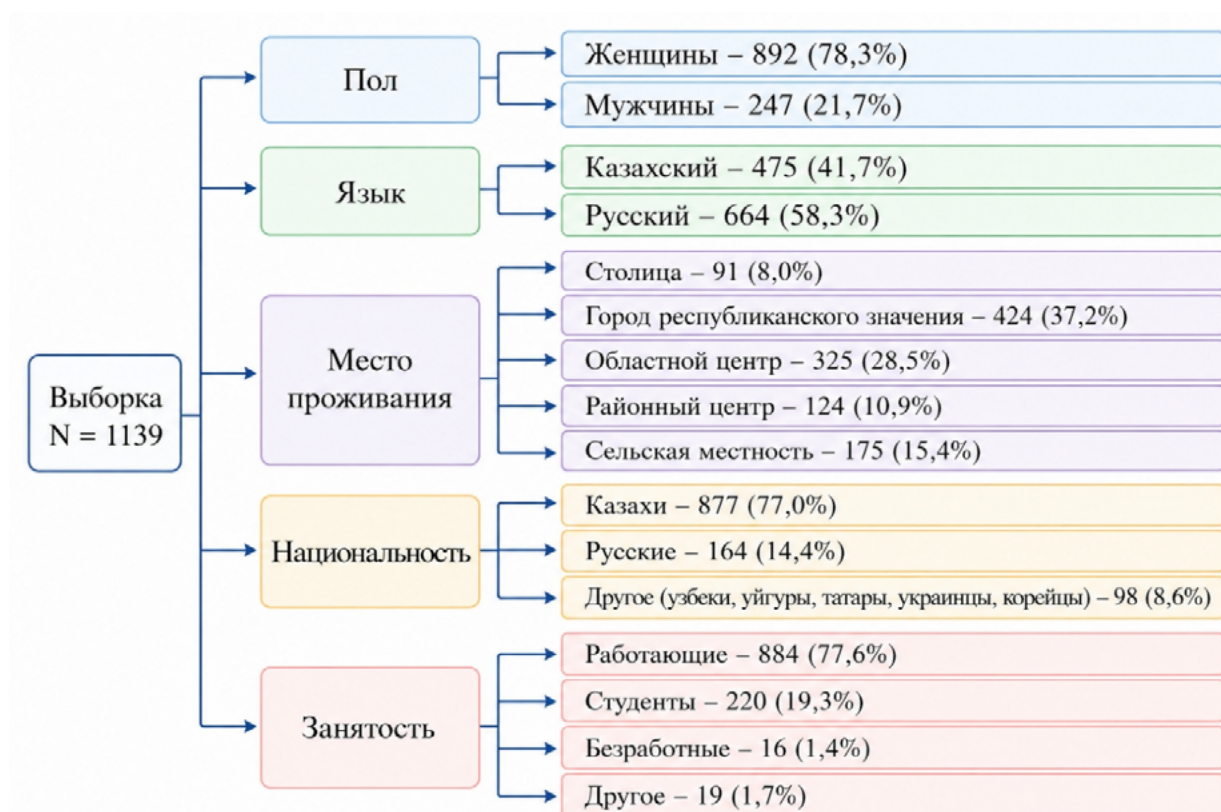


Рисунок 1. Социально-демографические характеристики выборки (N = 1139)

Методики исследования. Стигма суицида оценивалась с использованием краткой версии шкалы *Stigma of Suicide Scale – Short Form (SOSS-SF)*, адаптированной для казахстанского контекста на казахском и русском языках (Kudaibergenova et al., 2025). Шкала включает три субшкалы: стигматизация, изоляция/депрессия и глорификация/нормализация. Учитывая различия в количестве пунктов между языковыми версиями (только в субшкале «Стигматизация», различавшейся на один пункт), для каждой субшкалы рассчитывался средний балл (среднее арифметическое значение ответов по входящим в неё пунктам), что обеспечило сопоставимость результатов между группами. Подобный подход применялся и в исследованиях, использующих адаптированные версии SOSS-SF. Показатели внутренней согласованности субшкал варьировали от допустимых до высоких. Наиболее высокие значения α Кронбаха были получены для субшкал психологической изоляции/депрессии ($\alpha = 0,907$ в казахской группе; $\alpha = 0,840$ в русской группе) и стигматизации ($\alpha = 0,865$ и $\alpha = 0,850$ соответственно), тогда как субшкала глорификации/нормализации продемонстрировала более низкие, но допустимые показатели надёжности ($\alpha = 0,683$ и $\alpha = 0,728$ соответственно), что, вероятно, связано с небольшим количеством пунктов.

Депрессивная симптоматика оценивалась с помощью опросника *Patient Health Questionnaire-9 (PHQ-9)*, широко используемого инструмента для скрининга и оценки выраженности депрессии (Kroenke et al., 2001). В исследовании использовались русская и казахская версии опросника, уже апробированные в Казахстане. Шкала включает 9 пунктов, отражающих частоту депрессивных симптомов за последние две недели, с суммарным баллом от 0 до 27. Показатели внутренней согласованности PHQ-9 были высокими в обеих языковых группах ($\alpha = 0,886$ в казахской группе; $\alpha = 0,880$ в русской группе), что свидетельствует о хорошей надёжности инструмента в данной выборке.

Психологическое благополучие измерялось с использованием шкалы *Mental Health Continuum – Short Form (MHC-SF)*, адаптированной для казахстанской выборки на казахском и русском языках (Hernández-Torrano et al., 2021). Шкала включает 14 пунктов и позволяет оценить эмоциональное, социальное и психологиче-

ское благополучие. В соответствии с рекомендациями авторов адаптации в анализе использовался общий показатель психологического благополучия. Показатели внутренней согласованности шкалы были высокими в обеих языковых группах ($\alpha = 0,933$ в казахской группе; $\alpha = 0,943$ в русской группе), что указывает на высокую надёжность методики.

Статистический анализ данных. Количественный статистический анализ проводился с использованием программы SPSS Statistics версии 22. На первом этапе была выполнена проверка распределения переменных на нормальность с применением критерия Шапиро-Уилка, результаты которой выявили отклонение большинства показателей от нормального распределения. В связи с этим для описания данных использовались медиана (Me) и межквартильный размах (IQR). Для оценки взаимосвязей между исследуемыми переменными применялся корреляционный анализ Спирмена. Анализ вклада депрессии и психологического благополучия в показатели стигмы суицида осуществлялся с использованием иерархического регрессионного анализа. Поскольку исследование носило кросс-секционный характер, регрессионный анализ использовался для оценки связей между переменными и вклада предикторов в показатели стигмы суицида, а не для установления причинно-следственных связей.

Настоящая статья представляет лишь часть данных более широкого исследования и охватывает только показатели, относящиеся к исследовательским вопросам данной работы; остальные результаты планируются к представлению в последующих публикациях.

Результаты и обсуждение

На первом этапе анализа были рассмотрены описательные характеристики исследуемых показателей, включая уровень психологического благополучия, выраженность депрессивной симптоматики и компоненты стигмы суицида. Поскольку результаты проверки распределения показали отклонение большинства переменных от нормального распределения, для описания данных использовались медиана (Me) и межквартильный размах (IQR). Описательные характеристики исследуемых показателей представлены в таблице 1.

Для субшкал SOSS-SF использовались средние значения по пунктам, поскольку после культурной адаптации казахская и русская версии шкалы содержали различное количество утверждений. Среди компонентов стигмы суицида наиболее высокие значения были выявлены по субшкале «Изоляция/депрессия» (Me=3,60; IQR=1,45). Данная субшкала отражает представления, связанные с одиночеством, отсутствием социальной поддержки, внутренним неблагополучием, переживанием стыда и эмоционального страдания. Полученные результаты позволяют предположить, что в восприятии респондентов суицидальное поведение в большей степени ассоциируется с психологическим страданием и социальной отчуждённостью. Это согласуется с результатами психометрической адаптации SOSS-SF в Казахстане, где фактор «Изоляция/депрессия» также продемонстрировал высокую содержательную значимость (Kudaibergenova et al., 2025).

Таблица 1

Описательная статистика по стигме суицида, психологическому благополучию и депрессии (n=1139)

Показатель	Me	IQR
Психологическое благополучие (MHC-SF)	46,00	25,00
Депрессия (PHQ-9)	4,00	7,00
Стигматизация (SOSS-SF)	2,57	1,14
Изоляция/депрессия (SOSS-SF)	3,60	1,45
Глорификация/нормализация (SOSS-SF)	2,00	1,00
Примечание. Me — медиана; IQR — межквартильный размах.		

Показатели по субшкале «Стигматизация» были несколько ниже (Me = 2,57; IQR = 1,14) по сравнению с другими субшкалами, однако сохранялись на уровне, указывающем на выраженность негативной

социальной оценки суицидального поведения. Субшкала включает негативно окрашенные характеристики («безнравственный», «эгоистичный», «глупый», «жалкий» и др.) и отражает степень негативной социальной оценки лиц с суицидальным поведением. Полученные данные указывают на наличие стигматизирующих представлений о суициде в общей выборке.

Наименьшие значения были выявлены по субшкале «Глорификация/нормализация» ($Me=2,00$; $IQR=1,00$), отражающей романтизирующие и оправдывающие представления о суициде. Это может указывать на относительно слабую выраженность романтизирующих и оправдывающих установок в общей выборке.

Медианное значение PHQ-9 составило 4,00 балла ($IQR = 7,00$), что соответствует уровню минимально выраженной депрессивной симптоматики в общей выборке. При этом общий показатель психологического благополучия был достаточно высоким ($Me=46,00$; $IQR=25,00$), что отражает сохранность субъективного ощущения жизненной включённости, эмоционального ресурса и психологического функционирования у значительной части респондентов.

Результаты описательного анализа показывают, что в исследуемой выборке представления о суициде в большей степени связаны с восприятием психологического страдания, социальной изоляции и эмоционального неблагополучия, чем с романтизирующими или оправдывающими установками. При минимальной выраженности депрессивной симптоматики у респондентов в исследуемой выборке сохранялся достаточно высокий медианный уровень психологического благополучия. Одновременно полученные данные указывают на наличие стигматизирующих представлений о суициде, что подчеркивает актуальность дальнейшего изучения взаимосвязей между стигмой суицида, депрессией и психологическим благополучием.

Для анализа взаимосвязей между показателями стигмы суицида, депрессивной симптоматики и психологического благополучия был проведён корреляционный анализ Спирмена. Результаты анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2

Корреляционные связи между показателями стигмы суицида, депрессии, психологического благополучия и возраста (ρ Спирмена)

Показатели	1	2	3	4	5	6
1. Стигматизация (SOSS-SF)	—					
2. Изоляция/депрессия (SOSS-SF)	0,44**	—				
3. Глорификация/нормализация (SOSS-SF)	0,11**	0,13**	—			
4. Депрессия (PHQ-9)	0,03	0,13**	0,23**	—		
5. Психологическое благополучие (MHC-SF)	0,25**	0,21**	-0,04	-0,34**	—	
6. Возраст						
	-0,03		-0,05	-0,12**	-0,01	—
	-0,16**					

Примечание. ρ — коэффициент ранговой корреляции Спирмена. ** $p < 0,01$; отсутствие обозначения — различия статистически незначимы. $N = 1139$.

Результаты корреляционного анализа выявили ряд статистически значимых взаимосвязей между показателями стигмы суицида, депрессивной симптоматики и психологического благополучия (таблица 2). Между субшкалами стигмы суицида были обнаружены положительные корреляционные связи различной силы. Наиболее выраженная связь выявлена между субшкалами «Стигматизация» и «Изоляция/депрессия»

($p = 0,44$; $p < 0,001$). Полученные результаты свидетельствуют о взаимосвязанности негативно-оценочного восприятия суицида и его ассоциации с одиночеством, эмоциональным неблагополучием и социальной отчуждённостью. В определённой степени данные согласуются с результатами адаптации SOSS-SF в Казахстане, где фактор «Изоляция/депрессия» также продемонстрировал высокую содержательную значимость (Kudaibergenova et al., 2025).

Субшкала «Изоляция/депрессия» положительно коррелировала с уровнем депрессивной симптоматики ($p = 0,13$; $p < 0,001$), тогда как статистически значимая связь между субшкалой «Стигматизация» и уровнем депрессивной симптоматики выявлена не была ($p = 0,03$; $p > 0,05$). Таким образом, полученные данные указывают на неодинаковую связь отдельных субшкал стигмы суицида с депрессивной симптоматикой.

Психологическое благополучие демонстрировало умеренную отрицательную связь с депрессивной симптоматикой ($p = -0,34$; $p < 0,001$), что соответствует современным представлениям о взаимосвязи позитивного психического функционирования и психического здоровья. Вместе с тем были выявлены слабые положительные связи психологического благополучия с субшкалами «Стигматизация» ($p = 0,25$; $p < 0,001$) и «Изоляция/депрессия» ($p = 0,21$; $p < 0,001$), тогда как статистически значимая связь с субшкалой «Глорификация/нормализация» отсутствовала. Полученные результаты свидетельствуют о том, что взаимосвязь психологического благополучия с отношением к суициду носит более сложный характер и не является одинаковой для различных компонентов стигмы.

Субшкала «Глорификация/нормализация» демонстрировала преимущественно слабые корреляционные связи с другими исследуемыми показателями. Подобные результаты отмечались и в ряде зарубежных адаптаций SOSS-SF, где данный компонент также оказывался менее устойчивым и менее связанным с показателями психологического неблагополучия по сравнению с другими субшкалами. Возраст отрицательно коррелировал с субшкалой «Изоляция/депрессия» ($p = -0,16$; $p < 0,001$) и уровнем депрессивной симптоматики ($p = -0,12$; $p < 0,001$), тогда как статистически значимых связей возраста со стигматизацией, глорификацией/нормализацией и психологическим благополучием выявлено не было.

Для оценки вклада социально-демографических и психологических факторов в показатели стигмы суицида был проведен иерархический линейный регрессионный анализ. На первом этапе в модели включались язык, пол и возраст, на втором — показатели депрессии и психологического благополучия. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Иерархический регрессионный анализ компонентов стигмы суицида

Предиктор	Стигматизация β (p)	Изоляция/ депрессия β (p)	Глорификация/ нормализация β (p)
Язык	-0,014 (0,630)	0,286 (<0,001)	-0,052 (0,086)
Пол	-0,057 (0,051)	0,071 (0,008)	0,020 (0,497)
Возраст	0,002 (0,942)	-0,015 (0,608)	-0,047 (0,134)
Депрессия	0,136 (<0,001)	0,273 (<0,001)	0,263 (<0,001)
Психологическое благополучие	0,324 (<0,001)	0,369 (<0,001)	0,079 (0,008)
R ² (Step 1)	0,004	0,084	0,016
Adjusted R ² (Step 1)	0,001	0,081	0,013
ΔR^2	0,096	0,145	0,058
R ² (Final model)	0,100	0,229	0,074
Adjusted R ² (Final model)	0,096	0,226	0,070

Предиктор	Стигматизация β (p)	Изоляция/ депрессия β (p)	Глорификация/ нормализация β (p)
Язык	-0,014 (0,630)	0,286 (<0,001)	-0,052 (0,086)
Пол	-0,057 (0,051)	0,071 (0,008)	0,020 (0,497)
Возраст	0,002 (0,942)	-0,015 (0,608)	-0,047 (0,134)
Депрессия	0,136 (<0,001)	0,273 (<0,001)	0,263 (<0,001)
Примечание. β — стандартизированные коэффициенты регрессии; ΔR^2 — прирост объяснённой дисперсии; Adjusted R^2 — скорректированный коэффициент детерминации. Во всех моделях признаки мультиколлинеарности отсутствовали ($VIF < 1,2$).			

Согласно полученным данным, наибольшей объясняющей способностью обладала модель для субшкалы «Изоляция/депрессия». Уже на первом этапе демографические показатели объясняли 8,4% дисперсии зависимой переменной ($R^2=0,084$; $p<0,001$). Более высокие значения по данной субшкале были характерны для казахоязычных респондентов, женщин и лиц более молодого возраста. После включения психологических показателей объясняющая способность модели возрастала до 22,9% ($\Delta R^2=0,145$; $p<0,001$). Наиболее значимый вклад в модель вносили психологическое благополучие ($\beta=0,369$; $p<0,001$) и депрессия ($\beta=0,273$; $p<0,001$). Статистически значимыми также оставались язык и пол, тогда как влияние возраста после включения психологических переменных утрачивало значимость. Полученные результаты позволяют предположить, что восприятие суицида через категории одиночества, эмоционального страдания, внутреннего неблагополучия и социальной отчуждённости в наибольшей степени связано с исследованными психологическими переменными. Среди всех компонентов стигмы суицида именно субшкала «Изоляция/депрессия» оказалась наиболее чувствительной к психологическим показателям.

Для субшкалы «Стигматизация» была получена иная структура связей. Демографические показатели практически не объясняли вариативность шкалы ($R^2=0,004$; $p=0,226$). После включения депрессии и психологического благополучия модель становилась статистически значимой, однако общий вклад оставался относительно небольшим ($R^2=0,100$; $\Delta R^2=0,096$; $p<0,001$). Значимыми предикторами выступали депрессия ($\beta=0,136$; $p<0,001$) и психологическое благополучие ($\beta=0,324$; $p<0,001$). Следует справедливо отметить, что влияние психологического благополучия в регрессионной модели отличалось от результатов корреляционного анализа. При совместном включении психологического благополучия и депрессивной симптоматики в модель знак коэффициента психологического благополучия изменился на противоположный, что может быть связано с эффектом супрессии, обусловленным высокой взаимосвязью данных предикторов. В связи с этим положительный коэффициент регрессии следует интерпретировать с осторожностью, поскольку он, вероятно, отражает особенности совместного учёта взаимосвязанных психологических предикторов, а не самостоятельную прямую положительную связь психологического благополучия со стигматизацией суицида.

Для субшкалы «Глорификация/нормализация» объясняющая способность моделей оказалась наименьшей. Демографические переменные объясняли лишь 1,6% дисперсии показателя ($R^2=0,016$; $p<0,001$). Более высокие значения наблюдались у русскоязычных респондентов, женщин и лиц более молодого возраста. После включения психологических показателей доля объясняемой дисперсии увеличивалась до 7,4% ($R^2=0,074$; $\Delta R^2=0,058$; $p<0,001$). Наиболее выраженным предиктором выступал уровень депрессии ($\beta=0,263$; $p<0,001$). Связь психологического благополучия с глорификацией/нормализацией также оставалась статистически значимой, однако была существенно слабее ($\beta=0,079$; $p=0,008$). После включения психологических переменных влияние языка, пола и возраста статистически значимым уже не являлось.

Полученные результаты позволяют предположить, что компонент «Глорификация/нормализация» в меньшей степени связан с психологическим состоянием респондентов по сравнению с другими компонентами стигмы суицида.

Во всех трёх моделях депрессивная симптоматика оставалась статистически значимым предиктором компонентов стигмы суицида. При этом психологическое благополучие также вносило самостоятельный вклад в объяснение вариативности отдельных компонентов стигмы, а для субшкал «Стигматизация» и «Изоляция/депрессия» характеризовалось более высокими стандартизированными коэффициентами регрессии. При этом показатели мультиколлинеарности оставались низкими ($VIF < 1,2$), что указывает на отсутствие выраженного перекрытия между включёнными предикторами и подтверждает устойчивость полученных моделей.

Мы предполагаем, что в исследуемой выборке суицид в большей степени воспринимался через категории эмоционального страдания, одиночества и внутреннего неблагополучия, чем через его романтизацию или героизацию. Наиболее высокие показатели были выявлены по субшкале «Изоляция/депрессия», что указывает на преобладание представлений о суициде как о состоянии психологического кризиса и социальной отчуждённости. Эти данные согласуются с результатами адаптации SOSS-SF в Казахстане, где фактор «Изоляция/депрессия» также оказался одним из наиболее содержательно значимых (Kudaibergenova et al., 2025), а также с исследованиями Wyllie et al. (2025) и Maclean et al. (2023), связывающими стигму суицида с психологическим дистрессом, социальной изоляцией и снижением психологического благополучия.

Более высокий уровень депрессии был связан как с восприятием суицида через категории эмоционального неблагополучия и изоляции, так и с более выраженными романтизирующими представлениями о суицидальном поведении. Эти данные согласуются с результатами Cai et al. (2021), показавшими тесную связь депрессивной симптоматики с различными формами суицидальности, а также с исследованием Świtaj et al. (2025), в котором внутренняя стигма была связана с усилением депрессивных симптомов и ухудшением психологического состояния в целом. Это позволяет предположить, что более высокий уровень депрессивной симптоматики может быть связан не только с ухудшением эмоционального состояния, но и с особенностями восприятия и оценки суицидального поведения.

Результаты регрессионного анализа свидетельствуют о том, что взаимосвязь психологического благополучия с отдельными компонентами стигмы суицида имеет более сложный характер, чем это следует из результатов корреляционного анализа. Изменение направления коэффициента при совместном учёте депрессивной симптоматики и психологического благополучия, вероятно, отражает эффект супрессии, обусловленный тесной взаимосвязью данных предикторов. Это дает основание думать, что после статистического контроля уровня депрессии вклад психологического благополучия отражает дополнительные аспекты, не объясняемые депрессивной симптоматикой. Возможно, это может быть связано не только с особенностями психологического состояния человека, но и с нормативно-оценочным компонентом отношения к суицидальному поведению.

При этом важно учитывать специфику субшкал SOSS-SF. В частности, субшкала «Изоляция/депрессия» отражает восприятие суицида через категории одиночества, эмоциональной боли, внутреннего страдания и отсутствия поддержки. В ходе адаптации SOSS-SF на казахстанской выборке утверждение «an embarrassment» («стыд», «позор»), в оригинальной методике входившее в субшкалу «Стигматизация», было отнесено к фактору «Изоляция/депрессия», что указывает на особенности содержательного наполнения данной субшкалы в национальном контексте (Kudaibergenova et al., 2025). Вместе с тем данная интерпретация требует осторожности и нуждается в проверке в дальнейших исследованиях.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что стигма суицида в казахстанском контексте имеет сложную структуру, включающую как эмоционально-эмпатические, так и нормативно-оценочные компоненты. Это подчёркивает необходимость дальнейшего изучения психологических и социокультурных факторов, связанных с формированием стигматизирующих установок в отношении суицида.

Заключение

Всемирная организация здравоохранения рассматривает стигму как один из существенных барьеров, препятствующих обращению за помощью и реализации эффективных программ профилактики суицида. В связи с этим изучение стигмы суицида и факторов, связанных с её формированием, представляет важную задачу общественного здравоохранения и клинической психологии.

Настоящее исследование направлено на изучение стигмы суицида и анализ взаимосвязей с депрессивной симптоматикой и психологическим благополучием в казахстанской выборке. Наиболее выраженными оказались представления, связывающие суицид с эмоциональным страданием, одиночеством и социальной изоляцией, тогда как романтизирующие и нормализующие установки были выражены в меньшей степени. Тесные взаимосвязи с психологическими показателями выявлены для субшкалы «Изоляция/депрессия», тогда как субшкала «Глорификация/нормализация» характеризовалась значительно более слабыми связями, что подтверждает неоднородность структуры стигмы суицида.

Результаты регрессионного анализа показали, что депрессивная симптоматика сохраняла наиболее устойчивый независимый статистический вклад в объяснение вариативности всех компонентов стигмы суицида. Психологическое благополучие также вносило статистически значимый вклад в вариативность отдельных компонентов стигмы, однако характер этих взаимосвязей требует осторожной интерпретации. Из социально-демографических характеристик статистически значимую связь только с субшкалой «Изоляция/депрессия» сохранял язык заполнения опросника.

Полученные результаты расширяют представления о стигме суицида, и могут быть использованы при разработке программ профилактики суицидального поведения, антистигматизационных мероприятий и психообразовательных инициатив. Они также создают основу для культурной адаптации и психометрической валидации диагностических инструментов, предназначенных для изучения стигмы суицида и других стигматизирующих установок.

К ограничениям исследования относятся кросс-секционный дизайн, формирование выборки методом добровольного онлайн-опроса, ограниченный набор психологических и социально-демографических переменных. Результаты, связанные с языком, требуют осторожной интерпретации, поскольку язык заполнения отражает лишь одну из характеристик участников и не позволяет делать выводы обо всех этнопсихологических и этнокультурных особенностях респондентов. Кроме того, проверка межъязыковой измерительной инвариантности казахской и русской версий SOSS-SF не являлась задачей настоящего исследования.

Перспективы дальнейших исследований связаны с проведением лонгитюдных исследований, проверкой межъязыковой измерительной инвариантности опросников стигмы суицида, а также применением качественных и смешанных методов для более глубокого понимания механизмов её формирования. Учитывая культурную чувствительность данного социально-психологического феномена, важным направлением является анализ роли и вклада более широкого круга индивидуальных, социальных и культурных факторов.

Финансирование

Данное исследование выполнено в рамках проекта «Предсуицидальные установки как комплексный индикатор и объект мониторинга: популяционное исследование молодежи и молодых взрослых в Казахстане» (BR24993083), финансируемого Министерством науки и высшего образования Республики Казахстан.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов в финансовой или какой-либо иной сфере.

Соблюдение этических норм

Протокол исследования соответствует стандартам Хельсинкской декларации и получил одобрение Локального этического комитета Западно-Казахстанского медицинского университета имени Марата Оспанова (протокол № 4, регистрационный номер 04.01/01 от 26 апреля 2024 года).

Вклад авторов

С.К. Кудайбергенова – концепция исследования, статистический анализ, интерпретация результатов и написание текста статьи;

Р.Х. Музафаров и А.А. Абетова – организация исследования и сбор данных;

Н.Ж. Сексенбаев – интерпретация результатов исследования;

Е. Лашкова – статистический анализ и написание текста статьи;

Р.Х. Мухзафаров, А.А. Абетова, Н.Ж. Сексенбаев и Е. Лашкова – редактирование и обсуждение финальной версии статьи.

Список литературы:

Agency for Strategic Planning and Reforms of the Republic of Kazakhstan, Bureau of National Statistics. (2024). *Women and men of Kazakhstan 2019–2023*. <https://stat.gov.kz>

An, S., Lee, H., & Cho, J. (2022). The relationships between rural elderly's suicide literacy, suicide stigma and coping advice for suicide prevention: The moderated mediation effect of social expectations for experiencing negative emotions. *Journal of Korean Academy of Community Health Nursing*, 33(2), 164–174. <https://doi.org/10.12799/jkachn.2022.33.2.164>

Athinarayanan Rao, K., Ah Gang, G. C., & Ading, C. E. (2024). Cross-cultural comparison of self-stigma in psychological help-seeking: A study of local and international university students in Malaysia. *Jurnal Psikologi dan Kesehatan Sosial (JPsiKS)*, 8, 72–84.

Cai, H., Xie, X.-M., Zhang, Q., Cui, X., Lin, J.-X., Sim, K., Ungvari, G. S., Zhang, L., & Xiang, Y.-T. (2021). Prevalence of suicidality in major depressive disorder: A systematic review and meta-analysis of comparative studies. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 690130. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.690130>

Güler, C., Kaya, K., & Acu, B. G. (2025). Self-stigma to psychological help-seeking among university students in the health sciences: The role of suicide literacy, suicide stigma, and other predictors. *BMC Psychology*, 13, 779. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03005-3>

Hernández-Torrano, D., Ibrayeva, L., Muratkyzy, A., Lim, N., Nurtayev, Y., Almukhambetova, A., Clementi, A., & Sparks, J. (2021). Validation of a Kazakhstani version of the Mental Health Continuum–Short Form. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 754236. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.754236>

Hsu, L.-C., Shaikh, A. N., Chang, C. Y., Wang, K., Rice, K. G., & Suh, H. N. (2025). Culturally relevant risk and well-being factors of suicide and perceived burdensomeness in an Asian young adult sample. *Asian American Journal of Psychology*, 16(3), 231–240. <https://doi.org/10.1037/aap0000377>

Jahan, I., Sharif, A. B., & Hasan, A. B. M. N. (2023). Suicide stigma and suicide literacy among Bangladeshi young adults: A cross-sectional study. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1160955. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1160955>

Jumageldinov, A., Nuradinov, A., Einloft Brunnet, A., & Derivois, D. (2020). Cultural risk factors of suicidal behavior among adolescents in Kazakhstan. *L'Encephale*, 46(6), 500–502. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2020.02.003>

Kroenke, K., Spitzer, R. L., & Williams, J. B. W. (2001). The PHQ-9: Validity of a brief depression severity measure. *Journal of General Internal Medicine*, 16(9), 606–613. <https://doi.org/10.1046/j.1525-1497.2001.016009606.x>

Kudaibergenova, S., Zhamaliyeva, L., Seksenbayev, N., Muzafarov, R., Madaliyeva, Z., Abetova, A., & Bex, T. (2025). Cultural adaptation and validation of the stigma of suicide scale–short form (SOSS-SF) in Kazakh and Russian among the population of Kazakhstan. *Death Studies*. <https://doi.org/10.1080/07481187.2025.2598309>

Lehmann, C. S., Leung, C. A., Miller, I., & Girguis, S. M. (2021). An action research framework for religion and the stigma of suicide. *Religions*, 12(10), 802. <https://doi.org/10.3390/rel12100802>

Ludwig, J., Dreier, M., Liebherz, S., Härter, M., & von dem Knesebeck, O. (2022). Suicide literacy and suicide stigma – Results of a population survey from Germany. *Journal of Mental Health*, 31(4), 517–523. <https://doi.org/10.1080/09638237.2021.1875421>

Lyu, S., Jiang, S. Y., & Li, Y. (2025). Associations of suicide stigma internalization with risk factors of suicidal thoughts and behaviors among Chinese college students: A multi-wave longitudinal study. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 55(5), e70053. <https://doi.org/10.1111/sltb.70053>

Maclean, B. R., Forrester, T., Hawgood, J., O'Gorman, J., & Rimkeviciene, J. (2023). The personal suicide stigma

questionnaire (PSSQ): Relation to self-esteem, well-being, and help-seeking. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(5), 3816. <https://doi.org/10.3390/ijerph20053816>

Pescosolido, B. A., Martin, J. K., Lang, A., & Olafsdottir, S. (2008). Rethinking theoretical approaches to stigma: A framework integrating normative influences on stigma (FINIS). *Social Science & Medicine*, 67(3), 431–440. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2008.03.018>

Świtaj, P., Grygiel, P., Leciak, J., Stefaniak, I., Opozda-Suder, S., & Anczewska, M. (2025). Examining the relationships between self-stigma, loneliness, depressive symptoms, and suicidal ideation among people with bipolar disorder. *Scientific Reports*, 15, 3432. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-87559-7>

Van Orden, K. A., Witte, T. K., Cukrowicz, K. C., Braithwaite, S. R., Selby, E. A., & Joiner, T. E., Jr. (2010). The interpersonal theory of suicide. *Psychological Review*, 117(2), 575–600. <https://doi.org/10.1037/a0018697>

World Health Organization. (2012). *Public health action for the prevention of suicide: A framework*. World Health Organization. <https://iris.who.int/handle/10665/75166>

World Health Organization. (2025a, January 10). *Suicide rates*. Global Health Observatory. <https://www.who.int/data/gho/data/themes/mental-health/suicide-rates>

World Health Organization. (2025b, March 25). *Suicide*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/suicide>

Wyllie, C., Cleare, S., Eschle, S., O'Connor, R. C., & Rowe, S. L. (2025). Suicide stigma and its association with mental health, help-seeking, and suicidality: A scoping review. *BJPsych Open*, 11(1), e12. <https://doi.org/10.1192/bjo.2024.765>

**С.Қ. Құдайбергенова*¹, Р.Х. Музафаров², А.Ә. Абетова³,
Н.Ж. Сексенбаев⁴, Е.И. Лашкова⁵**

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

^{2,3}ҚР ДСМ «Республикалық психикалық денсаулық ғылыми-практикалық орталығы»
ШЖҚ РМҚ, Алматы, Қазақстан

⁴КеАҚ «Семей медицина университеті», Семей, Қазақстан

⁵«BeAlive» клиникалық психология және психотерапия орталығы, Алматы, Қазақстан

Суицид стигмасының депрессиялық симптоматикамен және психологиялық әл-ауқатпен өзара байланысы (Қазақстан материалдары негізінде)

Андатпа. Суицид стигмасы психологиялық көмекке жүгінуге және суицидтік мінез-құлықтың алдын алуға кедергі келтіретін факторлардың бірі ретінде қарастырылады. Зерттеудің мақсаты – қазақстандық іріктеме материалдары негізінде суицид стигмасының депрессиялық симптоматикамен және психологиялық әл-ауқатпен өзара байланысын зерттеу.

Зерттеуге жасы 18 бен 87 жас аралығындағы 1139 респондент қатысты. Суицид стигмасын бағалау үшін Stigma of Suicide Scale – Short Form (SOSS-SF) шкаласы, депрессиялық симптоматиканы бағалау үшін PHQ-9 сауалнамасы, психологиялық әл-ауқатты бағалау үшін Mental Health Continuum – Short Form (МНС-SF) шкаласы қолданылды. Деректерді талдау барысында сипаттамалық статистика, корреляциялық және регрессиялық талдау әдістері пайдаланылды.

Ең жоғары көрсеткіштер «оқшаулану/депрессия» субшкаласы бойынша анықталды. Суицид стигмасының компоненттері, депрессиялық симптоматика мен психологиялық әл-ауқат арасында статистикалық тұрғыдан мәнді өзара байланыстар анықталды. Психологиялық көрсеткіштермен ең айқын статистикалық байланыстар «Оқшаулану/депрессия» субшкаласы бойынша анықталды. Депрессиялық симптоматика суицид стигмасының әртүрлі компоненттерінің психологиялық предикторы ретінде жүйелі түрде анықталды.

Алынған нәтижелер суицид стигмасының әртүрлі компоненттерімен байланысты психологиялық

және әлеуметтік-демографиялық факторлар туралы түсініктерді кеңейтеді және Қазақстанда суицидтік мінез-құлықтың алдын алу бағдарламаларын, антистигматизациялық іс-шараларды және психологиялық ағарту бастамаларын әзірлеу барысында қолданылуы мүмкін.

Түйін сөздер: суицид стигмасы, депрессия, психологиялық әл-ауқат, суицидтік қауіп, психикалық денсаулық, антистигматизация, Қазақстан

**S. Kudaibergenova*¹, R. Muzafarov², A. Abetova³,
N. Seksenbayev⁴, Y. Lashkova⁵**

¹Farabi University, Almaty, Kazakhstan

^{2,3}Republican Scientific and Practical Center for Mental Health, Almaty, Kazakhstan

⁴NCJSC «Semey Medical University», Semey, Kazakhstan

⁵“BeAlive” Center for Clinical Psychology and Psychothera, Almaty, Kazakhstan

Associations Between Suicide Stigma, Depressive Symptoms, and Psychological Well-Being in a Kazakhstani Sample

Abstract. Suicide stigma is considered one of the factors that hinder help-seeking behavior and the prevention of suicidal behavior. The aim of the study was to examine the relationship between suicide stigma, depressive symptoms, and psychological well-being in a Kazakhstani sample.

The study included 1,139 respondents aged 18 to 87 years. Suicide stigma was assessed using the Stigma of Suicide Scale – Short Form (SOSS-SF), depressive symptoms were evaluated using the Patient Health Questionnaire-9 (PHQ-9), and psychological well-being was assessed using the Mental Health Continuum – Short Form (MHC-SF). Descriptive statistics, correlation analysis, and regression analysis were used for statistical data analysis.

The highest scores were identified on the “Isolation/Depression” subscale. Statistically significant associations were found between components of suicide stigma, depressive symptomatology, and psychological well-being. The strongest statistical associations with psychological indicators were identified for the “Isolation/Depression” subscale. Depressive symptomatology consistently emerged as a psychological predictor of different components of suicide stigma.

The findings expand the current understanding of the psychological and sociodemographic factors associated with different components of suicide stigma and may contribute to the development of suicide prevention programs, anti-stigma interventions, and mental health promotion initiatives in Kazakhstan.

Keywords: suicide stigma, depression, psychological well-being, suicide risk, mental health, anti-stigma, Kazakhstan

Авторлар туралы мәлімет

Кудайбергенова С.Қ. – хат-хабар авторы, психология ғылымдарының кандидаты, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының ассистент-профессоры, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, 050040, Әл-Фараби даңғылы, 71, Алматы, Қазақстан. E-mail: sandugash.kudaibergenova@kaznu.kz

Музафаров Р.Х. – психиатр, ҚР ДСМ «Республикалық психикалық денсаулық ғылыми-практикалық орталығы» ШЖҚ РМК халықаралық ынтымақтастық және қоғаммен байланыс бөлімінің басшысы, 050016, Амангелді көшесі, 88, Алматы, Қазақстан. E-mail: rinat.muzafarov@bk.ru

Абетова А.Ә. – психиатр, медицина ғылымдарының кандидаты, ҚР ДСМ «Республикалық психикалық денсаулық ғылыми-практикалық орталығы» ШЖҚ РМК ғылыми менеджмент және білім беру бөлімінің басшысы, 050016, Амангелді көшесі, 88, Алматы, Қазақстан. E-mail: aigul-abetova@mail.ru

Сексенбаев Н.Ж. – PhD, КеАҚ «Семей медицина университеті» психиатрия және наркология кафедрасы, Абай көшесі, 103, 071400, Семей, Қазақстан. E-mail: nursultan.zhaksylykovich@smu.edu.kz

Лашкова Е.И. – психология магистрі, «BeAlive» клиникалық психология және психотерапия орталығының ғылыми консультанты, Мақатаев көшесі, 131, 050002, Алматы, Қазақстан. E-mail: Ye.Lashkova@outlook.com

Сведения об авторах

Кудайбергенова С. К. – автор-корреспондент, кандидат психологических наук, ассистент-профессор кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, пр. аль-Фараби, 71, 050040, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: sandugash.kudaibergenova@kaznu.kz

Музафаров Р. Х. – психиатр, руководитель отдела международного сотрудничества и связей с общественностью РГП на ПХВ «Республиканский научно-практический центр психического здоровья» МЗ РК, ул. Амангельды, 88, 050016, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: rinat.muzafarov@bk.ru

Абетова А. А. – психиатр, кандидат медицинских наук, руководитель отдела научного менеджмента и образования РГП на ПХВ «Республиканский научно-практический центр психического здоровья» МЗ РК, ул. Амангельды, 88, 050016, г. Алматы, Республика Казахстан. E-mail: aigul-abetova@mail.ru

Сексенбаев Н. Ж. – PhD, кафедра психиатрии и наркологии НАО «Медицинский университет Семей», ул. Абая, 103, 071400, г. Семей, Республика Казахстан. E-mail: nursultan.zhaksylykovich@smu.edu.kz

Лашкова Е.И. – магистр психологии, научный консультант центра клинической психологии и психотерапии «BeAlive», ул. Макатаева, 131, 050002, г. Алматы, Казахстан. E-mail: Ye.Lashkova@outlook.com

Information about the authors

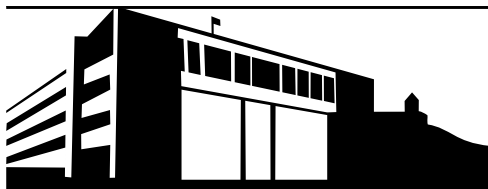
Kudaibergenova S.K. – corresponding author, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor, Department of General and Applied Psychology, Farabi University, 71 Al-Farabi Ave., 050040, Almaty, Republic of Kazakhstan. E-mail: sandugash.kudaibergenova@kaznu.kz

Muzafarov R.Kh. – psychiatrist, Head of the Department of International Cooperation and Public Relations of the Republican Scientific and Practical Center for Mental Health of the Ministry of Health of the Republic of Kazakhstan, 88 Amangeldy str., 050016, Almaty, Republic of Kazakhstan. E-mail: rinat.muzafarov@bk.ru

Abetova A.A. – psychiatrist, Candidate of Medical Sciences, Head of the Department of Scientific Management and Education of the Republican Scientific and Practical Center for Mental Health of the Ministry of Health of the Republic of Kazakhstan, 88 Amangeldy str., 050016, Almaty, Republic of Kazakhstan. E-mail: aigul-abetova@mail.ru

Seksenbayev N.Zh. – PhD, Department of Psychiatry and Narcology, Semey Medical University, 103 Abay str., 071400, Semey, Kazakhstan. E-mail: nursultan.zhaksylykovich@smu.edu.kz.

Lashkova E.I. – Master of Psychology, Scientific Consultant of the Center for Clinical Psychology and Psychotherapy “BeAlive”, 131 Makataev str., 050002, Almaty, Kazakhstan. E-mail: Ye.Lashkova@outlook.com



РЕФЛЕКСИВНЫЙ КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ И ЕГО РАЗВИТИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

*Н.А. Рахимжанова¹, Г.С. Турсунгожинова², А.С. Орынбекова^{*3},
Р.М. Каримова⁴, Н.К. Султанова⁵*

^{1,5} УО «Alikhan Bokeihan University», Семей, Казахстан

^{2,3} НАО «Шәкәрім Университеті», Семей, Казахстан

⁴ Павлодарский педагогический университет имени Ә. Марғұлан, Павлодар,
Казахстан

*E-mail: ¹nazgul3011@mail.ru, ²gulnar3745@mail.ru, ^{*3}ainur-samatovna@mail.ru,
⁴karimovarausan01@gmail.com, ⁵ailin2269@mail.ru*

Аннотация. В статье представлены результаты исследования проблемы развития рефлексивности будущих педагогов-психологов в процессе обучения в университете.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что рефлексивность является одной из важнейших характеристик современного специалиста, поскольку обеспечивает способности личности к самопознанию, самоанализу, осмыслению собственного опыта, профессиональному росту и саморазвитию.

Цель исследования – изучение динамики развития рефлексивного компонента психологической культуры студентов в процессе обучения в университете.

База исследования представлена выборкой из 150 студентов, обучающихся по образовательной программе «Педагогическая психология» в УО «Alikhan Bokeikhan University».

Исследование проводилось в 2021-2025 гг. Первичная диагностика рефлексивности и психологической культуры студентов была проведена во втором семестре первого курса (2021-2022 учебный год), повторная – в первом семестре четвертого курса (2024-2025 учебный год).

Для диагностики применялась «Методика определения рефлексивности» А.В. Карпова и В.В. Пономарёвой. Обработка результатов осуществлялась статистическими методами (описательная статистика, диаграммы размаха, критерий Шапиро-Уилка, критерий знаковых рангов Уилкоксона для связанных выборок, доверительный интервал).

Результаты исследования подтвердили гипотезу о положительной динамике уровня рефлексивности студентов в процессе обучения.

Поступила: 26.06.2026; Доработана: 16.07.2026; Одобрена: 28.08.2026; Доступна онлайн: 18.09.2026

*Автор для корреспонденции

Ключевые слова: рефлексивность, рефлексивный компонент, рефлексия, психологическая культура, педагоги-психологи, профессиональное обучение, самоанализ.

Введение

Рефлексивный компонент является неотъемлемой частью психологической культуры личности, обеспечивающим её способность к осознанию собственных психических состояний, анализу и корректированию собственных действий, оценке результатов деятельности. Рефлексивность является важнейшим механизмом профессионального становления будущего педагога-психолога и залогом его успешной карьеры. Ведь специалист, работающий с человеком, тем более с ребенком, должен быть способен анализировать собственные действия, профессиональные решения и эмоциональные реакции, оценивать их последствия и при необходимости корректировать собственную позицию. В связи с этим развитие рефлексивного компонента психологической культуры будущего специалиста является актуальной проблемой современной психологии.

Современные исследователи рассматривают развитие рефлексивности преимущественно в контексте отдельных образовательных практик и технологий, профессиональной идентичности и саморазвития. Намного меньше внимания уделяется лонгитюдному изучению динамики уровня рефлексивности студентов в процессе обучения, в том числе и применительно к будущим педагогам-психологам.

Таким образом, имеется необходимость выявить, изменяется ли уровень рефлексивности студентов в процессе получения профессионального образования и насколько выраженными являются эти изменения.

Цель исследования – выявить динамику уровня рефлексивности студентов специальности «Педагогическая психология» от первого к четвертому курсу и определить статистическую значимость выявленных изменений.

Гипотеза исследования: в процессе обучения по специальности «Педагогическая психология» у студентов от первого к четвертому курсу происходит статистически значимое повышение уровня рефлексивности.

Обзор литературы

Проблема рефлексии и развития рефлексивности занимает значительное место в современной психологии, на что указывает значительное количество публикаций в казахстанских и зарубежных научных изданиях. При этом рефлексия и рефлексивность не рассматриваются как полностью тождественные понятия.

Рефлексия (reflection) характеризуется, прежде всего, как процесс осмысления человеком собственной психической и предметно-практической деятельности, тогда как рефлексивность (reflexivity) рассматривается как относительно устойчивое индивидуальное свойство, определяющее склонность и способность субъекта обращаться к анализу собственных состояний, действий, способов мышления и взаимодействия (Сизикова et al., 2016).

М.К. Джеймисон с соавторами настаивают на четком разграничении рефлексии (reflection) и рефлексивности (reflexivity). Они определяют рефлексивность (reflexivity) через критическое рассмотрение собственных убеждений, предположений и позиции субъекта и показывают отличие рефлексивности от ретроспективной рефлексии (Jamieson et al., 2023).

Рефлексия как психологический феномен активно изучается в современной науке. В работе П. Дж. Сильвии исследуется индивидуальная рефлексивность, проведен психометрический анализ SRIS на выборке 1192 молодых людей и предложена краткая 12-пунктовая версия показателя (Silvia, 2021). Впоследствии П. Дж. Сильвия и соавторы продолжили исследование SRIS: была проверена краткая версия шкалы, а рефлексия была рассмотрена во взаимосвязи с самосознанием, инсайтом, тревогой, депрессией, стрессом и эмоциональным выгоранием (Silvia et al., 2023).

Среди прикладных исследований рефлексии и саморефлексии можно отметить два особенно ценных: С.Э. Баннер с соавторами провели исследование на 123 практикующих психологах и разработали SRIS-R специально для оценки саморефлексии психологов (Banner et al., 2024); Д. Камп с соавторами опубликовали результаты двадцатилетнего исследования саморефлексии у профессиональных психологов и соответствующие рекомендации по профилактике у них выгорания (Kamp et al., 2024).

Рефлексивный анализ в исследованиях Баннера, Кампа и др. рассматривается как одна из составляющих профессионализма психолога. В частности, в исследованиях профессиональной рефлексии психолога выделяются такие характеристики рефлексивного анализа, как объективность, полнота, системность, глубина и субъективная значимость. Такой подход позволяет рассматривать профессиональную рефлексию не просто как обращение к собственным переживаниям (саморефлексию), а как системный анализ профессиональной ситуации и собственных действий в ней.

Проблема развития рефлексивности у студентов также активно изучается в настоящее время казахстанскими и зарубежными учеными.

Важный вклад в разработку психологической концепции рефлексивности внесли российский ученый А.В. Карпов и его научная школа, в русле которой рефлексивность рассматривается как интегральное психическое свойство, связанное с метакогнитивными и метарегулятивными процессами. В такой интерпретации рефлексивность выполняет не только функцию осознания отдельных психических явлений, но и интегрирует различные характеристики субъекта, обеспечивая их координацию и регуляцию.

Исследование А.В. Карпова, А.А. Карпова и А.В. Чемякиной (2022) показывает, что индивидуальная мера рефлексивности не сводится к аддитивной совокупности отдельных метакогнитивных процессов и качеств. Полученные ими данные позволяют рассматривать рефлексивность не как изолированную способность к самоанализу, а как характеристику, связанную с особенностями системной организации внутреннего мира личности.

Н.Н. Ниязбаева (2016) рассматривает рефлексивность как механизм, обеспечивающий переход от непосредственного переживания или выполнения деятельности к ее осмыслению. С ее точки зрения, благодаря развитой рефлексивности субъект получает возможность не только фиксировать результат собственной деятельности, но и анализировать основания своих действий, оценивать их соответствие поставленным целям, выявлять причины затруднений и определять направления дальнейшего изменения деятельности и поведения.

В.С. Мухина (2019) считает рефлексивность важной детерминантой структурной организации внутреннего мира человека, показывающей различия в его организации у лиц с разным уровнем ее выраженности.

На особую роль развитой рефлексивности в профессиональной деятельности психолога указывает Й. Кивити и соавторы. Они отмечают, что, поскольку объектом профессионального воздействия и одновременно анализа выступают психические явления человека, включая его эмоциональные состояния, мотивацию, особенности поведения и взаимодействия, то профессиональная деятельность психолога требует способности осознавать собственную позицию, отслеживать особенности профессионального взаимодействия, анализировать возникающие трудности и оценивать границы собственных возможностей (Kivity et al., 2021).

Данные положения имеют непосредственное значение и для профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов. Если рефлексивность является профессионально значимым качеством практикующего психолога, то, по мнению М.В. Клеменевой (2020), «...ее развитие должно рассматриваться как одна из задач университетского образования, а не как результат исключительно последующего накопления профессионального опыта».

На этапе профессионального обучения будущий педагог-психолог осваивает способы диагностической, консультативной, исследовательской и коррекционно-развивающей работы. Каждая из этих областей предполагает необходимость осмысления собственных действий и их последствий, сопоставления полученного результата с профессиональными требованиями и корректировки последующей деятельности, т.е. развитой рефлексивности (Волкова & Докучаев, 2022).

Если говорить о рефлексивности как о компоненте психологической культуры, то можно отметить, что современные исследователи рассматривают психологическую культуру не только как совокупность профессиональных знаний и умений, но и как целостное образование личности будущего специалиста.

Поскольку психологическая культура формируется в процессе профессиональной подготовки, то динамика ее отдельных компонентов может рассматриваться как один из показателей профессионально-личностного развития студентов. В этой связи исследование особенностей развития рефлексивности позволяет конкретизировать один из механизмов развития психологической культуры будущего педагога-психолога (Володарская & Гасимов, 2020).

Таким образом, анализ литературных источников позволяет сделать следующие выводы:

1) в современной психологии рефлексивность рассматривается как сложное интегральное психическое свойство, связанное с метакогнитивными процессами, регуляцией деятельности и организацией внутреннего мира личности;

2) рефлексивность является неотъемлемым компонентом психологической культуры и имеет важное значение в профессиональной деятельности психолога, поскольку обеспечивает анализ и коррекцию собственных действий, опыта взаимодействия и оснований принимаемых решений.

Обзор имеющихся исследований показал, что проблема развития рефлексивного компонента психологической культуры на протяжении полного периода обучения студентов на специальности «Педагогическая психология» изучена недостаточно. В частности, не имеется лонгитюдных исследований на больших выборках, в которых одни и те же студенты обследуются на начальном и завершающем этапах обучения в казахстанском университете.

Этот пробел определил необходимость лонгитюдного исследования рефлексивности студентов с применением стандартизированной диагностической методики на большой выборке.

Материалы и методы

Дизайн исследования. Исследование направлено на изучение развития рефлексивного компонента психологической культуры студентов в процессе обучения. Дизайн исследования – лонгитюдный, что позволило проследить динамику рефлексивности студентов в процессе их обучения в университете.

Исследование проводилось на базе УО «Alikhan Bokeihan University» в период с 2021 по 2025 гг. и включало два этапа наблюдения. На констатирующем этапе (2021-2022 учебный год) была проведена первичная диагностика среди студентов первого курса. Контрольная (повторная) диагностика проводилась в 2024-2025 учебном году (четвертый курс). Таким образом, исследование позволило оценить характер и уровень изменений рефлексивности студентов за время обучения в университете.

Основной независимой переменной исследования являлся этап профессионального обучения (первичный и повторный этапы диагностики), а зависимой переменной – показатель уровня рефлексивности, полученный по результатам психодиагностического обследования.

Участники исследования. В исследовании приняли участие 150 студентов специальности «Педагогическая психология» УО «Alikhan Bokeihan University», чей уровень рефлексивности обследовался на первом и четвертом курсах. Поскольку повторная диагностика рефлексивности проводилась у одних и тех же участников, данные представляют собой связанные парные измерения.

Инструменты исследования. Для диагностики рефлексивности применялся тест А.А. Карпова и В.В. Пономаревой «Определение уровня рефлексивности». Методика Карпова-Пономаревой стандартизирована и диагностирует уровень рефлексивности, ряд ее парциальных проявлений – ретроспективную, актуальную, перспективную рефлексивность, а также само- и социорефлексивность. Тест Карпова-Пономаревой состоит из 27 утверждений. Итоговый суммарный балл по тесту варьируется от 27 до 189. Более высокие значения соответствуют более высокому уровню рефлексивности испытуемого. Данные теста Карпова-Пономаревой позволяют интерпретировать результат в трех уровнях рефлексивности: низкий (до 107 баллов включительно), средний (108-130 баллов) и высокий (более 131 балла) (Столяренко, 2025).

Процедура сбора данных. Диагностические процедуры проводились в стандартизированных условиях. Перед началом обследования участникам сообщались цель исследования, порядок выполнения диагностических заданий и принципы конфиденциальности результатов и персональных данных.

Обследование проводилось индивидуально. Каждому респонденту присваивался условный идентификатор (номер), что обеспечивало возможность сопоставления результатов первичной и повторной

диагностики при сохранении конфиденциальности персональных данных. Персональные данные участников не использовались при статистической обработке и представлении результатов.

На этапе подготовки данных осуществлялась проверка полноты диагностических протоколов, корректности введения результатов и наличия пропущенных значений. После этого формировалась обезличенная база данных для статистического анализа.

Статистический анализ. Статистический анализ данных осуществлялся с учетом типа переменных, структуры выборки и характера распределения данных исследования.

На первом этапе проводился описательный статистический анализ. Для каждого изучаемого показателя отдельно по данным констатирующего и контрольного этапов были рассчитаны следующие показатели: среднее арифметическое, мода и медиана, стандартное отклонение, межквартильный размах, максимальное и минимальное значение, показатели формы распределения (асимметрия и эксцесс), размах вариации.

Для наглядного сравнения данных, выявления асимметрии распределения, обнаружения и компактного представления больших объемов данных применялась статистическая диаграмма boxplot («ящик с усами» или диаграмма размаха). График boxplot позволяет эффективно анализировать и сравнивать различные выборки, так как показывает основные статистические показатели: медиану, квартили, выбросы, давая тем самым полное представление о распределении данных (Сорокова, 2026).

Нормальность распределения оценивалась на основе критерия Шапиро-Уилка, а также показателей асимметрии и эксцесса. Такой подход обусловлен тем, что при сравнении двух связанных измерений предпосылки параметрического анализа должны оцениваться именно для распределения парных разностей.

При соответствии распределения разностей нормальному закону планировалось применение парного t-критерия Стьюдента. При отклонении от нормальности использовался непараметрический критерий знаковых рангов Уилкоксона для связанных выборок. Статистическая значимость результатов оценивалась при уровне $p < 0,05$.

Для оценки величины выявленного эффекта дополнительно рассчитывалась рангово-бисериальная корреляция (r_{rb}), которая применяется для интерпретации эффекта при использовании критерия Уилкоксона.

Кроме проверки статистической значимости оценивалась величина изменения показателя и его неопределенность с использованием 95%-ного доверительного интервала. При интерпретации доверительного интервала учитывалось, включает ли он нулевое значение (Сидоренко, 2025).

Для целей статистической обработки применялись программные средства (IBM SPSS, MS Excel и др.).

Этические аспекты. Исследование проводилось с соблюдением этических принципов, закрепленных в Хельсинской декларации Всемирной медицинской ассоциации (Declaration of Helsinki, 1964 г. в ред. 2018 г.) (Всемирная медицинская ассоциация, 2018), в Законе Республики Казахстан «О персональных данных и их защите» (Закон Республики Казахстан «О персональных данных и их защите», 2013), Этическом кодексе психологов Республики Казахстан (Центр академической и практической психологии и кататимно-имажинативной психотерапии, б. д.).

Основные этические требования:

- обеспечение конфиденциальности персональных данных;
- использование результатов только в научных целях;
- недопущение распространения персональных данных испытуемых.

Участие студентов осуществлялось на добровольной основе. Респонденты имели возможность отказаться от участия в исследовании без каких-либо негативных последствий.

Для представления результатов использованы исключительно агрегированные показатели, не позволяющие идентифицировать респондентов.

Результаты и обсуждение

Результаты описательного статистического анализа данных, полученных по методике уровня рефлексивности Карпова-Пономаревой, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Описательная статистика

Показатель	Констатирующий этап	Контрольный этап
Число участников (счет)	150	150
Среднее значение уровня рефлексивности	120,60	130,03
Минимальное значение уровня рефлексивности	86	92
Максимальное значение уровня рефлексивности	167	168
Размах вариации	81	76
Стандартная ошибка	1,12	1,27
Медиана	122	130,5
Мода	126	134
Стандартное отклонение	13,76	15,50
Дисперсия выборки	189,22	240,13
Коэффициент эксцесса	0,23	-0,25
Коэффициент асимметрии	-0,03	0,01
Уровень надежности (95,0%)	2,22	2,50

Анализ данных, представленных в таблице 1, позволяет сформулировать несколько выводов:

– значения коэффициента асимметрии указывают на то, что распределение показателей рефлексивности близко к симметричному (коэффициенты находятся в диапазоне $[-0,5; 0,5]$, что указывает на слабый перекос);

– на диагностическом этапе среднее значение уровня рефлексивности составило 120,60 балла, стандартное отклонение составило 13,76 ($120,60 \pm 13,76$); на контрольном этапе среднее значение рефлексивности составило 130,03 балла при стандартном отклонении 15,50 ($130,3 \pm 15,5$);

– средний прирост показателя рефлексивности составил 9,43 балла.

Исходные данные для построения диаграмм размаха по данным первичной и повторной диагностик сведены в таблицу 2.

Таблица 2

Исходные данные для построения диаграмм размаха

Показатель	Первичная диагностика	Контрольная диагностика
Минимум	86	92
Q1 (25 перцентиль)	112	119,25
Q2 (медиана)	122	130,5
Q3 (75 перцентиль)	129	140
Максимум	167	168
Межквартильный размах (IQR)	17	20,75
Нижний ус	88	92
Верхний ус	149	168
Среднее значение	120,60	130,03
Выбросы	86; 167	–

Диаграммы размаха по данным первичной и повторной диагностик уровня рефлексивности студентов представлены на рисунке 1.

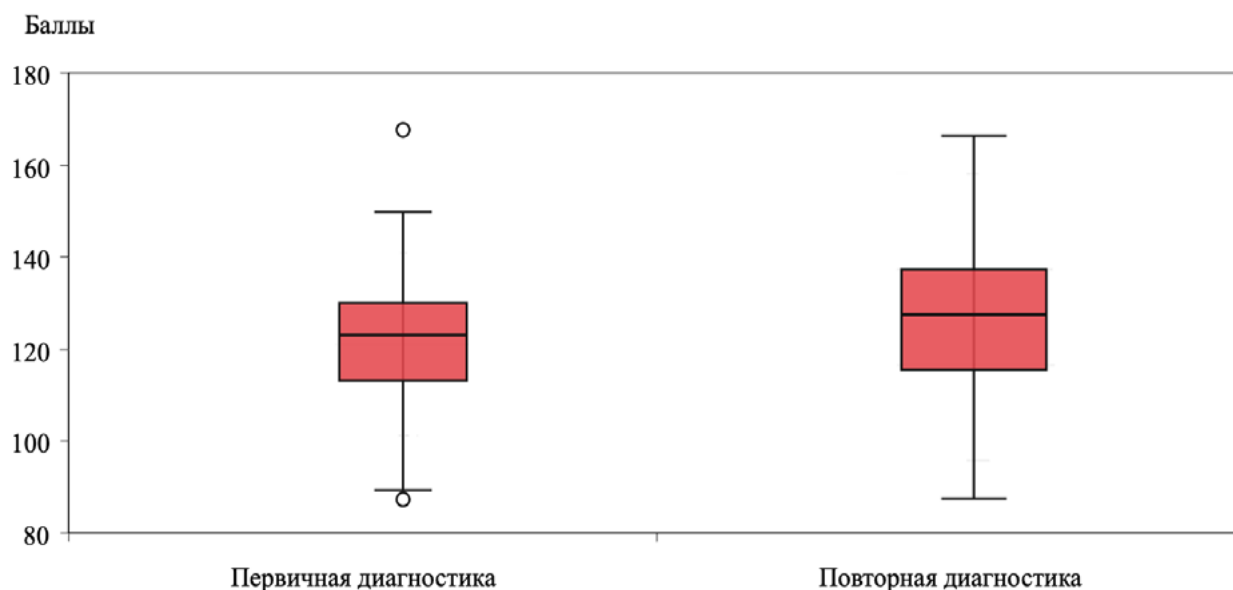


Рисунок 1. Графики boxplot

Анализ диаграмм размаха показывает положительное смещение распределения показателей рефлексивности при повторной диагностике. В частности, значение первого квартиля увеличилось с 112 до 119,25 балла, а третьего квартиля – со 129 до 140 баллов. Таким образом, центральные 50% наблюдений при повторном измерении характеризуются более высокими значениями показателя. Одновременно межквартильный размах увеличился с 17 до 20,75 балла, что свидетельствует о некотором увеличении вариативности показателей в центральной части распределения. Минимальное значение также увеличилось с 86 до 92 баллов, в то время как максимальное значение практически не изменилось (167 и 168 баллов соответственно).

Таким образом, по графикам **boxplot** наблюдается тенденция к повышению уровня рефлексивности при повторной диагностике, сопровождающаяся некоторым увеличением индивидуальной вариативности показателя.

Распределение испытуемых по уровням рефлексивности представлено в таблице 3.

Таблица 3

Распределение студентов по уровням рефлексивности

Уровень	Первичная диагностика	Повторная диагностика	Отклонения, п.п.
Низкий уровень	31,33	12,67	-18,66
Средний уровень	61,34	61,33	-0,01
Высокий уровень	7,33	26,00	18,67
Итого	100,00	100,00	-

Из данных, представленных в таблице 4, видно, что в процессе обучения:

- доля студентов с низким уровнем рефлексивности сократилась с 31,33% до 12,67%;
- удельный вес испытуемых со средним уровнем рефлексивности почти не изменился;
- доля обучающихся с высоким уровнем рефлексивности возросла с 7,33% до 26,00% (рисунок 2).

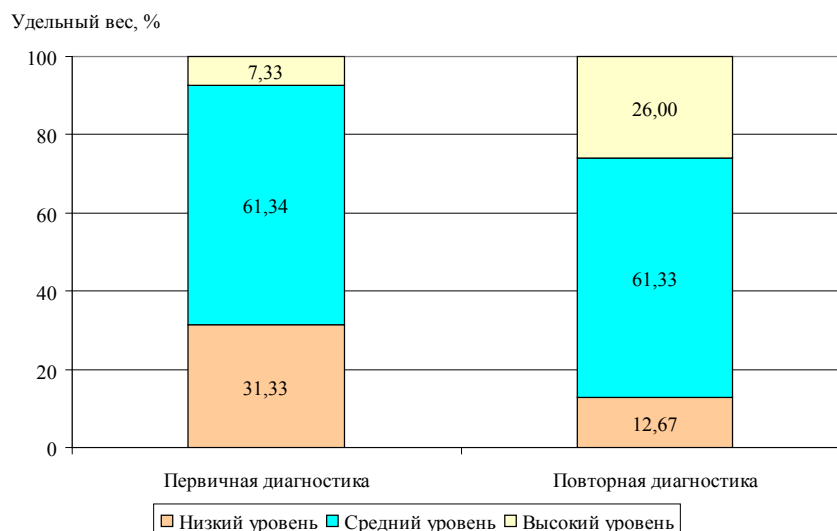


Рисунок 2. Распределение студентов по уровню рефлексивности

Полученные данные подтверждают, что обучение в университете положительно влияет на уровень рефлексивности будущих педагогов-психологов.

Отметим также, что из 150 студентов, участвующих в исследовании, 114 (76%) человек продемонстрировали рост уровня рефлексивности, у 32 респондентов – рефлексивность снизилась, а у 4 участников уровень рефлексивности не изменился. Таким образом, образовательная среда, вероятно, создает условия для развития рефлексивности, однако индивидуальная динамика показателя неоднородна.

Для проверки нормальности разностей между двумя измерениями применялся критерий Шапиро-Уилка (W), рассчитанный в программе IBM SPSS. Статистика Шапиро-Уилка составила $W = 0,979$, а значимость $p = 0,022$ ($p < 0,05$).

Таким образом, массив разностей между двумя измерениями отклоняется от нормального распределения. Поэтому для проверки статистической значимости различий применялся непараметрический критерий – критерий знаковых рангов Уилкоксона для связанных выборок (T). Критерий Уилкоксона составил $T = 1199,0$, значимость $p = 3,88 \times 10^{-16}$ ($p < 0,001$), что подтверждает значимость различий между уровнями рефлексивности студентов при первичной и повторной диагностике.

Для определения величины эффекта была рассчитана рангово-бисериальная корреляция (r_{rb}) при 95%-ной вероятности. Рангово-бисериальная корреляция составила $r_{rb} = 0,777$, что соответствует крупному положительному эффекту.

Направление изменения (рост рефлексивности) подтверждается медианами. В первом измерении медиана составила $Me_1 = 122$ балла, во втором измерении медиана составила $Me_2 = 130,5$ балла. Таким образом, медианный показатель рефлексивности увеличился на 8,5 балла к концу обучения.

Итак, сравнение показателей рефлексивности при первом и повторном измерениях на основе критерия Уилкоксона выявило статистически значимое увеличение показателя рефлексивности ($T = 1199,0$, $p = 3,88 \times 10^{-16} < 0,001$). Медианное значение показателя увеличилось при повторной диагностике на 8,5 балла. Значение рангово-бисериальной корреляции составило $r_{rb} = 0,777$, что свидетельствует о крупном эффекте.

Таким образом, результаты подтверждают выдвинутую гипотезу о наличии статистически значимого увеличения рефлексивности студентов к концу обучения в университете.

Выявленная положительная динамика уровня рефлексивности позволяет предположить, что образовательная среда университета создает условия для развития рефлексивности как личностно-профессионального качества будущих педагогов-психологов. Рассмотрим возможные факторы развития рефлексивности в процессе профессионального обучения будущих педагогов-психологов.

Одним из таких факторов является систематическое изучение психологических дисциплин. Освоение содержания специальных дисциплин связано с анализом закономерностей психического развития,

индивидуально-психологических особенностей личности и механизмов межличностного взаимодействия. Такое содержание обучения создает предпосылки для осознания студентами собственных психологических особенностей и способов взаимодействия с другими людьми (Тихомирова & Кочетков, 2017).

Значимым фактором является прохождение психолого-педагогической практики, в процессе которой происходит непосредственное сопоставление теоретических знаний с реальными профессиональными ситуациями. Анализ собственных действий, возникающих затруднений и результатов профессионального взаимодействия позволяет студенту постепенно переходить от непосредственного выполнения профессиональных действий к их осмыслению и оценке. Дополнительные возможности для развития рефлексивности создает научно-исследовательская деятельность будущих педагогов-психологов. Постановка исследовательской проблемы, анализ научных источников, интерпретация эмпирических данных и формулирование выводов требуют осмысления используемых способов анализа и обоснования собственных суждений.

Важную роль играет и формирование навыков самоанализа учебной и профессиональной деятельности. Рефлексивный анализ результатов обучения, собственных успехов и затруднений, полученной обратной связи и перспектив дальнейшего профессионального развития способствует формированию способности осознанно оценивать собственную деятельность и корректировать ее (Чернокова, 2016).

Таким образом, выявленная положительная динамика рефлексивности может быть связана с совокупным воздействием различных компонентов профессиональной подготовки: содержанием психологического образования, практической деятельностью, научно-исследовательской работой и целенаправленным формированием навыков самоанализа. Вместе с тем установление относительного вклада каждого из этих факторов требует специального исследования с использованием дополнительных диагностических и аналитических процедур.

Заключение

Исследование было направлено на изучение динамики рефлексивного компонента психологической культуры студентов специальности «Педагогическая психология» в процессе профессионального обучения. Лонгитюдный характер исследования позволил сопоставить показатели рефлексивности одних и тех же 150 студентов на первом и четвертом курсах обучения в УО «Alikhan Bokeihan University».

Была выявлена положительная динамика уровня рефлексивности. Среднее значение показателя увеличилось с 120,60 до 130,03 балла, а медианное – с 122 до 130,5 балла. При этом доля студентов с низким уровнем рефлексивности сократилась с 31,33% до 12,67%, в то время как доля студентов с высоким уровнем увеличилась с 7,33% до 26,00%. Из 150 участников 76% продемонстрировали рост показателя рефлексивности.

Статистическая проверка на основе критерия знаковых рангов Уилкоксона подтвердила значимость выявленных изменений между первичным и повторным измерениями. Значение рангово-бисериальной корреляции указало на крупный размер эффекта. Полученные результаты позволили подтвердить гипотезу о статистически значимом повышении уровня рефлексивности студентов от первого к четвертому курсу.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использовать показатели рефлексивности как один из ориентиров оценки личностно-профессионального развития будущих педагогов-психологов. Полученные данные также обосновывают необходимость включения в образовательный процесс целенаправленных рефлексивных практик, что позволит не только повысить уровень рефлексивности обучающегося, но и будет способствовать формированию и развитию психологической и профессиональной культуры будущих педагогов-психологов.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Благодарности

Авторы выражают благодарность руководству и коллективу двух университетов УО «Alikhan Bokeihan University» и НАО «Шәкәрім Университет» (г. Семей, Абайская область, Казахстан) за содействие в организации экспериментальной работы и подборе испытуемых.

Вклад авторов

Н.А. Рахимжанова – основной вклад в сбор и анализ данных исследования, в концепцию и дизайн. Автор в течение нескольких лет занимается исследованием психологической культуры будущих педагогов-психологов, в том числе проблемой развития рефлексивности. Кроме того, Н.А. Рахимжанова отвечала за интерпретацию результатов анализа и формулировку выводов.

Г.С. Турсунгожинова – основной вклад в сбор эмпирических данных, анализ и интерпретацию результатов работы. Г.С. Турсунгожинова совместно с Н.А. Рахимжановой занималась подготовкой диагностического инструментария исследования, опросом испытуемых, обобщением, представлением и анализом экспериментальных данных, а также обзором литературных источников по проблематике настоящей статьи.

А.С. Орынбекова – вклад в финальную подготовку материала к публикации: утверждала окончательный вариант статьи, проверяла точность и корректность данных; несла ответственность за соблюдение этических норм в процессе экспериментальной работы. А.С. Орынбекова также принимала участие в интерпретации результатов исследования.

Р.М. Каримова - участие в интерпретации результатов исследования, проверка точности данных, контроль соблюдения этических норм эксперимента, финальная подготовка текста и утверждение окончательного варианта статьи.

Н.К. Султанова - участие в интерпретации результатов исследования, проверка точности данных, контроль соблюдения этических норм эксперимента, финальная подготовка текста и утверждение окончательного варианта статьи.

Список литературы

- Banner, S. E., Rice, K., Schutte, N., Cosh, S. M., & Rock, A. J. (2024). Reliability and validity of the Self-Reflection and Insight Scale for psychologists and the development and validation of the revised short version. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 31(1), e2932. <https://doi.org/10.1002/cpp.2932>
- Jamieson, M. K., Govaart, G. H., & Pownall, M. (2023). Reflexivity in quantitative research: A rationale and beginner's guide. *Social and Personality Psychology Compass*, 17(4), e12735. <https://doi.org/10.1111/spc3.12735>
- Kamp, D., Blanke, C., Hafkenscheid, A., van Os, J., et al. (2024). The additional value of self-reflection and feedback on therapy outcome: A pilot study. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1451251>
- Kivity, Y., Levy, K. N., Kelly, K. M., & Clarkin, J. F. (2021). In-session reflective functioning in psychotherapies for borderline personality disorder: The emotion regulatory role of reflective functioning. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 89(9), 751–761. <https://doi.org/10.1037/ccp0000674>
- Silvia, P. J. (2021). The Self-Reflection and Insight Scale: Applying item response theory to craft an efficient short form. *Current Psychology*, 41(12), 8635–8645. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01299-7>
- Silvia, P. J., Eddington, K. M., Harper, K. L., & Kwapil, T. R. (2023). Self-reflection, insight, and mood disorder symptoms: Evaluating the short form of the Self-Reflection and Insight Scale with clinical interviews and self-reports. *Current Psychology*, 42(16), 13906–13912. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02619-1>
- Волкова, Е. В., & Докучаев, Д. А. (2022). Импульсивность – рефлексивность и нейроэффективность интеллектуальной деятельности. *Экспериментальная психология*, 15(2). <https://doi.org/10.17759/exppsy.2022150210>
- Володарская, Е. А., & Гасимов, А. Ф. (2020). Индивидуально-характерологические аспекты психологической культуры студентов дистанционной и очной форм обучения. *Вестник Московского университета. Серия Психология*, 14 (4), 67–83. <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.04.04>
- Всемирная медицинская ассоциация. (2018). *Хельсинкская декларация Всемирной медицинской ассоциации — этические принципы для медицинских исследований на людях* (с изм. и доп. от 9 июля 2018 г.). Қоғамдық денсаулық сақтау ұлттық орталығы. <https://hls.kz/>
- Закон Республики Казахстан от 21 мая 2013 года № 94-V «О персональных данных и их защите». (2013). Информационная система «Параграф». https://prg.kz/document/?doc_id=31396226

Карпов, А. В., Карпов, А. А., & Чемякина, А. В. (2022). Специфика структурной организации метакогнитивных компонентов рефлексивности. *Российский психологический журнал*, 19(1), 127–142. <https://doi.org/10.21702/grj.2022.1.10>

Клементьева, М. В. (2020). «Подлинное Я» как предиктор формирующейся взрослости студентов. *Психологическая наука и образование*, 25(3), 64–74. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250306>

Мухина, В. С. (2019). *Личность: Мифы и реальность: Альтернативный взгляд, системный подход, инновационные аспекты* (6-е изд., испр. и доп.). Национальный книжный центр.

Ниязбаева, Н. Н. (2016). Связь особенностей рефлексивно-феноменологических суждений с развитием рефлексивности у студентов магистратуры. *Психологическая наука и образование*, 8(4), 62–70. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2016080407>

Сидоренко, Е. В. (2025). *Методы математической обработки в психологии* (3-е изд., перераб. и доп.). Лань.

Сизикова, Т. Э., Волощина, Т. В., & Повещенко, А. В. (2016). Обзор исследований рефлексии в психологии. Педагогическая рефлексия. *Научное обозрение. Педагогические науки*, (2), 89–102.

Сорокова, М. Г. (2026). *Методы математической статистики в психологии: Учебное пособие*. ФГБОУ ВО МГППУ.

Столяренко, Л. Д. (2025). *Психодиагностика: Учебник*. ЛитРес. <https://www.litres.ru/book/ludmila-stolyarenko-10842822/psihodiagnostika-uchebnik-71930041/>

Тихомирова, Т. С., & Кочетков, Н. В. (2017). Мотивация к обучению и личностная рефлексия: Особенности и взаимосвязь у студентов вузов. *Психологическая наука и образование*, 22(3), 53–62. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220306>

Центр академической и практической психологии и кататимно-имагинативной психотерапии. (б. д.). *Этический кодекс психологов Республики Казахстан*. <https://capp.kz/library/eticheskije-kodeksy/>

Чернокова, Т. Е. (2016). Формирование способности к анализу и рефлексии профессиональной деятельности у студентов, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование». *Вестник практической психологии образования*, 13(3), 23–29. https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2016_n3/Chernokova

Н.А. Рахимжанова¹, Г.С. Турсунгожинова², А.С. Орынбекова^{*3}, Р.М. Каримова⁴, Н.К.Султанова⁵

^{1,2,5} «Alikhan Bokeihan University» БО, Семей, Қазақстан

³ «Шәкәрім университеті» КЕАҚ, Семей, Қазақстан

⁴ «Ә.Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті» Павлодар, Қазақстан

Болашақ білім беру психологтарының психологиялық мәдениетінің рефлексивті компоненті және оның оқу процесіндегі дамуы

Аңдатпа. Бұл мақалада болашақ білім беру психологтарының университетте оқу кезіндегі рефлексивтіліктің даму ерекшеліктерін зерттеу нәтижелері ұсынылған.

Бұл зерттеу тақырыбының өзектілігі рефлексивтіліктің қазіргі заманғы маманның ең маңызды сипаттамаларының бірі екендігінен туындайды, себебі ол жеке тұлғаларға өзін-өзі тануға, өзін-өзі талдауға, өз тәжірибелері туралы ой жүгіртуге және кәсіби өсу мен өзін-өзі дамытуға мүмкіндік береді.

Зерттеудің мақсаты университетте оқу кезінде студенттердің психологиялық мәдениетінің рефлексивті компонентінің даму динамикасын зерттеу болды.

Зерттеудің эмпирикалық негізі Әлихан Бөкейхан университетінің Білім беру психологиясы бағдарламасында оқитын 150 студенттен тұратын іріктеме болды.

Зерттеу 2021 жылдан 2025 жылға дейін жүргізілді. Студенттердің рефлексивтілігі мен психологиялық мәдениетін алғашқы бағалау олардың бірінші курсының екінші семестрінде (2021-2022 оқу жылы), ал қайта бағалау олардың төртінші курсының бірінші семестрінде (2024-2025 оқу жылы) жүргізілді.

«Рефлексивтілікті анықтау әдістемесі» А.В. Карповның пен В.В. Пономареваның зерттеулері диагностика үшін пайдаланылды. Нәтижелер статистикалық әдістерді (сипаттамалық статистика, қораптық диаграммалар, Шапиро-Уилк сынағы және байланысты үлгілер үшін Уилкоксонның қолтаңбалы рангтік сынағы) қолдану арқылы өңделді.

Алынған нәтижелер кәсіптік оқыту кезінде студенттердің рефлексивтілігінің оң динамика туралы гипотезаны растады.

Түйін сөздер: рефлексивтілік, рефлексивті компонент, рефлексия, психологиялық мәдениет, білім беру психологтары, кәсіби дайындық, өзін-өзі талдау.

N.A. Rakhimzhanova¹, G.S. Tursungozhina², A.S. Orynbekova^{*3}, R.M. Karimova⁴,
N.K. Sultanova⁵

^{1,2,5} EI «Alikhan Bokeihan University», Semey, Kazakhstan

³ NJS «Shakarim University», Semey, Kazakhstan

⁴ «Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margylan», Pavlodar, Kazakhstan

The reflective component of the psychological culture of future educational psychologists and its development in the learning process

Abstract. This article presents the results of a study examining the development of reflexivity in future educational psychologists during their university studies.

The relevance of this research topic stems from the fact that reflexivity is one of the most important characteristics of a modern professional, as it enables individuals to engage in self-knowledge, introspection, reflect on their own experiences, and foster professional growth and self-development.

The purpose of the study was to examine the dynamics of the development of the reflexive component of students' psychological culture during their university studies.

The empirical basis of the study was a sample of 150 students enrolled in the Educational Psychology program at Alikhan Bokeikhan University.

The study was conducted from 2021 to 2025. The initial assessment of students' reflexivity and psychological culture was conducted in the second semester of their first year (2021-2022 academic year), and a repeat assessment was conducted in the first semester of their fourth year (2024-2025 academic year).

The «Methodology for Determining Reflexivity» by A.V. Karpov and V.V. Ponomareva was used for diagnostics. The results were processed using statistical methods (descriptive statistics, boxplots, Shapiro-Wilk test, and Wilcoxon signed-rank test for related samples).

The obtained results confirmed the hypothesis of positive dynamics in students' reflexivity during vocational training.

Keywords: reflexivity, reflexive component, reflection, psychological culture, educational psychologists, professional training, self-analysis.

References

Banner, S. E., Rice, K., Schutte, N., Cosh, S. M., & Rock, A. J. (2024). Reliability and validity of the Self-Reflection and Insight Scale for psychologists and the development and validation of the revised short version. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 31(1), e2932. <https://doi.org/10.1002/cpp.2932>

Centr akademicheskoy i prakticheskoy psihologii i katatimno-imaginativnoj psihoterapii. (b. d.). Jeticheskij kodeks psihologov Respubliki Kazahstan [The Ethical Code of Psychologists of the Republic of Kazakhstan]. <https://capp.kz/library/eticheskije-kodeksy/>

Chernokova, T. E. (2016). Formirovanie sposobnosti k analizu i refleksii professional'noj dejatel'nosti u studentov, obuchajushhihsja po napravleniju «Psihologo-pedagogicheskoe obrazovanie» [Developing the ability

to analyze and reflect on professional activity in students studying in the field of "Psychological and Pedagogical Education"]. *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya*, 13(3), 23–29. https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2016_n3/Chernokova

Jamieson, M. K., Govaart, G. H., & Pownall, M. (2023). Reflexivity in quantitative research: A rationale and beginner's guide. *Social and Personality Psychology Compass*, 17(4), e12735. <https://doi.org/10.1111/spc3.12735>

Kamp, D., Blanke, C., Hafkenscheid, A., van Os, J., et al. (2024). The additional value of self-reflection and feedback on therapy outcome: A pilot study. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1451251>

Karpov, A. V., Karpov, A. A., & Chemjakina, A. V. (2022). Specifika strukturnoj organizacii metakognitivnykh komponentov refleksivnosti [The specifics of the structural organization of metacognitive components of reflexivity]. *Rossiiskij psihologicheskij zhurnal*, 19(1), 127–142. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.1.10>

Kivity, Y., Levy, K. N., Kelly, K. M., & Clarkin, J. F. (2021). In-session reflective functioning in psychotherapies for borderline personality disorder: The emotion regulatory role of reflective functioning. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 89(9), 751–761. <https://doi.org/10.1037/ccp0000674>

Klement'eva, M. V. (2020). «Podlinnoe Ja» kak prediktor formirujushhejsja vzroslosti studentov ["The Authentic Self" as a Predictor of Emerging Adulthood in Students]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie*, 25(3), 64–74. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250306>

Muhina, V. S. (2019). *Lichnost': Mify i real'nost': Al'ternativnyj vzgljad, sistemnyj podhod, innovacionnye aspekty* [Personality: Myths and Reality: An Alternative View, a Systems Approach, Innovative Aspects] (6-e izd., ispr. i dop.). Nacional'nyj knizhnyj centr.

Nijazbaeva, N. N. (2016). Svjaz' osobennostej refleksivno-fenomenologicheskikh suzhdenij s razvitiem refleksivnosti u studentov magistratury [The relationship between the characteristics of reflexive-phenomenological judgments and the development of reflexivity in master's students]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie*, 8(4), 62–70. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2016080407>

Sidorenko, E. V. (2025). *Metody matematicheskoy obrabotki v psihologii* [Methods of mathematical processing in psychology] (3-e izd., pererab. i dop.). Lan'.

Silvia, P. J. (2021). The Self-Reflection and Insight Scale: Applying item response theory to craft an efficient short form. *Current Psychology*, 41(12), 8635–8645. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01299-7>

Silvia, P. J., Eddington, K. M., Harper, K. L., & Kwapil, T. R. (2023). Self-reflection, insight, and mood disorder symptoms: Evaluating the short form of the Self-Reflection and Insight Scale with clinical interviews and self-reports. *Current Psychology*, 42(16), 13906–13912. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02619-1>

Sizikova, T. Je., Voloshhina, T. V., & Poveshhenko, A. V. (2016). Obzor issledovanij refleksii v psihologii. Pedagogicheskaja refleksija [Review of research on reflection in psychology. Pedagogical reflection]. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*, (2), 89–102.

Sorokova, M. G. (2026). *Metody matematicheskoy statistiki v psihologii: Uchebnoe posobie* [Methods of Mathematical Statistics in Psychology: A Textbook]. FGBOU VO MGPPU.

Stoljarenko, L. D. (2025). *Psihodiagnostika: Uchebnik* [Psychodiagnosics: A Textbook]. LitRes. <https://www.litres.ru/book/ludmila-stolyarenko-10842822/psihodiagnostika-uchebnik-71930041/>

Tihomirova, T. S., & Kochetkov, N. V. (2017). Motivacija k obucheniju i lichnostnaja refleksija: Osobennosti i vzaimosvjaz' u studentov vuzov [Motivation for learning and personal reflection: Features and interrelation among university students]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie*, 22(3), 53–62. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220306>

Volkova, E. V., & Dokuchaev, D. A. (2022). Impul'sivnost' – refleksivnost' i nejrojeffektivnost' intellektual'noj dejatel'nosti [Impulsivity – reflexivity and neuroefficiency of intellectual activity]. *Jeksperimental'naja psihologija*, 15(2). <https://doi.org/10.17759/exppsy.2022150210>

Volodarskaja, E. A., & Gasimov, A. F. (2020). Individual'no-harakterologicheskie aspekty psihologicheskoy kul'tury studentov distancionnoj i ochnoj form obuchenija [Individual and characterological aspects of the psychological culture of students in distance and full-time education]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya Psihologija*, 14(4), 67–83. <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.04.04>

Vsemirnaja medicinskaja asociacija. (2018). *Hel'sinskaja deklaracija Vsemirnoj medicinskoj asociacii — jeticheskie principy dlja medicinskih issledovanij na ljudjah* [The Helsinki Declaration of the World Medical Association — Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects] (s izm. i dop. ot 9 ijulja 2018 g.). Qoramdyk densaulyk saқтаu ұлттық орталығы. <https://hls.kz/>

Zakon Respubliki Kazakhstan ot 21 maja 2013 goda № 94-V «O personal'nyh dannyh i ih zashhite» [The Law of the Republic of Kazakhstan dated 21 May 2013 No. 94-V "On Personal Data and Their Protection"]. (2013). Informacionnaja sistema «Paragraf». https://prg.kz/document/?doc_id=31396226

Авторлар туралы мәлімет:

Рахимжанова Н.А. – «Alikhan Bokeikhan University» ББМ «Педагогика және психология» кафедрасының аға оқытушысы, педагогика ғылымдарының магистрі, Шәкәрім даңғылы, 20, 071400, Семей, Қазақстан. E-mail: nazgul3011@mail.ru

Турсунгожинова Г.С. – психология ғылымдарының кандидаты, «Alikhan Bokeikhan University» ББМ «Педагогика және психология» кафедрасының аға оқытушысы, Шәкәрім даңғылы, 20, 071400, Семей, Қазақстан. E-mail: gulnar3745@mail.ru

Орынбекова А.С. – хат-хабар авторы, PhD, «Шәкәрім университеті» КеАҚ «Тілдік коммуникация» кафедрасының аға оқытушысы, Шугаев к., 159/3а, 071412, Семей, Қазақстан. E-mail: ainur-samatovna@mail.ru

Каримова Р.М. – «Ә.Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті», «Мектепке дейінгі тәрбиелеу және оқыту педагогикасы» оқытушы зерттеуші, PhD докторы, 140000, Павлодар, Қазақстан. E-mail: karimovarausan01@gmail.com,

Султанова Н.К. – «Alikhan Bokeikhan University» ББМ «Мектепке дейінгі және бастауыш білім беру педагогикасы» кафедрасының педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, 071400, Семей Қазақстан. E-mail: ailin2269@mail.ru

Сведения об авторах:

Рахимжанова Н.А. - магистр наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, УО «Alikhan Bokeikhan University», пр. Шакарима, 20, 071400, Семей, Казахстан. E-mail: nazgul3011@mail.ru

Турсунгожинова Г.С. – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, УО «Alikhan Bokeikhan University», пр. Шакарима, 20, 071400, Семей, Казахстан. E-mail: gulnar3745@mail.ru

Орынбекова А.С. – автор для корреспонденции, PhD, старший преподаватель кафедры языковой коммуникации, НАО «Шәкәрім университет», ул. Шугаева, 159/3а, 071412, Семей, Казахстан. E-mail: ainur-samatovna@mail.ru

Каримова Р.М. - PhD доктор, преподаватель исследователь ОП «Педагогика дошкольного воспитания и обучения», Павлодарский педагогический университет имени Ә. Марғұлан, улица Мира Мира, 60, 140000, г. Павлодар, Казахстан. E-mail: karimovarausan01@gmail.com,

Султанова Н.К. - кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования, Alikhan Bokeikhan University, ул. Шмидта 44, 071400, Семей, Казахстан. E-mail: ailin2269@mail.ru

Information about the authors:

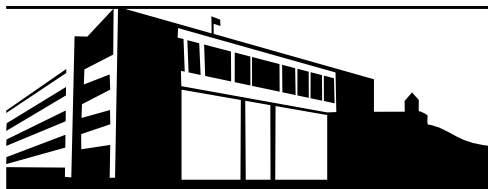
Rakhimzhanova N.A. – Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Alikhan Bokeikhan University, 20 Shakarim Avenue, Semey, 071400, Kazakhstan. E-mail: nazgul3011@mail.ru

Tursungozhinova G.S. – Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Alikhan Bokeikhan University, 20 Shakarim Avenue, Semey, 071400, Kazakhstan. E-mail: gulnar3745@mail.ru

Orynbekova A.S. – corresponding author, PhD, senior lecturer, Department of Language Communication, NJSC «Shakarim University», st. Shugaeva, 159/3a, 071412, Semey, Kazakhstan. E-mail: ainur-samatovna@mail.ru

Karimova R.M. – PhD, Research Lecturer in Preschool Education and Training Pedagogy, Abylkas Saginov Pavlodar Pedagogical University named after A. Margulan, Pavlodar, 140000, Kazakhstan. E-mail: karimovarausan01@gmail.com,

Sultanova N.K. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Preschool and Primary Education Pedagogy, Alikhan Bokeikhan University, Semey, 071400, Kazakhstan. E-mail: ailin2269@mail.ru



СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФЕНОМЕНЫ СТЫДА, ДЕЗИНТЕГРАЦИИ И СЕМЕЙНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРИ ВОСПИТАНИИ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Л.В. Шапка^{*1}, М.П. Кабакова², А.С. Мустафина³

^{1,2}Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан

³Университет Нархоз, Алматы, Казахстан

E-mail: ^{*1} shapka.lyuda@gmail.com, ² maira.kabakova@kaznu.kz,
³ aigul.mustafina@narhoz.kz

Аннотация. В статье рассматриваются семьи, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья, и особенности их психологического и социального опыта в современном обществе. Актуальность исследования определяется тем, что в условиях сохраняющейся стигматизации инвалидности процесс адаптации семьи осложняется не только объективными трудностями, но и влиянием устойчивых общественных установок. Цель работы – выявить взаимосвязь между неприятием диагноза ребенка, переживанием стыда, социальной стигматизацией, трансформацией семейных отношений и использованием неадаптивных стратегий совладания. Методологическую основу исследования составили теоретический анализ научной литературы, а также применение авторских опросников, направленных на изучение общественного отношения к инвалидности и родительского опыта, с последующей обработкой данных. Результаты исследования показали, что переживание стыда и давление социальных норм связаны с неприятием диагноза и усиливают напряженность в семейной системе, способствуя возникновению конфликтов, дистанцирования и использования неадаптивных стратегий совладания. Научная новизна работы заключается в комплексном рассмотрении проблемы на двух уровнях – внутрисемейном и общественном, что позволило глубже понять механизмы формирования стигматизации и ее влияние на семью. Практическая значимость исследования состоит в возможности использования полученных результатов при разработке программ психологической поддержки родителей, просветительских работ и мер по снижению стигматизации инвалидности в обществе.

Ключевые слова: ОВЗ, родительский опыт, стигматизация, стыд, принятие диагноза, семейная дезинтеграция, социальные установки.

Введение

В условиях широкого доступа к информации и высокой скорости ее распространения, семьи, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья, оказываются в ситуации, где личный опыт родительства постоянно соприкасается с общественными представлениями, оценками и сторонней информацией, распространяемой через средства массовой информации, интернет и социальные сети. В результате личный опыт семьи зачастую формируется под влиянием общественных установок, что сказывается не только на отношении к ребенку и его диагнозу, но и на всей семейной системе (Варга и др., 2015).

Несмотря на повышенный интерес к данной проблематике, многие социально-психологические феномены остаются недостаточно изученными. В связи с этим, целью данной работы стало выявление и анализ взаимосвязей между непринятием диагноза ребенка с ограниченными возможностями здоровья, переживанием чувства стыда и вины, стигматизацией, семейной дезинтеграцией и региональными особенностями восприятия инвалидности.

Объект исследования – семьи, воспитывающие детей с ОВЗ, как участники процессов психологической и социальной адаптации.

Предмет исследования – социально-психологические феномены принятия диагноза, стигматизации, чувства стыда и вины, семейной адаптации и совладающего поведения, возникающие в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи исследования:

Изучить особенности принятия диагноза родителями детей с ОВЗ.

Выявить проявления стигматизации и ее влияние на семьи, воспитывающие детей с ОВЗ.

Проанализировать социокультурные факторы, определяющие отношение к инвалидности.

Согласно основным задачам была сформулирована гипотеза исследования: непринятие диагноза ребенка с ОВЗ связано с более высоким уровнем переживания социальной стигматизации, что в свою очередь повышает риск семейной дезинтеграции, возникновения чувства стыда и вины, а также использования неадаптивных стратегий совладания.

Методологическую основу исследования составляет социально-психологический подход, позволяющий рассматривать опыт семьи как результат взаимодействия индивидуальных, межличностных и социокультурных факторов. В качестве методов исследования использовались авторские опросники и методы описательной статистики, χ^2 -критерий Пирсона, а также качественный контент-анализ открытых ответов и рекомендаций.

Научная значимость работы заключается в выявлении взаимосвязи между внутренними переживаниями родителей и социальной средой, в которой они находятся.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования полученных результатов при разработке программ психологической поддержки семей, просветительских инициатив и мер по снижению стигматизации инвалидности в обществе.

Обзор литературы

В странах ближнего и дальнего зарубежья накоплен значительный объем данных, посвященных родительскому стрессу, семейной адаптации и стратегиям совладания при воспитании ребенка. Так, согласно теории семейных систем М.Боуэна, семья представляет собой единую эмоциональную систему, в которой изменения, происходящие с одним из ее членов, неизбежно оказывают влияние на всех участников семейного взаимодействия (Варга и др., 2015). В связи с этим постановка диагноза ребенку нередко становится кризисным событием, которое требует перестройки семейных ролей, отношений, ценностей и привычных способов функционирования и адаптации к трудностям.

Переживание момента постановки диагноза рассматривается исследователями как один из наиболее сложных этапов семейной адаптации (Drotar et al., 1975). Первичная реакция родителей нередко сопровождается шоком, отрицанием, тревогой, переживанием утраты прежних представлений о будущем ребенка и семьи в целом. В литературе данный процесс описывается как своего рода горевание, связан-

ное с утратой образа ожидаемого ребенка и прежних планов на жизнь (Drotar et al., 1975). На этом этапе родители могут испытывать выраженное чувство вины, искать причины произошедшего и стремиться найти способы восстановить чувство контроля над ситуацией, что только способствует усилению эмоционального напряжения в семье и формированию хронического родительского стресса (Rolland, 1994; Gray, 2002). Согласно исследованиям А. Абидина, родители детей с особыми образовательными потребностями демонстрируют более высокий уровень стыда по сравнению с родителями нормативно развивающихся детей (Abidin, 1992). Отмечается рост конфликтности между супругами, связанный с различиями в способах переживания диагноза, уровнях социального принятия и стратегиях совладания (Kazak, 1989; Гринина & Рудзинская, 2016).

Часть исследований последних лет была сосредоточена на эмоциональном состоянии родителей, в них изучался уровень тревожности, эмоционального выгорания, резильентности (Махамбетова и др., 2023; Бейсеналина & Ахтаева, 2022; Пернебекова и др., 2025). Другая часть работ посвящена социальным сторонам инвалидности, т.е. вопросам адаптации, самопрезентации, доступности социальной поддержки (Нурумова, 2014; Савин, 2021). Однако в реальной жизни наряду с тревогой, хроническим стрессом и эмоциональным выгоранием исследователи все чаще обращают внимание на возникновение феномена родительского стыда (Green, 2003; Артыкбаева & Амитов, 2025). В отличие от чувства вины, которое связано с оценкой собственных поступков, стыд затрагивает представление человека о самом себе как о родителе и сопровождается страхом негативной оценки со стороны окружающих (Green, 2003; Фомина, 2021; Борисенко & Семенищева, 2025). Таким образом можно предположить о наличии взаимосвязи между психологическими и социальными особенностями инвалидности.

При всей значимости данных направлений, большинство исследований рассматривает такие феномены, как стыд, непринятие диагноза, стигматизация, изменения семейной системы и использование неадаптивных стратегий совладания со стрессом, преимущественно изолированно. Эти феномены редко становятся предметом комплексного эмпирического изучения.

В русскоязычном и особенно в казахстанском научном сообществе данная проблема остается исследованной недостаточно полно. На сегодняшний день сохраняется дефицит стандартизированных и комплексных методик, направленных на изучение социально-психологического опыта родителей, воспитывающих детей с ОВЗ. Отсюда возникает необходимость в целостном рассмотрении опыта семей, воспитывающих детей с ОВЗ, с учетом вероятности того, что возникающие трудности представляют собой взаимосвязанную систему, которая формируется под влиянием как внутренних переживаний, так и социальных установок.

Материалы и методы исследования

Методологическая логика исследования выстроена вокруг попытки ответить на вопрос о взаимосвязи внешних факторов, таких как регион проживания и присутствующие там социальные нормы и установки, с разворачивающимися в семейной системе феноменами. К таким феноменам были отнесены: длительное непринятие диагноза, чувство стыда и вины, социальная изоляция и семейная дезинтеграция. Основываясь на этих данных, в основу исследования была положена гипотеза о том, что непринятие диагноза ребенка с ОВЗ связано с более высоким уровнем переживания социальной стигматизации, что в свою очередь повышает риск семейной дезинтеграции и возникновения чувства стыда и вины, а также использования неадаптивных стратегий совладания.

Исследование носило двусторонний, комплексный характер и включало в себя два основных этапа – теоретический и эмпирический.

Теоретический этап заключался в проведении анализа исследований, посвященных родительскому стрессу, стигматизации инвалидности, семейной адаптации и стратегиям совладания. На данном этапе был уточнен понятийный аппарат и недостаточная представленность комплексных моделей, рассматривающих указанные феномены как взаимосвязанные процессы, также удалось выявить актуальность и практическую ценность данного исследования.

Эмпирический этап был направлен на разработку опросников и сбор данных, отражающих как общественные установки, так и субъективный опыт родителей, а также анализ и интерпретацию результатов исследования.

В качестве основного инструмента в работе применялись опросники, созданные в рамках данного исследования:

1. «Социально-психологический опросник общественного отношения к инвалидности и семьям, воспитывающим детей с ОВЗ». Данный опросник был направлен на изучение когнитивного, эмоционального и поведенческого компонента отношения респондентов к детям с ограниченными возможностями здоровья и их семьям. Он включал 31 вопрос, объединенный в 4 основных тематических блока: демографические данные, личное отношение респондента, представления об отношении общества и рекомендации. Большинство вопросов имели закрытую форму с возможностью выбора одного или нескольких вариантов ответа. Однако в блоке рекомендаций респонденты могли дать свободные ответы.

2. «Социально-психологический опросник родительского опыта воспитания ребенка с ОВЗ». Этот опросник был ориентирован на изучение субъективного опыта родителей и включал такие блоки, как демографические данные, принятие диагноза, чувство стыда и отношение окружающих, семейные отношения, альтернативная медицинская помощь, региональные, культурные и религиозные различия. Всего в опроснике было 32 вопроса, они также имели закрытую форму с возможностью выбора одного или нескольких вариантов ответа.

Сбор данных осуществлялся в онлайн-формате с использованием платформы Google Forms, где респонденты могли ознакомиться с условиями исследования и ответить на вопросы. Также, согласно требованиям, респонденты были проинформированы о том, что участие в исследовании является добровольным и анонимным, все полученные данные будут использованы исключительно в научных целях для изучения общественного мнения и родительского опыта.

Формирование выборки осуществлялось в течение месяца, в период с 7 января по 7 февраля 2026 года. Поиск участников проводился с использованием тематических сообществ в социальных сетях и мессенджерах. В основном были использованы группы и беседы в таких социальных сетях, как ВКонтакте, WhatsApp, Telegram, объединяющие родителей детей с ОВЗ, людей с инвалидностью и членов их семей. Ссылки на опросники были размещены в групповых чатах и тематических беседах после того, как это действие было согласовано и одобрено администраторами сообществ. Критериями отбора для опросника общественного мнения был возраст от 18 лет. Для второй выборки в опроснике родительского опыта обязательным условием было наличие ребенка с ОВЗ. Таким образом, в качестве объекта исследования выступили представители общественного мнения ($n = 165$) и родители, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья ($n = 30$). Это позволило рассмотреть изучаемые явления с внешней социальной и внутрисемейной точек зрения.

Обработка результатов включала расчет описательных статистик, таких как проценты, медиана и мода, также данные приводились к относительным показателям. Для проверки статистической значимости различий между независимыми группами, применялся χ^2 -критерий Пирсона. Дополнительно был проведен качественный контент-анализ ответов на открытые вопросы и рекомендаций от родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, и представителей общественного мнения.

Результаты исследования

Социально-демографическая характеристика выборки. В исследовании общественного мнения приняли участие 165 респондентов, среди которых 70,9% ($n = 117$) составили женщины и 28,5% ($n = 47$) - мужчины. Возраст участников варьировался от 18 до 73 лет, однако выборка была смещена в сторону юношеского возраста - 57,6% ($n = 95$) респондентов - лица от 18 до 22 лет, медиана составила 21 год. При этом уровень осведомленности о людях с ОВЗ оказался преимущественно низким: 10,9% ($n = 18$) респондентов заявили, что хорошо разбираются в теме, в то время как 47,9% ($n = 79$) респондентов указали, что имеют лишь общее представление о детях с ограниченными возможностями, а 30,3% ($n = 50$) - поверхностные знания. Следует отметить, что основным источником информации респонденты указали социальные

сети и интернет (61,8%, $n = 102$), в то время как личный опыт и профессиональную деятельность в этом качестве отмечали значительно реже.

В опроснике родительского опыта приняли участие 30 респондентов, из них 53,3% ($n = 16$) - представители женского пола, 46,7% ($n = 14$) - представители мужского пола. Средний возраст респондентов составил 35 лет. Также по полученным данным, на момент опроса 73,3% ($n = 22$) респондентов состояли в браке и совместно принимали активное участие в воспитании ребенка. Оставшиеся 16,6% ($n = 5$) респондентов были разведены по причине постановки ребенку диагноза ОВЗ.

Результаты по опроснику общественного отношения. Эмоциональное отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья согласно полученным данным имеет противоречивый характер. Большинство участников опроса общественного отношения указали, что у них преобладают такие эмоциональные реакции, как сочувствие (48,9%, $n = 81$), желание помочь (38,8%, $n = 64$) и нейтральное отношение (39,4%, $n = 65$) (см.рис.1). Однако параллельно фиксируется значительная доля негативно окрашенных переживаний - неловкость и растерянность (37,6%, $n = 62$), тревога и напряжение (17%, $n = 28$), а также избегание взаимодействия (11,5%, $n = 19$).

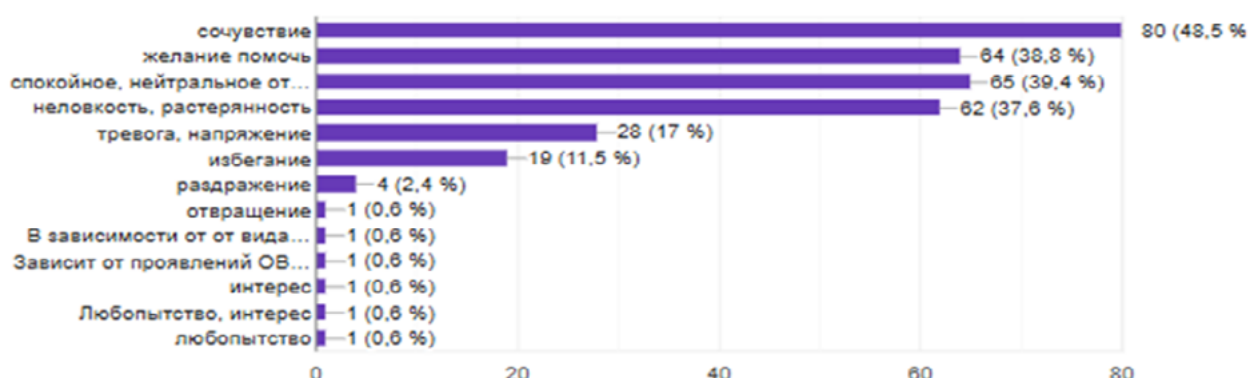


Рисунок 1. Результаты по вопросу об отношении респондентов к детям с ОВЗ

В то же время различия проявляются и на уровне субъективного опыта взаимодействия, так, жители крупных городов статистически значимо чаще оценивают свое взаимодействие с детьми с ограниченными возможностями здоровья как комфортное, в сравнении с жителями регионов ($\chi^2 = 7,46$; $p = 0,024$).

Также были выявлены расхождения между личными установками и восприятием общественного мнения. Если собственные реакции респонденты склонны описывать как нейтральные или положительные, то общество в целом, по их мнению, относится к детям с ограниченными возможностями здоровья настороженно, со страхом (48,5%, $n = 80$) и с жалостью (44,8%, $n = 74$).

Дополнительный анализ показал, что различия между жителями городов и регионов в восприятии общественного отношения статистически значимы ($\chi^2 \approx 6,46$; $p \approx 0,04$), т.е. в крупных городах чаще фиксируется положительное отношение в обществе к детям с ограниченными возможностями здоровья, тогда как в регионах выражено преимущественно негативное отношение. Однако в обеих группах доля негативно окрашенных представлений остается высокой (см.рис.2).

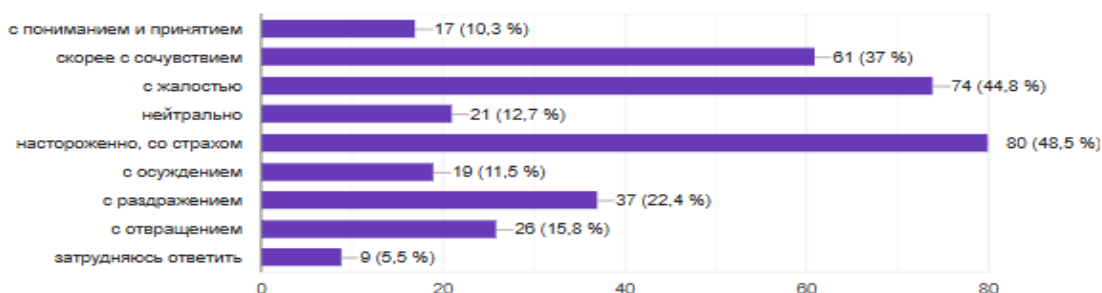


Рисунок 2. Результаты опроса о том, как общество относится к детям с ОВЗ

На вопрос о реальном поведении респондентов большинство участников исследования сообщили, что оказывали помощь семьям с детьми с ОВЗ (66,7%, $n = 110$), преимущественно в качестве материальной поддержки (36,3%, $n = 60$) и эмоциональной помощи (30,4%, $n = 50$). При этом основными преградами выступали отсутствие возможностей (42,8%, $n = 71$) и непонимание, как именно помочь (21,7%, $n = 36$).

Полученные результаты также демонстрируют высокую осознанность респондентов в понимании наличия проблемы стигматизации. Так, 58,8% ($n = 97$) респондентов считают, что семьи с детьми с ограниченными возможностями здоровья регулярно сталкиваются с негативным отношением в виде избегания контакта (64,2%, $n = 106$), осуждающих взглядов и комментариев (55,8%, $n = 92$) и социальной изоляции семьи (53,3%, $n = 88$) (см.рис.3). Более того, значительная часть респондентов отмечают наличие в обществе установки о том, что инвалидность ребенка является виной самих родителей (70,3%, $n = 116$).

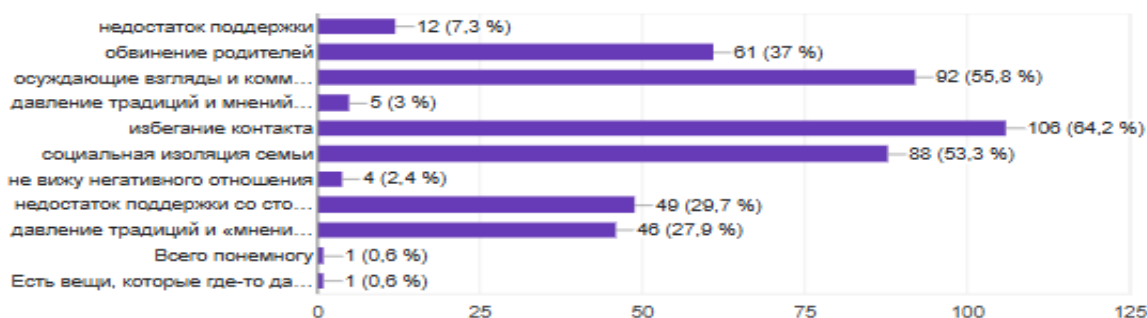


Рисунок 3. Результаты ответов на вопрос о проявлениях негативного отношения к семьям с детьми с ОВЗ

На вопрос о присутствии табуирования темы инвалидности более 60% респондентов ответили, что в обществе действительно не принято открыто говорить о наличии ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Однако при этом 64,2% ($n = 106$) участников считают, что мир постепенно движется в сторону принятия людей с инвалидностью и детей с диагнозом ОВЗ.

Дополнительный анализ ответов респондентов по опроснику общественного отношения позволил выявить следующие тенденции:

1. Центральная тема заключается в необходимости просвещения общества. По мнению респондентов, ключевая проблема заключается не столько в намеренной дискриминации, сколько в дефиците знаний и отсутствии личного опыта взаимодействия.

2. Респонденты предлагают изменение повседневных установок и развитие эмпатии через личный контакт, в противовес изоляции и табуированию темы.

3. Также респондентами предлагается повысить роль государственных структур в создании доступной среды и оказании поддержки семьям, воспитывающим детей с ОВЗ.

Результаты по опроснику родительского опыта. Результаты, полученные в ходе опроса общества, были дополнены анализом ответов родительской выборки. Так, процесс принятия диагноза, согласно опросу родителей, сопровождается интенсивными эмоциональными реакциями от страха за будущее ребенка (73,3%, $n = 22$) до растерянности (56,7%, $n = 17$), шока и тревоги (53,3%, $n = 16$). При этом часть респондентов не приняли диагноз ребенка и продолжают с ним бороться по прошествии более 4 лет со дня постановки.

В ответах прослеживается тенденция к более длительному непринятию диагноза у жителей регионов. Среди ключевых причин непринятия выделяются: разрушение родительских ожиданий (63,3%, $n = 19$), недостаток информации (56,7%, $n = 17$) и эмоциональное истощение (43,3%, $n = 13$) (см.рис.4).

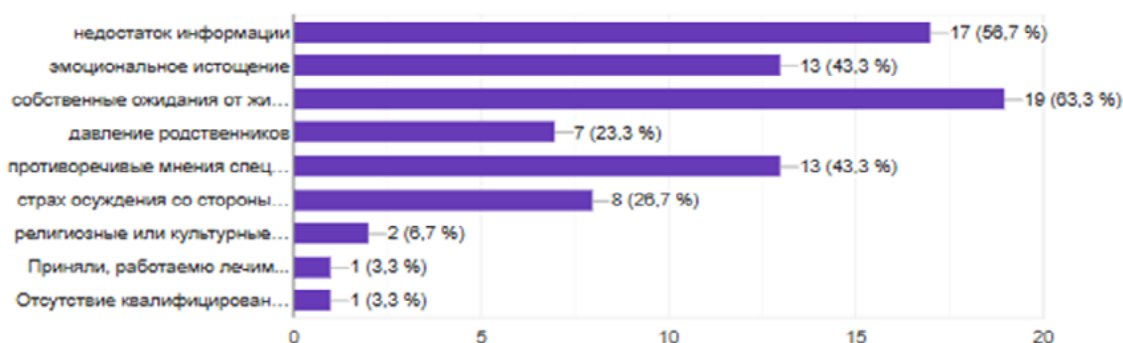


Рисунок 4. Причины непринятия диагноза

Одним из ключевых феноменов в исследовании являлось чувство стыда, которое испытывают родители ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Согласно полученным ответам, 46,7% ($n = 14$) родителей испытывают его часто, еще 36,7% ($n = 11$) - иногда. В большинстве случаев респонденты испытывают стыд в общественных местах, что вызвано осуждением со стороны незнакомых людей (70%, $n = 21$).

Также можно проследить двойственный характер влияния диагноза на семейную систему. С одной стороны, респонденты заявляли об усилении напряжения (53,3%, $n = 16$) и дистанцирования (30%, $n = 9$), а с другой стороны часть семей отмечали, что постановка диагноза привела к сплочению семьи (26,7%, $n = 8$), а также переоценке ценностей (60%, $n = 18$) и развитию навыков поддержки друг друга (43,3%, $n = 13$) (см.рис.5).

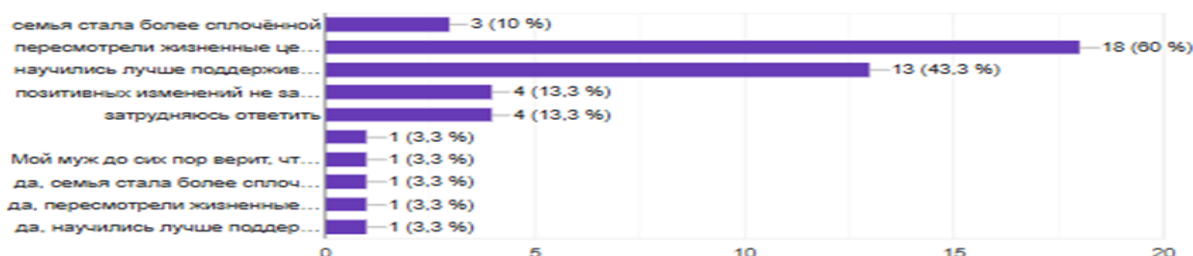


Рисунок 5. Результаты по вопросу об изменениях в семейной жизни

Выборка разделилась на две части при ответе на вопрос о наиболее часто встречающихся установках в обществе. Так, одна часть респондентов выбрала более позитивно окрашенные установки, такие как: «Бог не посылает испытаний больше, чем мы можем вынести» (53,3%, $n = 16$), или «Ребенок с ОВЗ учит своих родителей безусловной любви и принятию» (26,7%, $n = 8$). Другая часть сталкивалась по большей степени с негативными, табуирующими установками. К ним относятся: «О таких вещах не принято говорить» (50%, $n = 15$), «Лучше не выносить это на люди» (46,7%, $n = 14$) и другие установки (см.рис.6).

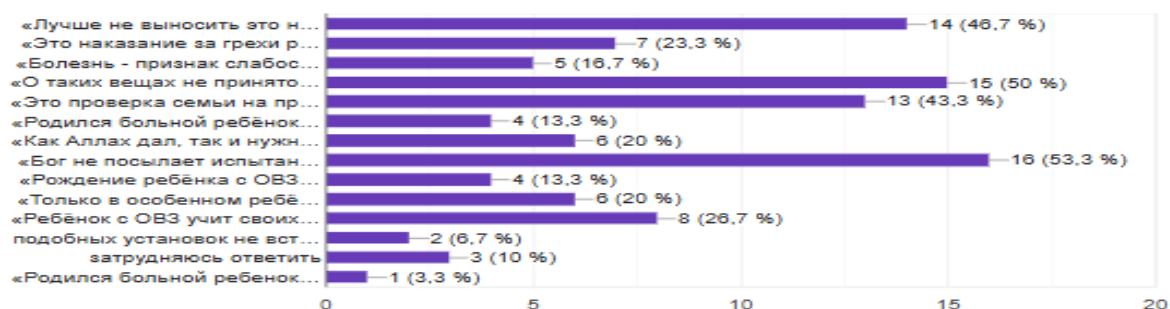


Рисунок 6. Наиболее часто встречающиеся установки о семьях и детях с ОВЗ

Анализируя рекомендации родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, были выявлены следующие наиболее часто встречающиеся предложения:

1. принять ребенка, перестать стыдиться и винить себя;
2. не забывать о себе, заботиться о собственном психическом здоровье;
3. не оставаться в одиночестве и искать поддержку;
4. выстраивать осознанные отношения с психологами и соц. работниками;
5. опираться на любовь, веру и устойчивые семейные отношения.

Общей рекомендацией родителей стал отказ от самообвинения и высокая значимость внутреннего принятия ситуации.

Обсуждение

Согласно результатам исследования, был выявлен амбивалентный характер реакций на эмоциональном и поведенческом уровне. То есть прослеживалось сочетание как социально одобряемых, так и негативно окрашенных реакций. Вероятно, основной причиной выявленной амбивалентности является внутреннее противоречие между усвоенными нормативными установками и непосредственным эмоциональным откликом при взаимодействии с людьми с инвалидностью. Если опираться на данные, полученные в ходе опроса, это противоречие является следствием недостаточного количества знаний, а также отсутствия реального опыта взаимодействия с инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Расхождение личной позиции респондентов с их представлениями об общественном мнении также имеет большое значение для исследования. Выявленная склонность оценивать собственное отношение как более позитивное может свидетельствовать о психологических защитах или влиянии фактора социальной желательности, которые зачастую направлены на дистанцирование от стигматизирующих установок с целью снятия чувства вины и стыда за собственное поведение. Это сильно затрудняет признание того факта, что человек неосознанно стигматизирует людей с инвалидностью, что в свою очередь препятствует принятию личной ответственности.

Также по данным сравнительного анализа между жителями крупных городов и регионов можно проследить влияние присутствующих установок на характер восприятия инвалидности. Иными словами, выявленные расхождения согласуются с гипотезой исследования и подтверждают теоретические положения о негативном влиянии стигматизации, табуирования темы и избегания контакта на дальнейшее принятие диагноза родителями ребенка и всеми вытекающими последствиями, в виде чувства стыда и вины, семейной дезинтеграции, социальной изоляции и др. Визуально данные механизмы можно оформить в виде трехуровневой схемы, отражающей возможное негативное влияние социальных факторов (см.рис.7).

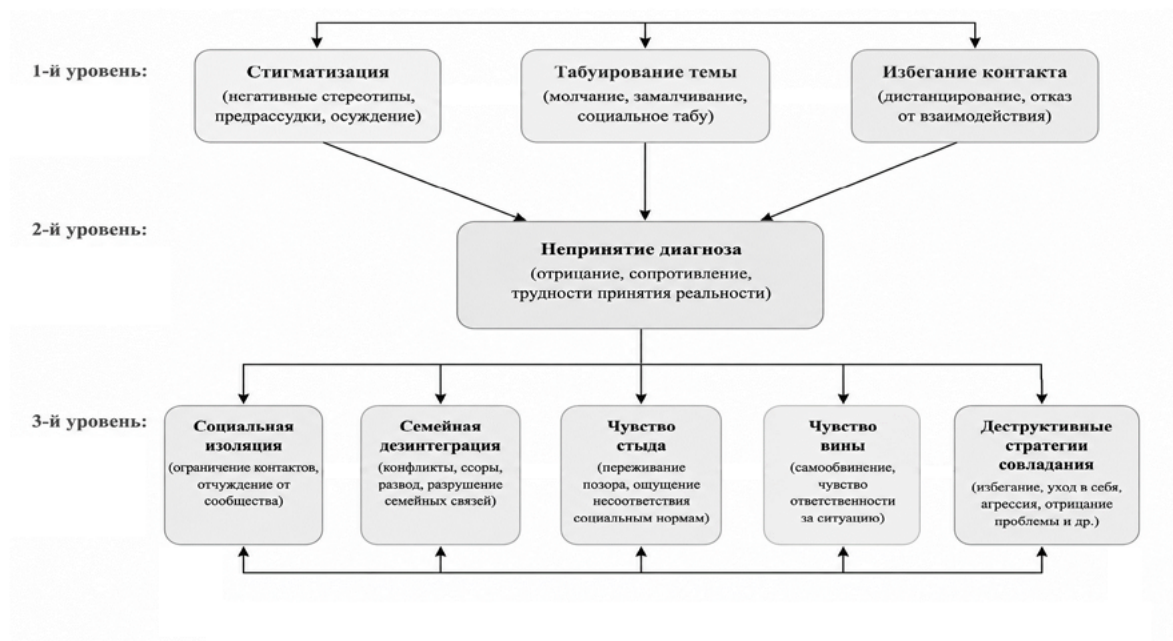


Рисунок 7. Интерпретационная схема взаимосвязи стигматизации, принятия диагноза и социально-психологических последствий

Предложенная схема не претендует на описание строгих причинно-следственных взаимосвязей, однако может служить основой для дальнейших исследований. Такое положение соответствует современным теоретическим моделям, в которых, наравне с индивидуально-психологическими и биологическими факторами, большую роль играет и влияние социальной среды.

Согласно исследованию, более высокий уровень комфорта, отмеченный жителями больших городов, может быть обусловлен большей представленностью инклюзивных практик, повышающих видимость людей с инвалидностью и детей с ОВЗ, а также возможностью открыто контактировать с ними. В регионах сохраняется ограниченность возможности взаимодействия, что может стать причиной возникновения мифов, формирования стигматизирующих установок и табуирования темы в обществе.

Однако стигматизация функционирует не только на внешнем социальном уровне, но и как внутренний регулятор самоотношения в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ. По данным, полученным в ходе опроса, большая часть респондентов часто испытывают чувства стыда, вины и неловкости, которые особенно сильно проявляются в общественных местах, при общении с родственниками и медицинскими работниками.

Тем не менее исследование показало высокую готовность респондентов к оказанию материальной, бытовой помощи и эмоциональной поддержке. Следовательно, в обществе прослеживаются тенденции на повышение уровня толерантности и позитивного принятия семей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Заключение

Данное исследование позволяет предположить наличие негативного влияния стигматизации и непринятия диагноза на эмоциональное состояние родителей, климат в семье и взаимодействие с обществом. Основываясь на данных исследования, была предложена трехуровневая структура, в которой под влиянием стигматизации, табуирования темы инвалидности и избегания контакта родительский опыт воспитания ребенка с ОВЗ может сопровождаться каскадом взаимосвязанных феноменов, негативно сказывающихся на семьях. Такая модель согласуется с гипотезой исследования, отражая взаимосвязанный характер выявленных социально-психологических феноменов, и позволяя рассматривать их как элементы единой системы.

С учетом полученных результатов, одним из наиболее перспективных направлений профилактики является информационная поддержка, психологическое просвещение и изменение общественных пред-

ставлений через положительную репрезентацию образа детей с ограниченными возможностями и людей с инвалидностью. В исследовании большинство респондентов указали интернет и социальные сети как основной источник информации. Исходя из этого можно предположить, что повышение качества контента на данных площадках будет способствовать формированию более толерантного и эмпатичного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья.

Основываясь на полученных данных, представляется целесообразным осуществить следующий комплекс мер, который потенциально способен положительно повлиять на ситуацию в обществе в сторону толерантного отношения к инвалидности и принятия диагноза:

1. Организовать системы психологической поддержки родителей, позволяющие получить доступ к индивидуальным консультациям, а также группам поддержки.
2. Повысить информированность населения достоверными данными через средства массовой информации, социальные сети, интернет и др.
3. Обеспечить позитивную репрезентацию образа людей с инвалидностью и детей с ограниченными возможностями здоровья.
4. Внедрить комплексные образовательные программы для детей и взрослых, позволяющие получать достоверную информацию, а также непосредственный личный опыт взаимодействия с детьми с ОВЗ и людьми с инвалидностью.
5. Обеспечить взаимосвязанную работу психологов, психотерапевтов, социальных работников, воспитателей и учителей дошкольного и школьного образования в вопросах психопрофилактики и просвещения общества.

Тем не менее часть вопросов исследования требует более углубленного изучения. Так, ограничения исследования связаны с размером и структурой выборки. Полученные результаты требуют подтверждения на более крупных, репрезентативных выборках. Также исследование было основано на данных самоотчета респондентов, и в опросниках присутствовала возможность множественного выбора, что затруднило интерпретацию индивидуальных эмоциональных комбинаций.

Вместе с тем данные, полученные в ходе исследования, могут служить основой для разработки программ психологического сопровождения родителей, а также для совершенствования профилактических и просветительских мероприятий. Дальнейшие исследования могут быть направлены на:

1. изучение феномена амбивалентности характера эмоциональных реакций на взаимодействие с людьми с инвалидностью и детьми с ОВЗ, его причин и последствий;
2. уточнение знаний о влиянии возраста на устойчивость негативных установок, уровень стигматизации и принятия;
3. оценку эффективности социальных и психологических воздействий, таких как психопрофилактика, психогигиена, психопросвещение, а также рефрейминг образа детей с ОВЗ;
4. изучение факторов успешной семейной адаптации после постановки диагноза ребенку;
5. проведение лонгитюдных исследований по изучению динамики принятия диагноза.

Исходя из представленного материала, можно сделать вывод о том, что результаты подтверждают необходимость рассматривать психологическое благополучие семей, воспитывающих детей с ОВЗ, с учетом влияния социальной среды, общественных установок и характера взаимодействия семьи с обществом.

Информация о финансировании

Статья подготовлена в рамках грантового финансирования по научным и (или) научно-техническим проектам на 2025-2027 годы Комитета науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (AP26194657 «Индигоенизация практики и образования социальной работы в Казахстане»).

Благодарность и конфликт интересов

Авторы выражают благодарность участникам исследования за предоставленные данные и исследователям, чьи работы были использованы при подготовке статьи. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Вклад авторов

Шапка Л.В. – сбор эмпирических данных, организация и проведение исследования, анализ и интерпретация результатов, написание текста статьи.

Кабакова М.П. – научное руководство исследованием, участие в разработке дизайна исследования и формулировке основных теоретико-методологических положений работы, критический пересмотр содержания статьи, утверждение окончательного варианта рукописи для публикации.

Мустафина А.С. – вклад в разработку общей концепции работы, участие в определении научного направления исследования, экспертная оценка теоретической и методологической составляющих исследования.

Список литературы

Артыкбаева, Г. Т., & Амитов, С. А. (2025). Контент-анализ категории «ұят» в казахстанском медиа-пространстве (социологический аспект). *Gumilyov Journal of Sociology*, 152(3), 7-22. <https://doi.org/10.32523/3080-1702-2025-152-3-7-22>

Abidin, R. R. (1992). The determinants of parenting behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(4), 407–412. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2104_12

Бейсеналина, А., & Ахтаева, Н. (2022). Характеристика эмоциональной сферы матерей детей с расстройством аутистического спектра. *Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология*, 73(4), 112-122. <https://doi.org/10.51889/6806.2022.64.78.016>

Борисенко, Ю. В., & Семенищева, А. А. (2025). Особенности самоотношения родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. *Экспериментальная психология*, 18(1), 86–107. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2025180106>

Варга, А. Я. (2005). Теория семейных систем Мюррея Боуэна. *Консультативная психология и психотерапия*, 13(2), 137-146. https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2005_n2/2608

Gray, D. E. (2002). 'Everybody just freezes. Everybody is just embarrassed': felt and enacted stigma among parents of children with high functioning autism. *Sociology of Health & Illness*, 24, 734-749. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.00316>

Green, S. E. (2003). "What do you mean 'what's wrong with her?'": Stigma and the lives of families of children with disabilities. *Social Science & Medicine*, 57(8), 1361-1374. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(02\)00511-7](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(02)00511-7)

Гринина, Е. С., & Рудзинская, Т. Ф. (2016). Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития*, 5(2), 163-168. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2016-5-2-163-168>

Drotar, D., Baskiewicz, A., Irvin, N., Kennell, J., & Klaus, M. (1975). The adaptation of parents to the birth of an infant with a congenital malformation: A hypothetical model. *Pediatrics*, 56(5), 710-717. <https://doi.org/10.1542/peds.56.5.710>

Махамбетова, Г. Е., Тыныбек, Д. Ж., & Тлектесова, Д. Е. (2023). Эмоциональное выгорание родителей детей с ОВ. *Актуальные проблемы современной науки в XXI веке*, 101-104. <https://elibrary.ru/item.asp?id=53833229>

Нурумова, Г. Н. (2014). Нетипичный ребенок в семье как объект социальной работы. *Гуманитарная серия*, 1-2, 76-86. <https://vestnik-humanitar.tou.edu.kz/storage/journals/50.pdf#page=39>

Пернебекова, Ф., Абишева, Э., Жангалиева, 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>

Rolland, J. S. (1994). *Families, illness, and disability: An integrative treatment model*. Basic Books. <https://psycnet.apa.org/record/1994-97772-000>

Савин, И. С. (2021). Самопрезентация людей с инвалидностью в Казахстане: общее и особенное. *Вестник антропологии*, 1(53), 80-90. <https://doi.org/10.33876/2311-0546/2021-53-1/80-90>

Kazak, A. E. (1989). Families of chronically ill children: A systems and social-ecological model of adaptation and challenge. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57(1), 25–30. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.57.1.25>

Фомина, О. Е. (2021). Феномен стигматизации детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья. *ЦИТИСЭ*, (3), 306-322. <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2021.3.24>

Л.В. Шапка^{*1}, М.П. Кабакова², А.С. Мустафина³

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

³ *Нархоз Университеті, Алматы, Қазақстан*

Мүмкіндігі шектеулі баланы тәрбиелеудегі ұяттың, отбасылық тұтастықтың бұзылуы және трансформацияның әлеуметтік-психологиялық құбылыстары

Аңдатпа. Мақалада мүмкіндігі шектеулі балаларды тәрбиелейтін отбасылар және олардың қазіргі қоғамдағы психологиялық және әлеуметтік тәжірибесінің ерекшеліктері қарастырылады. Зерттеудің өзектілігі мүгедектіктің тұрақты стигматизациясы жағдайында отбасын бейімдеу процесі объективті қиындықтармен ғана емес, сонымен қатар тұрақты әлеуметтік көзқарастардың әсерімен де күрделенуімен анықталады. Жұмыстың мақсаты – баланың диагнозын қабылдау, ұятты сезіну, әлеуметтік стигматизация, отбасылық қатынастарды өзгерту және баламалы көмек түрлеріне жүгіну арасындағы байланысты анықтау. Зерттеудің әдіснамалық негізін ғылыми әдебиеттерге теориялық талдау жасау, сондай-ақ мүгедектікке қоғамдық қатынасты және ата-ана тәжірибесін зерттеуге бағытталған авторлық сауалнамаларды қолдану, содан кейін деректерді өңдеу құрады. Зерттеу нәтижелері ұялу тәжірибесі мен әлеуметтік нормалардың қысымы диагнозды қабылдаумен байланысты екенін және жанжалдардың пайда болуына, алыстауға және бейімделмеген күресу стратегияларын қолдануға ықпал ететін отбасылық жүйедегі шиеленісті күшейтетінін көрсетті. Жұмыстың ғылыми жаңалығы мәселені екі деңгейде – отбасылық және қоғамдық деңгейде жан-жақты қарастырудан тұрады, бұл стигматизацияның қалыптасу механизмдерін және оның отбасына әсерін тереңірек түсінуге мүмкіндік береді. Зерттеудің практикалық маңыздылығы ата-аналарды психологиялық қолдау бағдарламаларын, ағартушылық жұмыстарды және қоғамдағы мүгедектікті стигматизациялауды азайту шараларын әзірлеу кезінде алынған нәтижелерді пайдалану мүмкіндігі болып табылады.

Түйін сөздер: мүгедектік, ата-ана тәжірибесі, стигматизация, ұят, диагнозды қабылдау, отбасылық тұтастықтың бұзылуы, әлеуметтік көзқарастар.

L. Shapka^{*1}, M. Kabakova², A. Mustafina³

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

³ *Narxoz University, Almaty, Kazakhstan*

Socio-psychological phenomena of shame, disintegration and family transformation in the upbringing of a child with disabilities

Abstract. The article examines families raising children with disabilities and the specifics of their psychological and social experience in modern society. The relevance of the study is determined by the fact that in the context of the continuing stigmatization of disability, the process of family adaptation is complicated not only by objective difficulties, but also by the influence of stable social attitudes. The aim of the work is to identify the interrelationships between the rejection of a child's diagnosis, the experience of shame, social stigmatization, the transformation of family relationships and the use of alternative methods of help. The methodological basis of the study was a theoretical analysis of scientific literature, as well as the use of author's questionnaires aimed at studying public attitudes to disability and parental experience, with subsequent data processing. The results of the study showed that the experience of shame and the pressure of social norms are associated with the rejection of the diagnosis and increased tension in the family system, contributing to conflict, distancing and the use of maladaptive coping

strategies. The scientific novelty of the work lies in the comprehensive consideration of the problem at two levels - intra-family and social, which allows for a deeper understanding of the mechanisms of stigmatization and its impact on the family. The practical significance of the study lies in the possibility of using the results obtained in the development of psychological support programs for parents, educational work, and measures to reduce the stigmatization of disability in society.

Keywords: HIA, parental experience, stigmatization, shame, acceptance of diagnosis, family disintegration, social attitudes.

References

- Abidin, R. R. (1992). The determinants of parenting behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(4), 407–412. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2104_12
- Artykbaeva, G. T., & Amitov, S. A. (2025). Kontent-analiz kategorii «ūyat» v kazahstanskoy media-prostranstve (sociologicheskij aspekt) [Content analysis of the category “ūyat” in the Kazakhstani media space (A sociological perspective)]. *Gumilyov Journal of Sociology*, 152(3), 7–22. <https://doi.org/10.32523/3080-1702-2025-152-3-7-22> - [in Russian]
- Beisenalina, A., & Ahtaeva, N. (2022). Harakteristika emocional'noj sfery materej detej s rasstrojstvom autisticheskogo spektra [Characteristics of the emotional sphere of mothers of children with autism spectrum disorder]. *Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya: Psihologiya*, 73(4), 112–122. <https://doi.org/10.51889/6806.2022.64.78.016> - [in Russian]
- Borisenko, Yu. V., & Semenishcheva, A. A. (2025). Osobennosti samootnosheniya roditel'ej, vospityvayushchih detej c oganichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Features of self-attitude of parents raising children with disabilities]. *Eksperimental'naya psihologiya*, 18(1), 86–107. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2025180106> - [in Russian]
- Drotar, D., Baskiewicz, A., Irvin, N., Kennell, J., & Klaus, M. (1975). The adaptation of parents to the birth of an infant with a congenital malformation: A hypothetical model. *Pediatrics*, 56(5), 710–717. <https://doi.org/10.1542/peds.56.5.710>
- Fomina, O. E. (2021). Fenomen stigmatizacii detej mladshego shkol'nogo vozrasta s oganichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [The phenomenon of stigmatization of primary school children with disabilities]. *CITISE*, (3), 306–322. <http://doi.org/10.15350/2409-7616.2021.3.24> - [in Russian]
- Gray, D. E. (2002). 'Everybody just freezes. Everybody is just embarrassed': felt and enacted stigma among parents of children with high functioning autism. *Sociology of Health & Illness*, 24, 734–749. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.00316>
- Green, S. E. (2003). "What do you mean 'what's wrong with her?'": Stigma and the lives of families of children with disabilities. *Social Science & Medicine*, 57(8), 1361–1374. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(02\)00511-7](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(02)00511-7)
- Grinina, E. S., & Rudzinskaya, T. F. (2016). Osobennosti detsko-roditel'skih otnoshenij v sem'yah, vospityvayushchih rebenka s oganichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Features of parent-child relationships in families raising a child with disabilities]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya*, 5(2), 163–168. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2016-5-2-163-168> - [in Russian]
- Kazak, A. E. (1989). Families of chronically ill children: A systems and social-ecological model of adaptation and challenge. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57(1), 25–30. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.57.1.25>
- Mahambetova, G. E., Tynybek, D. Zh., & Tlektesova, D. E. (2023). Emocional'noe vygoranie roditel'ej detej s OV [Emotional burnout of parents of children with disabilities]. *Aktual'nye problemy sovremennoj nauki v XXI veke*, 101–104. <https://elibrary.ru/item.asp?id=53833229> - [in Russian]
- Nurumova, G. N. (2014). Netipichnyj rebenok v sem'e kak ob'ekt social'noj raboty [An atypical child in the family as an object of social work]. *Gumanitarnaya seriya*, 1-2, 76–86. <https://vestnik-humanitar.tou.edu.kz/storage/journals/50.pdf#page=39> - [in Russian]
- Pernebekova, F., Abisheva, E., Zhangalieva, Zh., Bekmuratova, G., & Salmeke, S. (2025). EBQ bar zhane qalypty damyghan balalar ata-analarynyn rezilientilik faktorlarynyn salystyrmaly taldauy [Comparative analysis of resilience

factors of parents of children with special educational needs and typically developing children]. *Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya: Psihologiya*, 85(4), 350–360. <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.85.4.030> - [in Kazakh]

Rolland, J. S. (1994). *Families, illness, and disability: An integrative treatment model*. Basic Books. <https://psycnet.apa.org/record/1994-97772-000>

Savin, I. S. (2021). Samoprezentaciya lyudej s invalidnost'yu v Kazahstane: obshchee i osobennoe [Self-presentation of people with disabilities in Kazakhstan: General and specific features]. *Vestnik antropologii*, 1(53), 80-90. <https://doi.org/10.33876/2311-0546/2021-53-1/80-90> - [in Russian]

Varga, A. Ya. (2005). Teoriya semejnyh sistem Myurreya Bouena [Murray Bowen's family systems theory]. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya*, 13(2), 137-146. https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2005_n2/2608 - [in Russian]

Авторлар туралы мәлімет:

Шапка Л.В. – хат-хабар авторы, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің жалпы және қолданбалы психология кафедрасының психология мамандығы бойынша бакалавр, әл-Фараби даңғылы, 71, 050040, Алматы, Қазақстан. E-mail: shapka.lyuda@gmail.com

Кабакова М.П. – психология ғылымдарының кандидаты, ҚР ҒЖБМ профессоры, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының зерттеуші профессоры, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, әл-Фараби даңғылы, 71, 050040, Алматы, Қазақстан. E-mail: maira.kabakova@kaznu.kz

Мустафина А.С. – әлеуметтік жұмыс бойынша PhD докторы, профессор, Нархоз университеті, Катаев көшесі, 184, 050060, Алматы, Қазақстан. E-mail: aigul.mustafina@narhoz.kz

Сведения об авторах:

Шапка Л.В. – автор для корреспонденции, бакалавр по специальности «Психология», кафедра общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, проспект аль-Фараби, 71, 050040, Алматы, Казахстан. E-mail: shapka.lyuda@gmail.com

Кабакова М.П. – к. психол. н., профессор МНВО РК, профессор-исследователь кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, проспект аль-Фараби, 71, 050040, Казахстан. E-mail: maira.kabakova@kaznu.kz

Мустафина А.С. - PhD в социальной работе, профессор, Университет Нархоз, ул. Катаева, 184, 050060, Алматы, Казахстан. E-mail: aigul.mustafina@narhoz.kz

Information about the authors:

Shapka L.V. – corresponding author, Bachelor in Psychology, Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, Al-Farabi Avenue, 71, 050040, Almaty, Kazakhstan. E-mail: shapka.lyuda@gmail.com

Kabakova M.P. – PhD, Professor of the MSHE RK, Research Professor of the Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, 71 Al-Farabi Avenue, 050040, Kazakhstan. E-mail: maira.kabakova@kaznu.kz

Mustafina A.S. – PhD in social work, professor, Narхоз University, Katayev str, 184, 050060, Almaty, Kazakhstan. E-mail: aigul.mustafina@narhoz.kz

Редакторы: А.С. Мамбеталина

Psychology and Cognitive Sciences
No3 (156)/2026 – Астана: ЕҰУ. – 231 б.

Шартты б.т. – 17,3. Таралымы – сұраныс бойынша.
Басуға қол қойылды: 18.09.2026

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