

FTAMP 14.25.19

<https://doi.org/10.26577/JES20258512>

**Г.Т. Малгайдарова^{1*}, Қ.Ә. Ибрагим², Г.Н. Қасымбаева³,
М.Н. Махаманова³, М.Н. Атем⁴**

¹М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті, Шымкент, Қазақстан

²Шымкент университеті, Шымкент, Қазақстан

³Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

⁴Ө.Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Шымкент, Қазақстан

*e-mail: gulsara85_20@mail.ru

ТОЛЫҚ ЕМЕС ОТБАСЫНДАҒЫ ЖЕТКІНШЕКТЕРДІҢ АГРЕССИЯСЫНА МЕКТЕПТЕГІ ПРОФИЛАКТИКАЛЫҚ ІС-ШАРАЛАРДЫҢ ЫҚПАЛЫ

Бұл мақалада мектептегі профилактикалық іс-шаралардың толық емес отбасынан шыққан жеткіншектердің агрессиясына ықпалы жан-жақты қарастырылады. Жеткіншектердің агрессивті мінез-құлқы, әсіресе, толық емес отбасында өсетін шыққан жеткіншектер арасында, соңғы жылдары көп зерделенуде. Жеткіншектердің мінез-құлқы арасындағы байланыс күрделі әрі көпқырлы болып табылады. Зерттеуімізде толық емес отбасы жеткіншектері арасындағы агрессияның себептері мен ерекшеліктерін саралап, мектептегі профилактикалық шаралардың тиімділігіне көңіл бөлінді. Зерттеу барысында сауалнама жүргізіліп, эмоционалдық тұрақсыздық, вербальды және жанама агрессия, буллингке бейімділік сияқты негізгі көрсеткіштер анықталды. Зерттеуге Шымкенттегі мектептен 75 жасөспірім қатысты. Нәтижелер толық емес отбасынан шыққан оқушылардың көпшілігі эмоцияларын бақылауда қиындық көретінін, сондай-ақ, олардың айтарлықтай бөлігі жиі ашуланатынын және буллингке ұшырайтыны белгілі болды. Салыстыру үшін толық отбасындағы оқушыларда мұндай көрсеткіштер әлдеқайда төмен болды. Теориялық негіздеме ретінде отандық және шетелдік ғалымдардың еңбектері зерделенді. Жағымды мектеп климатының, психологиялық тренингтердің және медиацияның агрессияны азайтудағы маңызы айқындалды. Сонымен қатар әлеуметтік-экономикалық және мәдени факторлардың әсері талқыланды. Зерттеу нәтижелері мектеп, ата-ана және психологтардың бірлескен жұмысы жеткіншектердердің әлеуметтік бейімделуін жеңілдетуге және агрессия деңгейін төмендетуге ықпал ететінін дәлелдейді. Зерттеу жұмысы бойынша шетелдік зерттеулер жеткіншектердің агрессиясына отбасы құрылымының әсерін кеңінен қарастырғанымен, толық емес отбасынан шыққан балалардың мектептегі профилактикалық бағдарламаларға қалай жауап беретіні жеткілікті зерттелмеген. Қазақстан контекстінде толық емес отбасылардың көбеюі мен агрессия деңгейінің өзара байланысы туралы эмпирикалық деректер өте аз. Сондықтан бұл зерттеу толық және толық емес отбасындағы жеткіншектердің агрессия айырмашылықтарын анықтап, мектептегі профилактикалық шаралардың тиімділігін бағалау арқылы бар олқылықтың орнын толтыруды мақсат етеді.

Түйін сөздер: толық емес отбасы, жеткіншек, агрессия, буллинг, профилактика, мектеп климаты.

G. Malgaidarova^{1*}, K. Ibragim², G. Kassymbayeva³,
M. Makhamanova³, M. Atem⁴

¹M. Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan

²Shymkent University, Shymkent, Kazakhstan

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

⁴U. Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University, Shymkent, Kazakhstan

*e-mail: gulsara85_20@mail.ru

The Impact of School Preventive Measures on the Aggression of Adolescents from Single-Parent Families

This article provides a comprehensive analysis of the impact of school preventive measures on the aggression of adolescents from single-parent families. Adolescent aggressive behavior, particularly among students from incomplete families, has been increasingly studied in recent years. The relationship between adolescent behavior patterns is complex and multifaceted. In our study, the causes and specific features of aggression among adolescents from single-parent families were examined, with a focus on the effectiveness of school-based preventive measures. A survey was conducted to assess key indicators such as emotional instability, verbal and indirect aggression, and susceptibility to bullying.

cents from single-parent families have difficulties in controlling their emotions, a significant proportion frequently exhibit anger, and many report experiencing bullying. In comparison, students from intact families showed much lower rates of these indicators. Theoretical grounding for the study drew on the works of national and international scholars. Particular emphasis was placed on the importance of positive school climate, psychological training, and mediation in reducing aggression. In addition, the influence of socioeconomic and cultural factors was discussed. The findings confirmed that collaborative efforts between schools, parents, and psychologists facilitate social adaptation and help reduce aggression among adolescents.

Keywords: single-parent family, adolescent, aggression, bullying, prevention, school climate.

Г.Т. Малгайдарова^{1*}, К.А. Ибрагим², Г.Н. Касымбаева³,
М.Н. Махаманова³, М.Н. Атем⁴

¹Южно-Казахстанский университет имени М. Ауэзова, Шымкент, Казахстан

²Шымкентский университет, Шымкент, Казахстан

³Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан

⁴Южно-Казахстанский педагогический университет имени О. Жанибекова, Шымкент, Казахстан

*e-mail: gulsara85_20@mail.ru

Влияние профилактических мероприятий в школе на агрессивное поведение подростков из неполных семей

В статье рассматривается влияние профилактических мероприятий в школе на агрессию подростков из неполных семей. В последние годы активно изучается проблематика агрессивного поведения подростков. Взаимосвязь особенностей поведения подростков носит сложный и многогранный характер. В исследовании проанализированы причины и специфика агрессии у подростков из неполных семей, а также эффективность школьных профилактических мер. В ходе исследования с помощью анкетирования были выявлены такие показатели, как эмоциональная нестабильность, вербальная и косвенная агрессия, склонность к буллингу. В исследовании приняли участие 75 подростков школы г. Шымкент. Результаты показали, что большинство подростков из неполных семей испытывают трудности в контроле эмоций, значительная их часть часто проявляет вспыльчивость и подвергается буллингу. Для сравнения, у подростков из полных семей эти показатели оказались значительно ниже. Теоретической основой послужили труды отечественных и зарубежных ученых. Особое внимание уделено роли позитивного школьного климата, психологических тренингов и медиации в снижении агрессии. Кроме того, обсуждается влияние социально-экономических и культурных факторов. Итоги исследования подтвердили, что совместная работа школы, родителей и психологов способствует улучшению социальной адаптации подростков и снижению уровня агрессии.

Ключевые слова: неполная семья, подросток, агрессия, буллинг, профилактика, школьный климат.

Кіріспе

Қазіргі таңда елімізде толық емес отбасынан шыққан балалардың мінез-құлқы ерекше назар аударуды талап етеді. Қазақстанда толық емес отбасылар саны жыл сайын өсіп келеді: Статистика бюросының мәліметінше, 2023 жылы республикадағы отбасылардың шамамен 24–26% – жалғызбасты ата-аналар. Бұл жағдай мектеп жасындағы балалардың әлеуметтік-психологиялық тәуекелдерге жиі тап болатынын көрсетеді (ЮНИСЕФ, 2024). OECD деректері бойынша, мүше елдерде әрбір төртінші бала толық емес отбасында өседі, ал мұндай отбасылардағы балаларда мінез-құлықтық және эмоционалдық қиындықтар даму ықтималдығы 2 есеге жоғары екендігін алға тартуда. Толық емес отбасы – «ерлі-зайыптылардың біреуі ажырасқан

немесе өмірден озған отбасы». Мұндай жанұялардың басым бөлігінде баламен тек ана немесе әке қалған («әке жетім» немесе «әкесіз» отбасы) жағдайы жиі кездеседі. Көп жағдайда ана ғана жауапкершілікті алып, отбасылық қиындықтардың салдарынан тәрбиелеу сапасы нашарлайды. Зерттеулер ажырасу мен толық емес отбасылардың балаларда өзін-өзі бағалау проблемаларын, жыныстық-рөлдік сәйкестікті қалыптастырудағы қиындықтарды және эмоциялық әрі қарым-қатынас мәселелерін туындататынын айқындаған. (Каирова & Тойымбетова, 2016). Аталған жағдайлар мектеп жасындағы балалар арасында агрессия мен девиантты мінез-құлықтың өсуіне ықпал етуі мүмкін. Бүгінгі күні толық емес отбасы феномені әлемдік деңгейде де өзекті мәселелердің бірі болып отыр. Халықаралық зерттеулерде мұндай жанұялардағы балалардың

әлеуметтік бейімделуінде айтарлықтай қиындықтар туындайтыны туралы дабыл қағуда. Мәселен, Амато (2000) жүргізген мета-талдау нәтижесінде ажырасқан отбасылардағы балалардың эмоционалдық тұрақсыздыққа, агрессияға және оқу үлгерімінің төмендеуіне жиі ұшырайтынын анықтаған. Сондай-ақ Макланахан&Сандефер (1994) еңбектерінде толық емес отбасылардың әлеуметтік-экономикалық жағдайының төмен болуы балалардың дамуында қосымша қауіп факторына айналады деп болжануда. Қазақстандық ғалымдар да бұл мәселенің педагогикалық және психологиялық салдарын ерекше атап өтуде. Әсіресе, мектеп жасындағы балаларда агрессияның көбеюі, құрдастарымен қарым-қатынасының шиеленісуі және буллинг жағдайларына бейімділігі артатынын, бұл баланың дамуына теріс ықпал етеді деп дәлелдеуде (Асылбекова, Атемова, 2023). Осы тұрғыдан алғанда, мектеп пен отбасының бірлескен профилактикалық жұмысы жеткіншектердің мінез-құлқындағы ауытқулардың алдын алуда шешуші рөл атқарады.

Әдебиеттерге шолу

Педагогика және психология, әлеуметтану ғылымдарының зерттеулерінде толық емес отбасында өскен оқушылардың мінез-құлқында мынадай ерекшеліктер бар деп сипаттайды: толық отбасыда тәрбиеленетін балаларға қарағанда эмоциясын қарқынды білдіру, өзін төмен бағалау, басқалармен қарым-қатынасында сенімсіз болу. Сондай-ақ, олар мектептегі даулы жағдайларға бейім келеді деп тұжырымдайды. Мысалы, баланың психоәлеуметтік дамуына теріс әсер ететін фактор ретінде толық емес отбасы жағдайы «тұрақсыз, конфликтілік стиль» ретінде сипатталады: мұндай отбасыларда тәрбиелеудегі кемшіліктер баланы шиеленісті жағдайларға итермелейді (Дарьянани және басқ., 2016). Бұл өз кезегінде баланың мінез-құлқына әсер етіп, агрессия деңгейінің көтерілуіне әкеледі: балалар агрессивті мінез-құлыққа бейімділік сипатқа ие болып, агрессия жоғарылайтынын дәлелдеген (Чавда, 2023; Дарьянани және басқ., 2016). Оқушылар арасындағы агрессияны төмендетуде мектептегі ахуалдың маңызы зор екендігі белгілі болды. Ынталандырушы қарым-қатынастарға негізделген жағымды мектеп климаты жеткіншектердің төзімділігін арттырып, агрессияны азайта алады (Тхапа және т.б., 2013). Зерттеулер көрсеткендей, жеткіншектер мен педагогтар арасында сенімге негізделген қауымдастық қалыптасқан мектептерде агрессивті мінез-құлық

қауіп айтарлықтай төмендейді, әсіресе толық емес отбасынан шыққан балалар арасында (Остерман, 2000; Тхапа және т.б., 2013).

Отбасының әлеуметтік жағдайы жеткіншектердің агрессиясына ықпал ететін негізгі факторлардың бірі ретінде қарастырылады. Зерттеулерде төмен әлеуметтік мәртебе агрессия мен мінез-құлықтағы қиындықтардың артуымен өзара байланысты екені көрсетілген (МакЛойд, 1998; Эванс және Ким, 2013). Толық емес отбасынан шыққан жеткіншектер көбіне экономикалық қиындықтарға тап болады, бұл стрессті күшейтіп, агрессияға бейімділікті арттыруы мүмкін (МакЛойд, 1998). Эванс пен Ким (2013) зерттеулерінде отбасының әлеуметтік-материалдық қиындықтары ата-аналардың тәрбиелік тәжірибесіне теріс әсер ететіні көрсетілген: қатал жазалау әдістерінің жиі қолданылуы және эмоционалдық қолдаудың азаюы байқалады. Мұндай қолайсыз ата-аналық үлгілер жеткіншектердің агрессивті мінез-құлық таныту ықтималдығын күшейтеді. Сондықтан мектептегі бағдарламалар мен қоғамдастық ресурстары арқылы әлеуметтік теңсіздіктерді азайту – толық емес отбасындағы жеткіншектер арасындағы агрессияны төмендетудің маңызды тетігі болып саналады.

Мәдени ерекшеліктер де толық емес отбасындағы жеткіншектер тәжірибесіне айтарлықтай ықпал етеді. Отбасы моделіне, гендерлік рөлдерге және агрессияға қатысты мәдени қағидалар жеткіншектердің агрессивті мінез-құлықты қалай білдіретініне және қалай реттейтініне ықпал жасайды (ЧАО, 1994; Гарсия және басқ., 2017). Мәселен, кейбір өркениеттерде агрессия жанжалға табиғи реакция ретінде қарастырылса, өзге социомәдени ортада ол девиантты қылық ретінде сипатталады (Гарсия және басқ., 2017). Осы мәдени ерекшеліктерді ескеру мектеп ортасында тиімді профилактикалық шараларды қалыптастыру үшін өте қажет. Түрлі отбасылық модельдер мен социомәдени айырмашылықтарды назарға алатын мәдениетке сезімтал интервенциялар агрессияның алдын алу бағдарламаларының тиімділігін күшейте алады (Гей, 2010).

Агрессия – (лат. *aggressio* – «шабуыл», «басып кіру») – тұлғаның немесе әлеуметтік топтың басқа адамға, белгілі бір объектіге немесе өзіне бағытталған, зиян келтіруге, қысым жасауға немесе жағымсыз әсер тудыруға бағытталған мінез-құлық түрі. Агрессия физикалық, вербалды, жанама, эмоционалдық және аутоагрессия формаларында көрінуі мүмкін және көбіне адамның ішкі күйзелісі, фрустрациясы, қорғаныш реак-

циясы немесе әлеуметтік үйрену нәтижесінде қалыптасады-деп анықтама береді (Доллард т.б 2013). Педагогикада агрессияның бірнеше түрі қарастырылады: физикалық (қол жұмсау, төбелес), вербальды (рөлдік қорлау, айқайлау) және жанама (қатыгез әзіл, үгіттеу) агрессиялар; сондай-ақ, реактивті (қорғаныс формасындағы) және алдын ала (мақсатқа бағытталған) агрессия түрлерін ажыратып көрсеткен (Басс және Перри, 1992). Бұл сипаттамалар толық емес отбасы жағдайындағы оқушы мінез-құлқының теріс сипатта өзгеруі жиі көрініс табады. Зерттеулерге сәйкес, зорлық-зомбылық көрген немесе эмоционалдық қолайсыз ортада өскен жеткіншектерде суицидтік бейімділік, қорқынышпен қатар агрессия жоғарылайтыны анықталған (Эванс, Ли және Уиппл, 2013). Демек, жеткіншектер арасындағы агрессияның тууына басты фактор – отбасындағы шиеленіс пен қолайсыз ахуал, оған қоса мектептегі буллинг және әлеуметтік қолдаудың болмауы жатады. Осыған байланысты, мектептерде агрессияны алдын алу мақсатында әртүрлі іс-шаралар бар:

- **Тәрбие сағаттары мен сабақтар.** Тәрбие сағаттары мен арнайы ұйымдастырылған сабақтар жеткіншектер арасындағы агрессивті мінез-құлықты төмендетуде тиімді педагогикалық құрал болып табылады. Сынып жетекшілер мен мектеп психологтары ойын элементтері мен бейнематериалдарды пайдалану арқылы оқушылардың назарын аударады, сонымен қатар олардың эмоционалдық қабылдауын арттырады. Мұндай жұмыс түрлері ынтымақтастық пен өзара құрметке негізделген қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыруға мүмкіндік береді.

- **Психологиялық тренингтер.** Арнайы жаттығулар оқушылардың өзіндік бақылауын арттырып, эмоцияларын басқаруға мүмкіндік береді. Мұндай тренингтердің тиімділігі мектеп жасындағы балаларда агрессияны төмендеткені тиімді әдіс ретінде дәлелденуде (Лохман және Уэлс, 2002). Психологиялық тренингтер – агрессияның алдын алуда тиімді психологиялық-педагогикалық интервенциялардың бірі. Арнайы ұйымдастырылған жаттығулар жеткіншектердің өзін-өзі бақылауын дамытып, эмоциялық реттелуін күшейтеді. Мұндай әдістер агрессияның сыртқы көріністерін азайтып қана қоймай, сонымен қатар ішкі күйзеліс деңгейін төмендетуге, өзара түсіністікке қол жеткізуге ықпалын тигізеді. Сонымен қатар, **психологиялық тренингтер** оқушылардың өзін-өзі бақылау, эмоциялық реттелу және стресске қарсы тұру дағдыларын жетілдіруге мүмкіндік береді. Арнайы ұйымдас-

тырылған жаттығулар мен рефлексия элементтері арқылы оқушылар өз эмоцияларын саналы түрде тануға, агрессия туындаған сәттерде ішкі күйзелісті бақылауға және тиімді мінез-құлық стратегияларын таңдауға дағдыланады. Мұндай тренингтер тұлғаның өзін-өзі реттеу қабілетін дамытып қана қоймай, өзге адамдармен қарым-қатынас мәдениетін нығайтады. **Лохман мен Уэлс (2002)** зерттеулерінде осындай тренингтердің жеткіншектердің агрессивті мінез-құлқын айтарлықтай төмендетіп, өзара түсіністік пен эмоционалдық тұрақтылықты арттырғаны дәлелденген. Зерттеулер көрсеткендей, толық емес отбасыдан шыққан жасөпірім балалардың шамамен 70–75%-ы буллингке кем дегенде бір рет ұшырайтынын дәлелдейді (Крэйг және басқ., 2009). Бұл олардың эмоционалдық саулығына теріс әсер етеді. Алайда ата-ананың қолдауы мен мектептегі жүйелі профилактикалық жұмыстар агрессияның жағымсыз салдарын азайтып, оқушылардың әлеуметтік бейімделуін жеңілдетеді. Педагогикалық мамандардың бірігіп әрекет етуі де маңызды. Психологтар мен әлеуметтік педагогтар балалардың эмоционалдық тұрақтылығын қамтамасыз ету үшін жеке және топтық психокоррекциялық жұмыстар жүргізеді. Олар құпия кеңес беріп, толық емес отбасындағы балалардың оқу процесіне бейімделуіне жағдай жасайды. Сондай-ақ, педагог-психологтар мен мұғалімдерге медиация негіздерін үйрету мектептегі зорлық-зомбылықты азайтуға оң әсер ететіні дәлелденген (Джонсон және Джонсон, 1996). Осылайша, Қазақстан мектептерінде толық емес отбасынан шыққан жеткіншектерге бағытталған кешенді профилактикалық шаралар – тәрбиелік сағаттар, психологиялық тренингтер, медиация, ата-анамен ынтымақтастық – жеткіншектің агрессивті мінез-құлқын төмендетіп, олардың өзара түсіністікке, бейбіт қарым-қатынасқа дағдылануына ықпал етеді. Мұндай тәжірибелердің тиімділігі халықаралық зерттеулерде де айқын көрініс береді (Гринберг және басқ., 1995).

- **Медиация (дауларды бітімгерлікпен шешу).** Мектеп медиациясы қақтығыстарды азайтып, оқушылардың әлеуметтік құзыреттілігін арттырады деп көрсетеді (Буррелл, Цирбел және Аллен, 2003). Бұл тәсіл оқушылар арасындағы өзара түсіністік пен сыйластықты қалыптастырып, эмоцияларды конструктивті түрде білдіруге үйретеді. Медиация үдерісінде тараптар өз пікірін еркін жеткізуге және қарсы тараптың сезімін ескеруге машықтанады. Мұндай өзара әрекеттестік жеткіншектердің эмпатиясын,

тындай білу және келісімге келу қабілеттерін дамытады. Нәтижесінде, мектептегі психологиялық ахуал жақсарып, оқушылардың бір-біріне түсіністікпен қарауы мен ынтымақтастық мәдениеті нығаяды.

- **Педагогикалық бағдарламалар.** «Second Step» және «PATHS» (Promoting Alternative Thinking Strategies) сияқты шетелдік бағдарламалар агрессияның алдын алуда кеңінен қолданылып, оқушылардың әлеуметтік-эмоционалдық дағдыларын дамиды деп есептейді (Гринберг, Куше, Кук және Квамма, 1995). Ғылыми зерттеулер мен бақылаулар көрсеткендей, мектепте жүргізілетін профилактикалық іс-шаралар оқушылардың психологиялық жай-күйіне оң ықпал етеді. Мәселен, медиация тәсілдерін енгізу оқушылар арасындағы агрессия деңгейін төмендетіп, олардың жанжалды жағдайларды «басқа көзбен» көруіне және келісім жолын іздеуге мүмкіндік береді деп есептейді (Буррелл, Цирбел және Аллен, 2003). Мұндай тәсілдер қақтығыстардың жиілігін азайтып қана қоймай, жеткіншектердің өзіндік сенімділігін арттыруға ықпал етеді.

Шетелдік ғалымдар толық емес жанұялардағы балалардың агрессия деңгейінің жоғары болуын ата-ана тарапынан эмоционалдық қолдаудың жетіспеушілігі, материалдық қиындықтар мен отбасындағы стресс факторларымен түсіндіреді (Дарьянани және басқ., 2016; Конгер және Доннеллан, 2007; Тейлор және Конгер, 2017). Зерттеулер нәтижесі толық емес отбасыларда ата-ананың депрессиялық күйі мен әлеуметтік оқшаулануы баламен эмоционалдық байланыстың әлсіреуіне әкелетінін көрсетеді. Бұл жағдай жеткіншектерде сыртқы мінез-құлық ауытқуларының, соның ішінде агрессияның күшеюіне себеп болуы мүмкін. (Дарьянани және басқ., 2016). Сонымен бірге, экономикалық қысым ата-ананың психологиялық әл-ауқатына теріс әсер етіп, олардың эмоциялық қолдау мен бақылау деңгейін төмендетеді. Мұндай жағдай баланың мінез-құлқындағы тұрақсыздық пен агрессияның артуына ықпал етеді (Конгер және Доннеллан, 2007). Мұндай жағдайларда баланың мектептегі мінез-құлқына да әсер етіп, агрессияны алдын алу үшін білім беру ұйымдарында профилактикалық бағдарламаларды енгізу қажеттілігі арта түсетінін көрсетеді (Амато, 2000).

Зерттеу материалдары және әдістері

Зерттеу Шымкент қаласындағы №5 М.Мұса атындағы орта мектептің 7–8-сынып оқушылары арасында жүргізілді. Жалпы таңдамаға 75 жет-

кіншек қамтылды, олардың жасы 12–14 жас аралығында болды. Жыныс құрамы шамамен тең: ұлдар мен қыздардың саны бір-біріне жуық, бұл үлгі құрылымының гендерлік жағынан теңгерімді болуын қамтамасыз етеді.

Оқушылардың отбасы жағдайына қатысты ақпарат анонимді сауалнама арқылы жиналды. Сауалнамада ата-аналардың бірге тұруы, ажырасуы, бір ата-анамен ғана тұруы сияқты отбасы құрылымын анықтауға мүмкіндік беретін жанама сұрақтар енгізілді. Оқушылардың «толық» немесе «толық емес» отбасында тұратындығы тікелей сұралған жоқ, себебі мұндай сұрақтар олардың жеке сезімдеріне әсер етуі немесе психологиялық дискомфорт тудыруы мүмкін деп есептелді. Сондықтан отбасы типі тек осы жанама сұрақтарға берілген жауаптарды талдау арқылы анықталды.

Алынған отбасылық мәртебе деректері зерттеудің негізгі мақсаты бойынша оқушылардың агрессия деңгейіне ықпал етуі мүмкін әлеуметтік-психологиялық факторларды түсіндіру үшін сипаттамалық айнымалы ретінде ғана пайдаланылды. Зерттеу дизайны толық және толық емес отбасыларды салыстыруды мақсат етпегендіктен, бұл ақпарат үлгінің жалпы әлеуметтік бейнесін нақтылау үшін қосымша сипаттама ретінде қарастырылды. Этикалық талаптарды сақтау мақсатында оқушылардың отбасылық мәртебесі зерттеу барысында ашық жарияланбады; топтау (жіктеу) тек деректерді өңдеу кезеңінде зерттеуші тарапынан жүзеге асырылды. Бұл тәсіл балалардың құпиялылығы мен психологиялық қауіпсіздігін қамтамасыз етуге, сондай-ақ стигматизацияны болдырмауға мүмкіндік берді. Оқушыларға сауалнама жүргізу кезінде олардың отбасылық мәртебесін ашық түрде «толық» немесе «толық емес отбасы» деп жарияламау үшін, топтарға бөлу тек зерттеуші деңгейінде, жауап парақтарын өңдеу барысында жүргізілді. Бұл тәсіл балалардың құпиялылығын сақтауға және стигматизацияны болдырмауға мүмкіндік берді.

Нәтижелер және талқылау

Диаграммада толық және толық емес отбасылардан шыққан оқушылардың үлесі көрсетілгенімен, бұл жіктеу зерттеудің негізгі мақсаты – агрессия деңгейінің жалпы көрінісін анықтау – үшін сипаттамалық ақпарат ретінде пайдаланылды. Бұл дерек топтарды тікелей салыстыру үшін емес, зерттелген үлгінің әлеуметтік-демографиялық сипаттамасын нақтылау мақсатында көрсетілді. Зерттеу нәтижелерінің

талдауы көрсеткендей, толық емес отбасынан шыққан жеткіншектердің мінез-құлқы мен эмоционалдық жағдайында айқын ерекшеліктер байқалды. Сауалнамаға қатысқан оқушылардың шамамен жартысына жуығы толық емес отбасында тәрбиеленетінін көрсетті. Олардың басым бөлігінде құрдастарымен қарым-қатынас орнатуда қиындықтар туындайтыны анықталды: жиі жанжалдасу, сенімсіздік, өзін төмен бағалау, эмоционалдық реттелудің әлсіздігі сияқты белгілер байқалды. Мұндай тенденциялар жеткіншектердің әлеуметтік бейімделу деңгейінің төмендігімен және агрессивті мінез-құлықтың көрініс табуымен сипатталады. Сонымен қатар, толық емес отбасындағы жеткіншектердің едәуір бөлігі өзін сыныпта жалғыз және әлеуметтік оқшауланған сезінетінін, сондай-ақ буллинг жағдайларына жиі ұшырайтынын мойындады. Бұл тұжырымдар педагогикалық және психологиялық әдебиеттердегі ғылыми деректермен толық сәйкес келеді. Мәселен, Дарьянани және басқалар (2016) толық емес отбасындағы жеткіншектердің эмоциялық тұрақсыздыққа, жоғары деңгейдегі агрессия мен мінез-құлықтағы ауытқуларға бейім болатынын дәлелдеген. Амато (2000) болса, ата-ананың бірінің болмауы баланың оқу жетістігіне, эмоционалдық дамуына және әлеуметтік бейімделуіне теріс әсер ететінін көрсеткен. Отбасы социологиясы саласындағы зерттеулер «father absence effect» феноменіне ерекше назар аударады, яғни әкенің отбасында физикалық немесе эмоционалдық тұрғыда болмауы жасөспірімдердің девиантты мінез-құлқының, агрессиясының және мектептегі бейімделу қиындықтарының артуымен өзара байланысты екенін көрсетеді (McLanahan & Sandefur, 1994; Amato, 2000). Әке рөлінің әлсіреуі баланың гендерлік-ролдік сәйкестігін қалыптастыруына, өзін-өзі бағалауына және құрдастарымен қарым-қатынасына жағымсыз әсер етуі мүмкін. Бұл нәтижелер біздің зерттеуде толық емес отбасынан шыққан жеткіншектерде агрессия мен буллингке ұшыраудың көрсеткіштері жоғары екенін дәлелдейтін деректермен ұштасады. Сонымен қатар, шетелдік білім беру жүйесінде агрессияның алдын алуға бағытталған «Second Step», «PATHS» сияқты бағдарламалар оқушылардың әлеуметтік-эмоционалдық дағдыларын дамытып, жанжалды жағдайларды бейбіт жолмен шешуге үйрету арқылы девиантты мінез-құлықты төмендететіні дәлелденген (Greenberg et al., 1995; Burrell et al., 2003). Бұл деректер мектептегі профилактикалық шаралардың отбасылық тәуекел факторларын толық жоя алмаса

да, олардың жағымсыз салдарын айтарлықтай жұмсарты алатынын көрсетеді. Біздің зерттеу нәтижелері де осы алдыңғы ғылыми тұжырымдарды қуаттайды: толық емес отбасындағы балалардың елеулі бөлігі эмоционалдық тұрақсыздықты, жалғыздық сезімін және әлеуметтік өзара әрекеттегі қиындықтарды бастан кешіреді. Мұндай жағдайлар МакЛойд (1998) пен Конгер және Доннелланның (2007) еңбектерінде сипатталған әлеуметтік-экономикалық қысым мен ата-аналық бақылаудың әлсіреуінен туындайтын факторлармен де тікелей байланысты. Демек, бұл зерттеу толық емес отбасы контекстіндегі жеткіншектердің агрессивті мінез-құлқын түсіндіруде әлеуметтік-психологиялық және педагогикалық факторлардың өзара байланысын айқын көрсетіп отыр. Толық емес отбасынан шыққан жеткіншектердің агрессияға бейімділігі жоғары екендігі нақты көрсеткіштермен дәлелденді: олардың 60%-ы эмоциялық күйзелісті жиі сезінетінін және эмоцияларын бақылауда қиындықтарға тап болатынын атап көрсетті, ал толық отбасындағы жеткіншектердің тек 30%-ы ғана осындай жауап берді. Буллингке ұшырау тәжірибесі бойынша толық емес отбасынан шыққандардың 45%-ы кемінде бір рет буллинг құрбаны болғанын мойындады, бұл көрсеткіш толық отбасындағы оқушылар арасында 20%-ды құрады. Вербальды агрессия (ренжіту, дауыс көтеру) толық емес отбасынан шыққандардың 55%-ында байқалса, толық отбасындағы жеткіншектерде бұл көрсеткіш 25% болды. Жанама агрессия (мазақ ету, әдейі дау шығару) толық емес отбасындағы оқушылардың 40%-ында көрініс берді, ал толық отбасындағы топта тек 15%-ды құрады. Бұл деректер толық емес отбасының жеткіншектердің психоәлеуметтік дамуына тікелей ықпал ететінін дәлелдейді. Эмоциялық тұрақсыздық, өзіндік бақылаудың әлсіздігі мен әлеуметтік қарым-қатынастағы қиындықтар олардың мектеп ортасында жанжал жағдайларына жиі тап болуына алып келеді. Осыны ескере отырып, педагогтар мен мектеп психологтарының міндеті – алдын алу шараларын жүйелі түрде ұйымдастыру.

Практикалық тұрғыдан алғанда, зерттеу нәтижелері мектептерде келесі бағыттардағы жұмыстардың қажет екенін көрсетті:

- Сынып сағаттары мен тәрбие жұмыстары арқылы оқушыларға бейбіт қарым-қатынас мәдениетін үйрету;

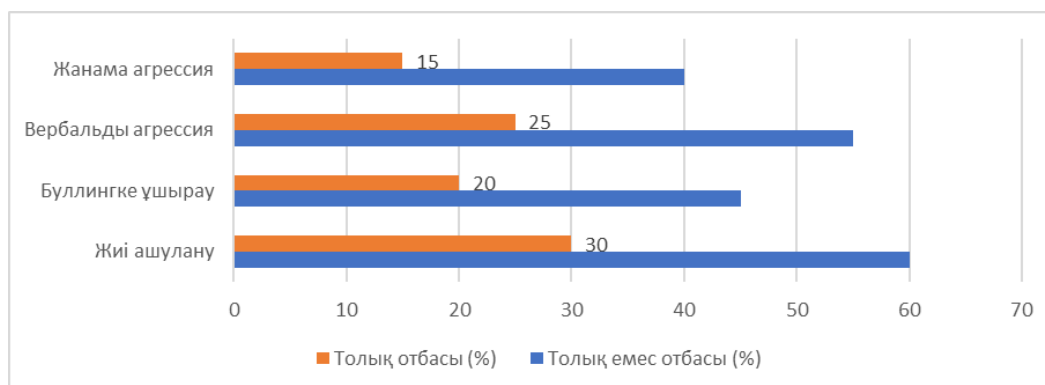
- психологиялық тренингтер ұйымдастыру арқылы агрессияны төмендету және эмоцияларды басқару дағдыларын дамыту;

- мектеп медиациясын енгізу арқылы қақтығыстарды шешу тәжірибесін қалыптастыру;
- ата-аналармен бірлескен жұмыстар жүргізу арқылы отбасындағы эмоционалдық қолдауды күшейту.

Жалпы алғанда, зерттеу нәтижелері толық емес отбасынан шыққан жеткіншектердің агрессия деңгейі жоғары екендігін, олардың эмоционалдық тұрақтылығы әлсіз екенін және мектепте бейімделуіне кедергілер көп болатынын көрсетті. Бұл мәселенің шешімі мектеп, ата-ана және психологтардың үйлесімді әрі кешенді әрекеттерін талап етеді.

Зерттеу барысында ең алдымен толық және толық емес отбасынан шыққан жеткіншектердің агрессия деңгейлері салыстырылды. Ол үшін жиі ашулану, буллингке ұшырау, вербальды және жанама агрессия сияқты негізгі көрсеткіштер алынды. Диаграмма нәтижелері көрсеткендей, толық емес отбасынан шыққан жеткіншектердің агрессия көрсеткіштері айтарлықтай жоғары. Жиі ашу-

лану – толық емес отбасындағы жеткіншектердің 60%-ы эмоцияларын жиі басқара алмайтынын айтса, толық отбасында бұл көрсеткіш 30%-ды ғана құрайды. Буллингке ұшырау – толық емес отбасынан шыққандардың 45%-ы буллингті бастан кешіргенін көрсетті, бұл толық отбасындағы құрдастарына қарағанда екі есеге жуық жоғары (20%). Вербальды агрессия – ренжіту, дауыс көтеру сияқты әрекеттер толық емес отбасындағылардың 55%-ында байқалды, ал толық отбасындағыларда – 25%. Жанама агрессия – негативті вербалды әрекет, дау шығару секілді жанама көріністер толық емес отбасындағылардың 40%-ында, толық отбасындағылардың тек 15%-ында ғана тіркелді. Бұл деректер толық емес отбасындағы жеткіншектердің әлеуметтік қарым-қатынас пен эмоционалдық салада едәуір қиындықтарға тап болатынын көрсетеді. Диаграммада да айқын көрініп тұрғандай, барлық көрсеткіштер бойынша толық емес отбасындағы жеткіншектердің үлесі басым (1-сурет).



1-сурет – Толық және толық емес отбасындағы оқушылардың агрессия көрсеткіштері

Диаграммада толық емес отбасынан шыққан және толық отбасындағы жеткіншектердің агрессияға байланысты төрт негізгі көрсеткіші салыстырылды: жиі ашулану, буллингке ұшырау, вербальды және жанама агрессия. Барлық көрсеткіштер бойынша толық емес отбасындағы жеткіншектердің үлесі жоғары екендігі анықталды. Бұл олардың эмоцияларын басқаруда, құрдастарымен қарым-қатынаста және жанжал жағдайларында көбірек қиындықтарға тап болатынын дәлелдейді.

Төмендегі диаграмма мәліметтері толық емес отбасыларда тәрбиеленетін жеткіншектердің буллингке ұшырауы әлдеқайда жиі кездесетінін көрсетеді. Бұл топтағы қатысушылардың 45%-ы буллинг фактісін бастан өткерген, бұл

көрсеткіш зерттеуге қатысқан барлық буллинг құрбандарының 69%-ын құрайды. Ал толық отбасында өсетін жеткіншектердің тек 20%-ы ғана буллингке тап болған, олардың үлесі жалпы құрылымда 31% болды (2-сурет).

Жоғарыда көрсетілген диаграммада жеткіншектердің буллингке ұшырау жиілігі көрсетілген. Толық емес отбасынан шыққан жеткіншектердің 45%-ы буллингті бастан кешіргенін көрсетті, бұл толық отбасындағы балаларға қарағанда екі еседен аса жоғары (20%). Бұл деректер толық емес отбасындағы жеткіншектердің әлеуметтік бейімделуде әлсіз тұстары бар екенін және оларға мектеп тарапынан қосымша қолдау қажет екенін дәлелдейді.

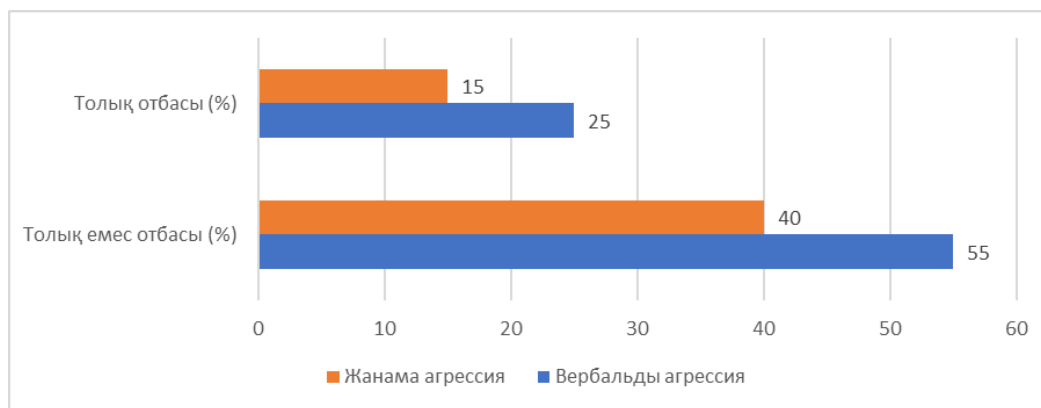


2-сурет – Буллингке ұшыраған оқушылардың пайыздық үлесі

Зерттеу барысында жеткіншектердің агрессиясының түрлеріне де назар аударылды. Әсіресе, вербальды (қорлау, дауыс көтеру, ұрысқақтық) және жанама агрессия (қатыгез әзіл, әдейі дау шығару, сыбыр тарату) көрсеткіштері анықталды. Бұл мінез-құлық түрлері көбіне әлеуметтік ортада, яғни құрдастарымен қарым-қатынаста көрініс береді (3-сурет).

Жоғарыдағы диаграммада көрсетілгендей, толық емес отбасынан шыққан жеткіншектердің 55%-ы вербальды агрессияға, ал 40%-ы жа-

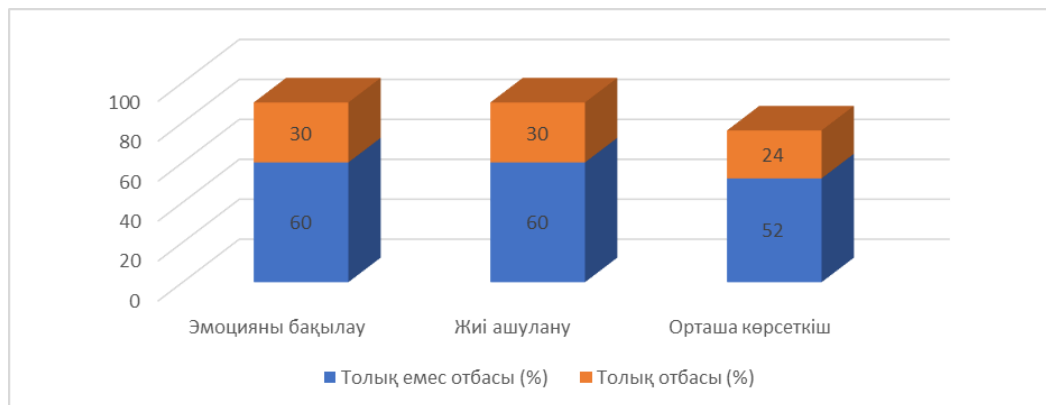
нама агрессияға бейім екендігі анықталды. Бұл көрсеткіштер толық отбасындағы жеткіншектерге қарағанда (тиісінше 25% және 15%) екі еседен жоғары. Мұндай айырмашылық толық емес отбасындағы жеткіншектердің әлеуметтік қатынастарда өзін-өзі ұстай алмауы мен эмоцияларын бақылаудағы әлсіздігіне байланысты болуы мүмкін. Осы деректер педагогтар мен психологтардың мектеп ішінде арнайы профилактикалық жұмыстар жүргізу қажеттілігін айқын көрсетеді.



3-сурет – Вербальды және жанама агрессия көріністері

Келесі зерттеу нәтижелерін оқушылардың эмоцияны бақылау деңгейі, жиі ашулану көрсеткіші және жалпы орташа агрессия деңгейі салыстырыл-

ды. Бұл факторлар жеткіншектердің мінез-құлқы мен эмоционалдық тұрақтылығының жалпы бейнесін қалыптастыруға мүмкіндік береді (4-сурет).



4-сурет – Эмоцияны бақылау, жиі ашулану және агрессияның орташа көрсеткіштері

Жоғарыдағы диаграмма нәтиже көрсеткендей толық емес отбасынан шыққан жеткіншектердің барлық көрсеткіштері жоғары деңгейде. Атап айтқанда, эмоцияны бақылаудағы қиындық пен жиі ашулану деңгейі 60%, ал жалпы орташа агрессия көрсеткіші 52%-ды құрады. Толық отбасындағы жеткіншектерде бұл мәндер айтарлықтай төмен: эмоцияны бақылаудағы қиындық пен жиі ашулану – 30%, орташа көрсеткіш – 24%. Бұл айырмашылық толық емес отбасы жағдайында тәрбиеленетін жеткіншектердің эмоционалдық тұрақсыздыққа бейім екенін және олардың әлеуметтік қарым-қатынастағы қиындықтарының көбірек кездесетінін дәлелдейді. Мұндай мәліметтер мектептегі психологиялық қызметтің алдын алу шараларын күшейту қажеттілігін көрсетеді.

Қорытынды

Жүргізілген зерттеу нәтижелері толық емес отбасынан шыққан жеткіншектердің агрессияға бейімділігінің жоғары екендігін айқыналды. Эмоцияны бақылаудағы әлсіздік, жиі ашулану, вербальды және жанама агрессияның басым болуы олардың құрдастарымен қарым-қатынасын шиеленістіріп, әлеуметтік бейімделуін қиындатыны анықталды. Сонымен қатар, толық емес отбасындағы жеткіншектердің едәуір бөлігі буллингке жиі тап болатынын мойындады, бұл олардың эмоционалдық саулығына теріс ықпал ететіні сөзсіз. Зерттеу барысында алынған деректер педагогикалық және психологиялық әдебиеттердегі тұжырымдарды растайды: отбасындағы

қолайсыз жағдайлар жеткіншектердің эмоционалдық тұрақсыздығына және агрессиясының күшеюіне себеп болады (Amato, 2000; Daryanani et al., 2016). Біздің зерттеу осы теориялық негіздемелерді эмпирикалық тұрғыда растады. Жалпы алғанда, толық емес отбасы жағдайында тәрбиеленген жеткіншектердің жеке тұлға ретінде қалыптасуы бірқатар қауіп-қатерлермен байланысты. Бұл мәселені шешу үшін мектеп, отбасы және психологтар тарапынан жүйелі әрі кешенді профилактикалық жұмыстар жүргізілуі қажет. Бұл зерттеуде профилактикалық іс-шаралардың қысқа мерзімді әсері ғана бағаланды. Интервенция аяқталғаннан кейін бірнеше айдан соң қайталама бақылау өлшеуі жүргізілмегендіктен, алынған нәтижелердің ұзақ мерзімді тұрақтылығы туралы нақты қорытынды жасау мүмкін емес. Профилактикалық әсердің уақыт өте сақталуы немесе әлсіреуі туралы ақпарат келесі зерттеулерде қосымша бақылау өлшеулерін енгізу арқылы анықталуы қажет.

Ұсыныстар:

1. Мектепте бейбіт қарым-қатынас мәдениетін қалыптастыру үшін тәрбие сағаттары, психологиялық тренингтер өткізу және мектеп медиациясын енгізу.

2. Педагог-психологтар үшін толық емес отбасынан шыққан оқушылармен жеке және топтық психокоррекциялық жұмыстар жүргізу, эмоционалдық тұрақтылықты арттыруға бағытталған әдістерді пайдалану.

3. Ата-аналар үшін баламен тұрақты эмоционалдық байланыс орнатып, қолдау көрсету, мектеппен тығыз ынтымақтастық орнату.

Әдебиеттер

1. Amato P.R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and Family*, 62(4), 1269–1287.
2. Burrell N.A., Zirbel C.S., Allen M. (2003). Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: A meta-analytic review. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 7–26.
3. Buss A.H., Perry M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452–459.
4. Chavda, N. (2023). Aggression in adolescents from incomplete families. *International Journal of Social Science Research*, 11(2), 55–70.
5. Conger R.D., Donnellan M.B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology*, 58, 175–199.
6. Craig W., et al. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents. *International Journal of Public Health*, 54(2), 216–224.
7. Daryanani I., Hamilton J., Abramson L., Alloy L. (2016). Single-parent families and adolescent emotional instability. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(2), 251–265.
8. Dollard J. et al. Frustration and aggression. – Routledge, 2013.
9. Evans G.W., Kim P. (2013). Childhood poverty, chronic stress, self-regulation, and coping. *Child Development Perspectives*, 7(1), 43–48.
10. Evans G.W., Li D., Whipple S.S. (2013). Cumulative risk and child development. *Psychological Bulletin*, 139(6), 1342–1396.
11. Garcia O.F., Serra E., Zacaes J.J., Calafat A. (2017). Aggressive behavior in adolescence as a consequence of family and cultural factors. *Journal of Adolescence*, 61, 12–23.
12. Gay G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
13. Greenberg M.T., Kusché C.A., Cook E.T., Quamma J.P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7(1), 117–136.
14. Johnson D.W., Johnson R.T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459–506.
15. McLanahan S., Sandefur G. (1994). *Growing up with a single parent: What hurts, what helps*. Harvard University Press.
16. McLoyd V.C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185–204.
17. Osterman K.F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367.
18. Taylor Z.E., Conger R.D. (2017). Promoting strengths and resilience in single-mother families. *Child Development*, 88(2), 350–358.
19. Thapa A., Cohen J., Guffey S., Higgins-D'Alessandro A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
20. UNICEF Kazakhstan (2024) *Situational Analysis of Children and Adolescents in Kazakhstan: Summary Report*. Astana: UNICEF Kazakhstan.
21. Wentzel K.R. (2010). Students' relationships with teachers as motivators of engagement in school. *Handbook of Research on Student Engagement*, 301–322.
22. Асылбекова М.П., Атемова Қ.Т., Сомжүрек Б.Ж. (2023). Түркістан облысындағы жеткіншектер арасында буллинг және кибербуллингтің орын алу жағдайы. Вестник Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева. Серия: Педагогика. Психология. Социология, № 3(144), 47–55. DOI: <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2023-144-3-47-55> (in Kazakh)
23. Маханбетова, А. (2024). Толық емес отбасыларда тәрбиеленетін балалардың психологиялық ерекшеліктері. 3i: intellect, idea, innovation-интеллект, идея, инновация, (4), 251–256.

References

- Amato P.R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and Family*, 62(4), 1269–1287.
- Asylbekova, M. P., Atemova, K. T., Somzhurek, B. Zh. (2023). Turkistan oblastyndaгы zhetkinshekter arasыnda bulling zhane kiberbullingtin oryn alu zhagdayi [The prevalence of bullying and cyberbullying among adolescents in Turkistan Region]. *Vestnik Evraziiskogo natsionalnogo universiteta imeni L. N. Gumileva. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiologiya*, 3(144), 47–55. <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2023-144-3-47-55> (in Kazakh)
- Burrell N.A., Zirbel C.S., Allen M. (2003). Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: A meta-analytic review. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 7–26.
- Buss A.H., Perry M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452–459.
- Chavda, N. (2023). Aggression in adolescents from incomplete families. *International Journal of Social Science Research*, 11(2), 55–70.
- Conger R.D., Donnellan M.B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review of Psychology*, 58, 175–199.
- Craig W., et al. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents. *International Journal of Public Health*, 54(2), 216–224.
- Daryanani I., Hamilton J., Abramson L., Alloy L. (2016). Single-parent families and adolescent emotional instability. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(2), 251–265.
- Dollard J. et al. Frustration and aggression. – Routledge, 2013.
- Evans G.W., Kim P. (2013). Childhood poverty, chronic stress, self-regulation, and coping. *Child Development Perspectives*, 7(1), 43–48.

- Evans G.W., Li D., Whipple S.S. (2013). Cumulative risk and child development. *Psychological Bulletin*, 139(6), 1342–1396.
- Garcia O.F., Serra E., Zacaes J.J., Calafat A. (2017). Aggressive behavior in adolescence as a consequence of family and cultural factors. *Journal of Adolescence*, 61, 12–23.
- Gay G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Greenberg M.T., Kusché C.A., Cook E.T., Quamma J.P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7(1), 117–136.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459–506.
- Makhanbetova, A. (2024). Tolyq емес отбасыларда тарбиеленетін балалардың психологиялық ерекшеліктері [Psychological characteristics of children raised in single-parent families]. 3i: *intellect, idea, innovation-intelekt, ideia, innovatsiia*, (4), 251–256. (in Kazakh)
- McLanahan S., Sandefur G. (1994). *Growing up with a single parent: What hurts, what helps*. Harvard University Press.
- McLoyd V.C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185–204.
- Osterman K.F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367.
- Taylor Z.E., Conger R.D. (2017). Promoting strengths and resilience in single-mother families. *Child Development*, 88(2), 350–358.
- Thapa A., Cohen J., Guffey S., Higgins-D'Alessandro A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
- UNICEF Kazakhstan (2024). *Situational Analysis of Children and Adolescents in Kazakhstan: Summary Report*. Astana: UNICEF Kazakhstan.
- Wentzel K.R. (2010). Students' relationships with teachers as motivators of engagement in school. *Handbook of Research on Student Engagement*, 301–322.

Авторлар туралы мәлімет:

- Малгайдарова Гүлсара Тұрғанбайқызы – PhD докторант, 2-курс, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті (Шымкент, Қазақстан, e-mail: gulsara85_20@mail.ru)
- Ібрагим Қайрат Әменұлы – педагогика ғылымдарының кандидаты, Шымкент университетінің «Педагогика» кафедрасының меңгерушісі (Шымкент, Қазақстан, e-mail: kairat.ibragim@mail.ru)
- Қасымбаева Гүлстан Нүсіпбекқызы – техника ғылымдарының кандидаты, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің «Информатика» кафедрасының аға оқытушысы (Алматы, Қазақстан, e-mail: kasyimbaeva.gulstan@mail.ru)
- Махаманова Майра Нұрмұхановна – психология ғылымдарының кандидаты, Қазақ Ұлттық қыздар педагогикалық университетінің «Теориялық және практикалық психология» кафедрасының доценті (Алматы, Қазақстан, e-mail: makhamanovamaira@gmail.com)
- Атем Маржан Нұрланқызы – PhD, Ө. Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университетінің «Психология» кафедрасының аға оқытушысы (Шымкент, Қазақстан, e-mail: atem.marzhan@mail.ru)

Information about authors:

- Malgaidarova Gulsara Turganbaevna – 2nd year PhD doctoral student, M. Auezov South Kazakhstan University (Shymkent, Kazakhstan, email: gulsara85_20@mail.ru)
- Kairat Ibragim – Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of “Pedagogy”, Shymkent University (Shymkent, Kazakhstan, e-mail: kairat.ibragim@mail.ru)
- Gulstan Kassymbayeva – Candidate of Technical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Informatics, Kazakh National Women's Teacher Training University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: kasyimbaeva.gulstan@mail.ru)
- Maira Makhamanova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Theoretical and Practical Psychology at the Kazakh National Women's Pedagogical University (Almaty, Kazakhstan, e-mail: makhamanovamaira@gmail.com)
- Atem Marzhan Nurlankyzy – PhD, Senior lecturer of the department of “Psychology”, Uzbekali Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University (Shymkent, Kazakhstan, e-mail: atem.marzhan@mail.ru)

Сведения об авторах:

- Малгайдарова Гүлсара Тұрғанбаевна – PhD-докторант 2 курса, Южно-Казахстанский университет имени М. Ауэзова (Шымкент, Казахстан, e-mail: gulsara85_20@mail.ru);
- Ібрагим Қайрат Аменұлы – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики Шымкентского университета (Шымкент, Казахстан, e-mail: kairat.ibragim@mail.ru);
- Қасымбаева Гүлстан Нұсупбековна – кандидат технических наук, старший преподаватель кафедры информатики Казахского национального женского педагогического университета (Алматы, Казахстан, e-mail: kasyimbaeva.gulstan@mail.ru);
- Махаманова Майра Нұрмұхановна – кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретической и практической психологии Казахского национального женского педагогического университета (Алматы, Казахстан, e-mail: makhamanovamaira@gmail.com);
- Атем Маржан Нұрланқызы – PhD, старший преподаватель кафедры психологии, Южно-Казахстанский педагогический университет им. О. Жанибекова (Шымкент, Казахстан, e-mail: atem.marzhan@mail.ru).

Келін түсті 20.09.2025
Қабылданды 01.12.2025