

3 APPLIED PSYCHOLOGY AND RESEARCH ҚОЛДАНБАЛЫ ПСИХОЛОГИЯ ЖӘНЕ ЗЕРТТЕУЛЕР ПРИКЛАДНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ИССЛЕДОВАНИЯ

FTAXP 15.81.21
ӘОЖ 376:159.9.072

<https://doi.org/10.46914/2959-3999-2026-1-3-46-57>

ТҰРСЫНБЕКОВА Н.Б.,*¹

докторант.

*e-mail: tursynbek.nazerke1993@gmail.com

ORCID ID: 0009-0003-5471-5773

САНГИЛБАЕВ О.С.,¹

п.с.ғ.д., профессор.

e-mail: o.sangylbayev@turana.edu.kz

ORCID ID: 0000-0003-2067-3010

ХЕСУС ГАРСИА ЛАБОРДА,²

PhD, профессор.

e-mail: jesus.garcialaborda@uah.es

ORCID ID: 0000-0003-0125-4611

¹«Тұран» университеті,

Алматы қ., Қазақстан

²Алькала университеті,

Мадрид қ., Испания

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДАҒЫ ПСИХОЛОГТЕРДІҢ ТҰЛҒАЛЫҚ-РЕТТЕУШІЛІК ҚАСИЕТТЕРІ: ӘДЕБИЕТКЕ ЖҮЙЕЛІ ШОЛУ

Аңдатпа

Қазақстанда инклюзивті саясаттың дамуы білім беру психологінің рөлін негізінен диагностикалық-түзету қызметімен шектемей, білім алушыны, отбасын, педагогтерді және мектеп қауымдастығын жүйелі сүйемелдейтін маман ретінде қайта қарауды талап етеді. Зерттеудің мақсаты инклюзивті білім беру жағдайындағы психологтердің кәсіби өзін-өзі бағалауы, өзіндік тиімділігі, өзін-өзі бақылауы, өзін-өзі реттеуі және жауапкершілігі туралы эмпирикалық деректерді жүйелеу және олардың өзара байланысының интегративті моделін әзірлеу болды. Аралас зерттеулерге жүйелі шолу PRISMA 2020 және PRISMA-S талаптарына сәйкес жүргізілді. 2012 ж. қаңтардан 2026 ж. 24 маусымға дейін жарияланған ағылшын, орыс және қазақ тілдеріндегі еңбектер қарастырылды. 51 бірегей жазбаның 18-і сапалық синтезге енгізілді. Эмпирикалық зерттеулер ММАТ, диссертациялар мен сұр әдебиет AACODS арқылы бағаланды. Кәсіби өзіндік тиімділік ең жүйелі операционалдандырылған конструкт екені анықталды. Жалпы өзін-өзі бағалау, өзін-өзі бақылау және жауапкершілік сирек тікелей өлшенген; өзін-өзі реттеу көбіне рефлексия, эмоциялық тұрақтылық, жоспарлау және супервизия арқылы көрінді. Қазақстандық деректер рөлдік айқынсыздықты, ресурстық шектеулерді және тапшылыққа бағдарланған практиканың сақталуын көрсетті. Психологтің тұлғалық-реттеушілік даярлығының бес компонентті моделі ұсынылып, жоғары білім беру, біліктілікті арттыру, супервизия және мектеп психологиялық қызметін бағалау үшін ұсынымдар әзірленді.

Тірек сөздер: инклюзивті білім беру, білім беру психологі, тұлғалық-реттеушілік қасиеттер, кәсіби өзіндік тиімділік, өзін-өзі реттеу, өзін-өзі бақылау, кәсіби жауапкершілік.

Кіріспе

Қазақстандағы инклюзивті білім беру қатысу кедергілерін жоюға бағытталған, негізінен медициналық және өтемдік логикадан құқықтық, әлеуметтік және ведомствоаралық модельге нормативтік көшу жағдайында дамып келеді. Қазақстан Республикасының 2025–2030 жж. арналған инклюзивті саясат тұжырымдамасы ортаның қолжетімділігін, тең қатысуды және көрсетілетін қызметтердің үйлесімділігін қамтамасыз ету қажеттігін бекітеді [1]. Сонымен қатар UNICEF-тің ұлттық бағалауы практикада инклюзия әлі де көбіне ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды жалпы білім беретін мектепке орналастыру ретінде тар мағынада түсіндірілетінін, ал қатысу сапасы, кәсіпаралық өзара әрекеттестік және қызметкерлердің даярлығы біркелкі емес екенін көрсетеді [2].

Осы трансформацияда білім беру психологі ерекше орын алады. Ол баламен ғана емес, педагогтермен, ата-аналармен, әкімшілікпен, сүйемелдеу мамандарымен және мектеп қауымдастығымен өзара әрекеттеседі. Қазақстандағы мектеп психологтерінің рөліне арналған зерттеу баланың әл-ауқатын позитивті әрі ресурстық тұрғыдан түсіну мен практикада басым болып отырған, проблемаларды анықтау және жеке түзетуге шоғырланған тапшылыққа бағдарланған тәсілдің арасындағы алшақтықты көрсетті [3]. Қазақстан мектептеріндегі психологиялық қауіпсіздік жөніндегі кейінгі зерттеу инклюзивті стратегияларды іске асыру сапасы орындау деңгейіне, рөлдердің айқындығына, кадрлық қамтамасыз етілуге және ұйым ішіндегі қатынастарға тәуелді екенін көрсетеді [4]. Халықаралық деректер де кәсіби бейіндердің әрқелкілігін байқатады: психологтердің бір бөлігі қауымдастықпен жүйелік жұмыс жүргізсе, басқалары жеке-диагностикалық бағытты сақтайды [5]. Осы шолуда өзіне деген сенімділік ең алдымен кәсіби өзіндік тиімділік, яғни маманның кәсіби нәтижеге жеткізетін әрекеттерді ұйымдастырып, орындай алатынына деген сенімі ретінде операционалдандырылды [6]. Өзін-өзі реттеу мақсат қояды, стратегия таңдауды, өз әрекетін қадағалауды, бағалауды және әрекеттерді түзетуді қамтитын циклдік үдеріс ретінде түсіндірілді [7], ал өзін-өзі бақылау импульсивті реакцияларды тежеу және ұзақ мерзімді мақсаттар мен кәсіби нормаларға сай мінез-құлықты сақтау қабілеті ретінде қарастырылды [8].

Жүйелі шолудың дәлелдік құндылығы тек табылған жарияланымдар санына емес, олардың қалай ізделгеніне, іріктелгеніне және салыстырылғанына тәуелді. Осы себепті инклюзивті білім берудегі психологтердің тұлғалық-реттеушілік қасиеттерін қарастыруда PRISMA 2020 рәсімдерінің ашықтық қағидалары [9] бастапқы әдіснамалық бағдар ретінде алынады. Іздеу стратегиясының дерекқорлар, сұраулар, шектеулер және нәтижелер бойынша толық сипаттамасы PRISMA-S ұсынымдарына [10] сәйкес толықтырылды. Зерттеу сұрағы Population–Interest–Context (PICO) логикасымен нақтыланып, аралас дизайндағы нәтижелерді біріктіруде JBI әдіснамалық ұсынымдары [11] басшылыққа алынды. Әртүрлі дизайндағы эмпирикалық жұмыстарды бір корпуста енгізу кезінде олардың әдіснамалық сапасын MMAT өлшемдерімен [12], ал диссертациялар мен өзге де рецензияланбаған материалдардың сенімділігін AACODS өлшемдерімен [13] ажырата бағалау қажет. Мұндай тәсіл әдеби шолуды қарапайым сипаттамалық тізбектен дәлелдердің шекарасы мен салмағын көрсететін аналитикалық синтезге айналдырады. Сондықтан зерттеулерді тікелей, контекстік және жанама дәлелдер топтарына бөліп, өлшеу нысаны мен дизайн айырмасын ескеру қажет [9–13]. Бұл қағида халықаралық нәтижелерді Қазақстан жағдайына механикалық көшіруден сақтайды. Халықаралық корпус кәсіби рөлдің ұлттық білім беру жүйесіне тәуелді екенін байқатады. Испания контексіндегі материал [14], Зимбабведе жүргізілген зерттеулер [15, 16], Грекиядағы деректер [17] және Оңтүстік Африкадағы еңбек [18] мектеп психологінің қызметі бір ғана диагностикалық немесе түзету міндетімен шектелмейтінін салыстырмалы түрде қарастыруға мүмкіндік береді. Бұл еңбектердің тақырыптық ауқымы психолог жұмысының жеке баламен жүргізілетін көмектен мектеп ұжымымен кеңесуге, пәнаралық өзара әрекетке және инклюзивті ортаны қолдауға дейін созылатынын көрсетеді. Кәсіби өзін-өзі бағалау, өзін-өзі бақылау, өзін-өзі реттеу және жауапкершілік ұйым ұсынған өкілеттікпен, кері байланыспен және бірлескен шешім қабылдау мүмкіндігімен байланыста көрінеді [14–18]. Португалия материалында даярлау мен кәсіби сүйемелдеу мәселесінің көрінуі [19], ал Косово мен Албания контекстеріндегі ұйымдық және ресурстық шектеулердің талдануы [20] тұлғалық даярлықты институционалдық жағдайдан

бөліп қарауға болмайтынын толықтырады. Жалпы алғанда, [14–20] еңбектерінде психологтің диагностикалық міндеттерден жүйелік, консультациялық және құқықтарды қорғауға бағытталған рөлдерге көшуі ортақ бағдар ретінде көрінеді..

Қазақстандық тікелей зерттеулер [3, 4] мектеп психологінің кәсіби рөлі мен оның ұйымдық контекстін ашса, Қазақстан және посткеңестік ғылыми кеңістігіндегі болашақ мамандар мен сабақтас кәсіби топтарға арналған жұмыстар [21–26] психологиялық даярлықты, тұлғалық құзыреттілікті және кәсіби қалыптасуды талқылауға негіз береді. Бұл деректердің құндылығы олардың білім беру жүйесінің тілдік, институционалдық және даярлау ерекшеліктеріне жақындығында.

Материалдар және әдістер

Зерттеу дизайны. Конвергентті-интеграцияланған синтез нысанындағы аралас зерттеулерге жүйелі шолу жүргізілді. Есептілік 27 тармақты және жазбалар қозғалысының жаңартылған сызбасын қамтитын PRISMA 2020 нұсқаулығына сәйкес құрылды [9], ал іздеуді сипаттау PRISMA-S талаптарымен толықтырылды [10]. Сандық нәтижелер салыстырмалы мағыналық пайымдарға түрлендіріліп, аралас әдістермен жүргізілген жүйелі шолуларға арналған JBI ұсынымдарына сәйкес сапалық тақырыптармен біріктірілді [11]. Іріктеу басталғанға дейін ішкі жұмыс хаттамасы әзірленді; ол ашық түрде тіркелмеді, бұл зерттеу шектеуі ретінде ескерілді.

Кесте 1 – Іздеу стратегиясы және ақпарат көздері

Іздеу блогы	Негізгі терминдер	Дереккөздер және сұрауды бейімдеу
Контекст	“inclusive education” OR “inclusive school*” OR “special educational needs”; «инклюзивное образование» OR «особые образовательные потребности»; «инклюзивті білім беру» OR «ерекше білім беру қажеттіліктері»	ERIC, PubMed, Crossref, баспа платформалары, ҒЖБССҚК/ БҒСБК, nauka.kz, Dissercat
Кәсіби топ	“school psychologist*” OR “educational psychologist*” OR psychologist* OR “teacher-psychologist*”; «школьный психолог» OR «педагог-психолог» OR «психолог образования»; «мектеп психологы» OR «білім беру психологі»	Атауы, аңдатпасы және түйін сөздері бойынша іздеу; жергілікті порталдарда – толық мәтіндік іздеу
Тұлғалық-реттеушілік қасиеттер	“self-esteem” OR “professional self-evaluation” OR “self-efficacy” OR “self-confidence” OR “self-control” OR “emotion regulation” OR “self-regulation” OR responsibility OR “professional readiness”; орыс және қазақ тілдеріндегі баламалар	Логика: Контекст AND Кәсіби топ AND Қасиет; диссертациялар үшін жеке жұптық сұраулар қолданылды
Кезең және тілдер	01.01.2012–24.06.2026; ағылшын, орыс және қазақ тілдері	Ертеректегі іргелі еңбектер ұғымдарды анықтау үшін ғана қолданылып, эмпирикалық корпусқа есептелмеді
Ескертпе: Авторлар әзірлеген іздеу хаттамасы; іздеуді сипаттау PRISMA-S ұсынымдарына [10] сәйкес құрастырған.		

Ақпарат көздері және іздеу күні. Соңғы іздеу 2026 ж. 24 маусымда жүргізілді. Халықаралық массив Scopus және/немесе Web of Science базаларында индекстелетін журналдардағы, ERIC, PubMed, Crossref, баспагерлердің сайттары және институционалдық репозиторийлер арқылы анықталған жарияланымдардан қалыптастырылды. Қазақстандық және посткеңестік массив үшін Ғылым және жоғары білім саласындағы сапаны қамтамасыз ету комитетінің (ҒЖБССҚК, бұрынғы БҒСБК) тізбесіне енгізілген журналдар порталдары, nauka.kz Ұлттық ғылыми порталы, Dissercat және университет репозиторийлері пайдаланылды. Қосымша іздеу негізгі

жарияланымдардың әдебиеттер тізімдері мен дәйексөздері бойынша жүргізілді. «Әділет» нормативтік құжаттары мен UNICEF есебі контексті сипаттау үшін қолданылды, бірақ эмпирикалық корпуста енгізілмеді.

Зерттеу сұрағының моделі және енгізу өлшемшарттары. Шолу сұрағы PICO логикасы бойынша тұжырымдалды: Population – қазіргі және болашақ мектеп/білім беру психологтері; Interest – тұлғалық-реттеушілік қасиеттер мен кәсіби даярлық; Context – инклюзивті білім беру.

Іріктеу рәсімі. Барлық жазбалар бірыңғай журналға біріктірілді; қайталанатындары DOI, атауы, авторлары және жарияланған жылы бойынша алынып тасталды. Одан кейін атаулар мен андатпаларды скринингтен өткізу және толық мәтінді бағалау кезеңдері бірізді орындалды. Іріктеуді бір зерттеуші екі рет жүргізді; даулы шешімдер алдын ала белгіленген өлшемшарттар бойынша қайта тексерілді. Бұл тәртіп шешімдердің бірізділігін арттырғанымен, тәуелсіз қосарланған скринингтің орнын алмастырмайды.

Деректерді алу. Әрбір енгізілген дереккөз бойынша ел, жыл, дизайн, іріктеме, кәсіби топ, контекст, конструкт анықтамасы, оны айқындауға арналған құрал немесе тәсіл, негізгі нәтижелер, қасиетті дамыту шарттары және шектеулер тіркелді. Сонымен қатар қорытындының тікелей психологтерге қатысты екені немесе сабақтас кәсіби топтан алынған жанама дәлел екені бөлек белгіленді.

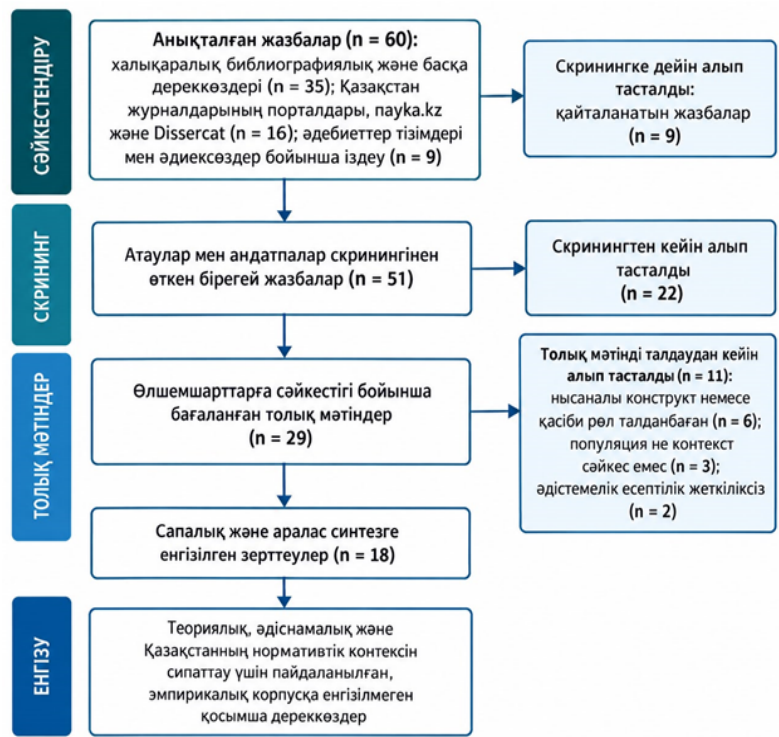
Сапаны бағалау. Эмпирикалық мақалалар Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) 2018 құралының тиісті бөлімі бойынша бағаланды [12]. Жалпы жиынтық балл есептелмеді: дизайн, іріктеме, өлшемдердің валидтілігі, деректердің толықтығы және қорытындылардың үйлесімділігі домендері бойынша күшті жақтар мен әдіснамалық күмәндер белгіленді. Диссертациялар мен өзге сұр әдебиет AACODS өлшемшарттары бойынша бағаланды: беделділік, дәлдік, қамту, объективтілік, мерзім және маңыздылық [13]. Жергілікті аналитикалық жарияланымдар негізінен контекстік синтез үшін қолданылып, себеп-салдарлық тұжырымдарға негіз болған жоқ.

Синтез әдісі. Метадеректер мен нәтижелер бастапқы бес санат бойынша дедуктивті түрде кодталды: 1) өзін-өзі бағалау; 2) кәсіби өзіндік тиімділік; 3) өзін-өзі бақылау; 4) өзін-өзі реттеу; 5) жауапкершілік. Қосымша санаттар индуктивті түрде бөлінді: рефлексия, эмоциялық тұрақтылық, супервизия, рөлдік өзін-өзі анықтау, кәсіпаралық ынтымақтастық және ұйымдық қолдау.

Нәтижелер және талқылау

Сәйкестендіру кезеңінде 60 жазба табылды: 35-і халықаралық библиографиялық және баспа дереккөздерінен, 16-сы Қазақстан журналдарының порталдарынан, nauka.kz және Dissercat ресурстарынан, 9-ы әдебиеттер тізімдері мен дәйексөздер бойынша іздеуден алынды. 9 қайталанатын жазба алынып тасталғаннан кейін 51 бірегей жазба скринингтен өтті. Атауы мен андатпасы бойынша 22 жазба шығарылды; 29 толық мәтін өлшемшарттарға сәйкестігі тұрғысынан бағаланды. Толық мәтіндік кезеңде 11 жұмыс алынып тасталды: 6 жұмыста нысаналы конструкт немесе кәсіби рөл талданбаған, 3 жұмыста популяция не контекст сәйкес келмеген, 2 жұмыста әдістемелік есептілік жеткіліксіз болған. Қорытынды аралас сапалық синтезге 18 зерттеу енгізілді.

Корпус Қазақстан, Португалия, Испания, Зимбабве, Грекия, Оңтүстік Африка, Косово мен Албания, Ресей, Финляндия және Германияда жүргізілген зерттеулерді қамтыды. Тікелей дәлелдер тобына мектеп/білім беру психологтерінің рөлі, өзіндік тиімділігі, даярлығы және тәжірибесі туралы зерттеулер кірді [3–5, 14–20]. Контекстік дәлелдер тобы болашақ мамандар мен сабақтас кәсіби топтардың психологиялық даярлығы және тұлғалық құзыреттілігі жөніндегі зерттеулермен толықтырылды [21–26]. Жанама дәлелдер тобын педагогтердің инклюзивті практикадағы өзіндік тиімділігі туралы зерттеулер құрады [28, 29]. TEIP шкаласының бастапқы зерттеуі [27] әдістемелік негіз ретінде, ал метаталдау деректері [30] өзіндік тиімділік пен инклюзивті ұстанымдар арасындағы байланыстың тұрақтылығын тексеру үшін пайдаланылды; бұл екі еңбек 3-кестедегі негізгі эмпирикалық корпуста енгізілмеді.



Сурет 1 – PRISMA 2020 бойынша дереккөздерді іріктеу

Ескертпе: Авторлар PRISMA 2020 ағындық диаграммасы [9] негізінде бейімдеген; сандық көрсеткіштер авторлардың іздеу және іріктеу журналы бойынша құрастырған.

Кесте 2 – Шолуға енгізілген зерттеулердің сипаттамасы

Дереккөз, ел	Дизайн және қатысушылар	Фокус/ конструкт	Негізгі нәтиже	Негізгі әдіснамалық шектеулер
[5] Gaitas et al., 2025, Португалия	Сандық зерттеу, 464 мектеп психологі	Өзіндік тиімділік және практика бейіні	Жүйеге бағдарланған, өтпелі және жеке тұлғаға бағдарланған бейіндер анықталды; жоғары кәсіби сенімділік әрекеттер репертуарының кеңдігімен байланысты	Өзіндік есеп, көлденең дизайн
[14] Palomo et al., 2024, Испания	Рефлексиялық тақырыптық талдау; 177 маман	Рөл, рефлексия, жауапкершілік	Қалаулы жүйелік және құқықтарды қорғау және ілгерілету рөлі нормативтік және ұйымдық кедергілермен тежеледі	Өзіндік есеп, нәтижелерді бағалаудың болмауы
[15] Nkoma, Нау, 2018, Зимбабве	Феноменологиялық зерттеу; 16 қатысушы	Қолдау рөлдері және жауапкершілік	Кеңес беру, адвокация және оқыту маңызды деп танылады, бірақ ресурстар мен даярлық шектеулі	Шағын мақсатты іріктеме

2-кестенің жалғасы

[17] Panteri et al., 2021, Грекия	Мектеп психологтері мен педагогтеріне сауалнама	Қазіргі және қалаулы рөл	Қатысушылар диагностикалық рөлдерге қарағанда профилактикалық, консультациялық және жүйелік рөлдерді қалайды	Өңірлік кейс, көлденең дизайн
[18] Mohangi, Berger, 2015, Оңтүстік Африка	Сапалық кейс, 15 мүдделі тарап	Ынтымақтастық және жүйелік жауапкершілік	Психолог тиімділігі мектеппен әріптестікке және бөлінген қолдауға тәуелді	Бір кейс, жалпылау мүмкіндігі шектеулі
[19] Kadriu et al., 2025, Косово/Албания	Феноменологиялық зерттеу; мектеп психологтері	Қолдау тәжірибесі, өзін-өзі реттеу, жауапкершілік	Мамандар ресурс тапшылығын икемділік, ынтымақтастық және эмоциялық тұрақтылық арқылы өтейді	Мақсатты іріктеме, жүйелердің салыстырмалылығы шектеулі
[20] Makhmutova et al., 2024, Қазақстан	Сандық/салыстырмалы зерттеу, психолог-студенттер	Психологиялық тұрақтылық, эмпатия, толеранттылық	Инклюзия туралы тәжірибе мен хабардарлық неғұрлым жоғары даярлық және тұрақтылықпен байланысты	Іріктеме мен психометрика жеткілікті ашылмаған
[22] Данилова, 2022, Ресей	Диссертациялық эксперименттік зерттеу	Мотивациялық, когнитивтік, конативтік компоненттер	Даярлық өздігінен қалыптаспайды; нысаналы бағдарлама және компоненттерді біріктіру қажет	Тек психологтер емес, педагогтерді даярлау контексті
Ескертпе: Авторлар [5, 14–22], зерттеулерінен алынған деректерді жүйелеу негізінде құрастырған.				

Тұлғалық-реттеушілік қасиеттер бойынша дәлелдердің құрылымы

Өзін-өзі бағалау және рефлексиялық кәсіби өзін-өзі бағалау. Тікелей зерттеулердің ешқайсысында психологтің жалпы өзін-өзі бағалауы стандартталған шкаламен өлшенген негізгі нәтиже болған жоқ. Оның орнына кәсіби рөлін өзіндік бағалау, өз тиімділігін қабылдау, даярлықтағы олқылықтарды рефлексиялау және қазіргі мен қалаулы функциялардың арасындағы алшақтық қолданылды [14, 16, 17, 19]. Кәсіби өзіндік тиімділік. Бұл – ең анық операцияландырылған компонент. Португалиялық психологтерге жүргізілген зерттеу өзіндік тиімділіктің практикада әртүрлі бейіндер қалыптастыратынын және тек жеке деңгейде емес, сынып пен мектеп деңгейінде де жұмыс істеуге даярлықпен байланысты екенін көрсетті [5]. Педагогтер жөніндегі жанама деректер массивінде валидтелген ТЕІР шкаласы инклюзивті оқыту тәсілдерін қолдану, ынтымақтастық және мінез-құлықты басқару тиімділігін ажыратады [27]. Болашақ педагогтер іріктелесінде өзіндік тиімділік инклюзивті әрекет ниетімен байланысты болды [28], ал лонгитюдтік деректер оның кейінгі ұстанымдарға алдын ала ықпал ететінін көрсетті [29]. Метаталдау өзіндік тиімділік пен инклюзияға қатынас арасындағы орташа оң байланысты растайды, дегенмен себептілік бағыты мен контекстке тәуелділік әлі де талқыланды [30].

Өзін-өзі бақылау. Тікелей корпус бойынша инклюзивті ортадағы психологтердің кәсіби өзін-өзі бақылауын өлшейтін жеке валидтелген шкала анықталмады. Конструкт жанама түрде даярлықтың эмоциялық-еріктік компоненті, психологиялық тұрақтылық, қарама-қайшы күтулерге төтеп беру, фрустрацияны басқару және этикалық нормаларға сай коммуникацияны сақтау қабілеті ретінде көрінді [20–22]. Сондықтан өзін-өзі бақылауды эмоцияларды басу деп емес, қақтығыс, шамадан тыс жүктеме және белгісіздік жағдайларында қажет кеңірек эмоциялық реттеудің мінез-құлықтық бөлігі ретінде қарастырған жөн.

Өзін-өзі реттеу. Психологтерге арналған зерттеулерде өзін-өзі реттеудің арнайы шкалалары да өте сирек қолданылды. Соған қарамастан оның функционалдық элементтері тұрақты көрінді: кәсіби мақсат қою, сүйемелдеуді жоспарлау, рефлексия, тиімділікті мониторингтеу, стратегияны түзету және супервизияны пайдалану [14, 16, 19, 22–24]. Бұл өзін-өзі реттеуді басқа қасиеттерді ұйымдастыратын метаүдеріс ретінде түсіндіруге мүмкіндік береді: кәсіби өзін-өзі бағалау кері байланыс береді, өзіндік тиімділік әрекетті қолдайды, өзін-өзі бақылау мінез-құлықты тұрақтандырады, ал жауапкершілік нәтижені бағалаудың нормативтік өлшемін белгілейді.

Жауапкершілік. Енгізілген зерттеулердің ешқайсысы кәсіби жауапкершілікті жеке психометриялық шкала арқылы өлшеген жоқ. Ол этикалық шешім қабылдау, баланың құқықтарын қорғау, отбасымен ынтымақтастық, жүйелік рөлді орындау, құзырет шекараларын сақтау және берілген ұсынымдар үшін жауап беруге даяр болу арқылы ашылды [14, 15, 18, 25, 26]. Мұндай түсінікте жауапкершілік окшау қасиет емес, реттеушілік ресурстарды әлеуметтік және этикалық тұрғыдан маңызды әрекетте іске асыру тәсілі болып табылады. Шолудың басты нәтижесі – дәлелдердегі асимметрияның анықталуы. Кәсіби өзіндік тиімділікке қатысты теория, өлшеу құралдары және инклюзивті ұстанымдар мен практикамен эмпирикалық байланыстар салыстырмалы түрде жақсы дамыған. Қалған қасиеттер даярлық, эмоциялық тұрақтылық, рефлексия және кәсіби этика тәрізді кең ұғымдардың ішінде көбіне біріктіріліп беріледі. Сондықтан бес қасиетті бір деңгейдегі тұлғалық сипаттар ретінде жай ғана тізіп шығу әдіснамалық тұрғыдан жеткіліксіз.

Қорытынды

Жүйелі шолу психологтің инклюзивті білім беруге тұлғалық-реттеушілік даярлығы бір-бірінен тәуелсіз жағымды қасиеттер жиынтығы емес, функционалдық жүйе екенін көрсетті. Рефлексиялық кәсіби өзін-өзі бағалау шынайы кері байланысты қамтамасыз етеді; өзіндік тиімділік күрделі міндеттерді қабылдау мен орындауды қолдайды; өзін-өзі бақылау және эмоциялық реттеу мінез-құлықты тұрақтандырады; өзін-өзі реттеу мақсат қояды, мониторингті және түзетуді ұйымдастырады; жауапкершілік осы ресурстарды этикалық негізделген әрекетке айналдырады. Ең сенімді эмпирикалық база кәсіби өзіндік тиімділік бойынша қалыптасқан. Өзін-өзі бағалау, өзін-өзі бақылау, өзін-өзі реттеу және жауапкершілікке тұжырымдамалық бытыраңқылық пен мектеп психологтері арасында тікелей өлшемдердің жеткіліксіздігі тән. Сондықтан кейінгі зерттеулер «даярлық» туралы жалпы тұжырымдардан сауалнамаларды, сценарийлік тапсырмаларды, сараптамалық бақылауды және кәсіби мінез-құлық көрсеткіштерін қамтитын көпдеңгейлі операцияландыруға көшуі тиіс.

Қазақстандық ерекшелік инклюзияның нормативтік ауқымы кеңейгенімен, психологиялық қызметте тапшылық-диагностикалық модельдің қатар сақталуынан көрінеді. Мұндай жағдайда жеке қасиеттерді дамыту ұйымдық өзгерістермен ұштасуы тиіс: психолог функцияларын нақтылау, жүктемені нормалау, супервизия енгізу, пәнаралық командаларды күшейту және нәтижелерді бала, сынып және мектеп деңгейлерінде бағалау.

Жұмыстың практикалық нәтижесі – диссертациялық құралдарды, білім беру бағдарламасын және психологтердің кәсіби даму моделін әзірлеуге қолдануға болатын бес компонентті модель. Оны қазақстандық мектеп психологтері іріктемесінде кейін эмпирикалық тексеру факторлық құрылымды нақтылауға, олардың предикторларын анықтауға және қандай компоненттердің оқыту мен супервизия әсеріне неғұрлым сезімтал екенін белгілеуге мүмкіндік береді.

ӘДЕБИЕТТЕР

- 1 Правительство Республики Казахстан. Об утверждении Концепции инклюзивной политики в Республике Казахстан на 2025–2030 годы: постановление от 30 декабря 2024 года № 1143. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2400001143> (дата обращения: 24.06.2026)
- 2 Gurin A., Rathore U., Zhaxylykova Z. Evidence on Inclusive Education in Kazakhstan based on a Formative and a Big Data Evaluation: A Tale of Two Studies. Astana: UNICEF Kazakhstan, 2024. URL: <https://www.unicef.org/kazakhstan/en/reports/evidence-inclusive-education-kazakhstan-based-formative-and-big-data-evaluation> (accessed: 24.06.2026)

- 3 Hernández-Torrano D., Faucher C., Tynybayeva M. The Role of the School Psychologist in the Promotion of Children's Well-Being: Evidence from Post-Soviet Kazakhstan // *Child Indicators Research*. 2021. Vol. 14. No. 3. P. 1175–1197. URL: <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09793-x> (accessed: 24.06.2026)
- 4 Nurgabdeshev A., Ikram M., Sarzhanova G. From institutional strategies to relational wellbeing: how implementation quality shapes psychological safety in schools // *Frontiers in Education*. 2026. Vol. 11. Art. 1799502. URL: <https://doi.org/10.3389/educ.2026.1799502> (accessed: 24.06.2026)
- 5 Gaitas S., Pipa J., Botelho M. Inclusive horizons: School psychologists' efficacy profiles in inclusive education // *School Psychology International*. 2025. Vol. 46. No. 4. P. 361–381. URL: <https://doi.org/10.1177/01430343241312903> (accessed: 24.06.2026)
- 6 Bandura A. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman, 1997. 604 p.
- 7 Zimmerman B.J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview // *Theory Into Practice*. 2002. Vol. 41. No. 2. P. 64–70. URL: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2 (accessed: 24.06.2026)
- 8 Tangney J.P., Baumeister R.F., Boone A.L. High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success // *Journal of Personality*. 2004. Vol. 72. No. 2. P. 271–324. URL: <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x> (accessed: 24.06.2026)
- 9 Page M.J., McKenzie J.E., Bossuyt P.M. et al. The PRISMA 2020 Statement: An Updated Guideline for Reporting Systematic Reviews // *BMJ*. 2021. Vol. 372. Art. n71. URL: <https://doi.org/10.1136/bmj.n71> (accessed: 24.06.2026)
- 10 Rethlefsen M.L., Kirtley S., Waffenschmidt S. et al. PRISMA-S: An Extension to the PRISMA Statement for Reporting Literature Searches in Systematic Reviews // *Systematic Reviews*. 2021. Vol. 10. Art. 39. URL: <https://doi.org/10.1186/s13643-020-01542-z> (accessed: 24.06.2026)
- 11 Stern C., Lizarondo L., Carrier J. et al. Methodological Guidance for the Conduct of Mixed Methods Systematic Reviews // *International Journal of Evidence-Based Healthcare*. 2021. Vol. 19. No. 2. P. 120–129. URL: <https://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000282> (accessed: 24.06.2026)
- 12 Hong Q.N., Pluye P., Fàbregues S. et al. *Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT), Version 2018: User Guide*. Montreal: McGill University, 2018. URL: <http://mixedmethodsappraisaltoolpublic.pbworks.com/> (accessed: 24.06.2026)
- 13 Tyndall J. AACODS Checklist. Adelaide: Flinders University, 2010. URL: <https://fac.flinders.edu.au/dspace/api/core/bitstreams/e94a96eb-0334-4300-8880-c836d4d9a676/content> (accessed: 24.06.2026)
- 14 Palomo R., Simón C., Echeita G. The Role of Educational Psychologists in the Framework of the Right to Inclusive Education: Between Reality and Desire // *European Journal of Special Needs Education*. 2024. Vol. 39. No. 4. P. 550–566. URL: <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2242031>
- 15 Nkoma E., Hay J. Educational Psychologists' Support Roles Regarding the Implementation of Inclusive Education in Zimbabwe // *Psychology in the Schools*. 2018. Vol. 55. No. 7. P. 850–866. URL: <https://doi.org/10.1002/pits.22147> (accessed: 24.06.2026)
- 16 Nkoma E. Perceptions of Zimbabwean Trainee/Educational Psychologists Regarding the Training on Their Support Roles and Responsibilities in Inclusive Education // *Psychology in the Schools*. 2018. Vol. 55. No. 5. P. 555–572. URL: <https://doi.org/10.1002/pits.22128> (accessed: 24.06.2026)
- 17 Panteri M., Calmaestra J., Marín-Díaz V. Roles of the School Psychologist-Current versus Preferred Roles in the Greek Schools: A Case Study from the Island of Crete // *Education Sciences*. 2021. Vol. 11. No. 8. Art. 439. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci11080439> (accessed: 24.06.2026)
- 18 Mohangi K., Berger M. Inclusive Education and Educational Psychology: Forging Alliances for Support of Inclusion at School Level in South Africa // *Journal of Educational Studies*. 2015. Vol. 14. No. 1. P. 67–85.
- 19 Carvalho M., Serrão R., Azevedo H. et al. School Psychologists' Training to Support Inclusive Education in Portugal: Trainers' Perspectives of Opportunities, Challenges, and Improvements // *School Psychology International*. 2024. Vol. 45. No. 6. P. 593–615. URL: <https://doi.org/10.1177/01430343241236487> (accessed: 24.06.2026)
- 20 Kadriu E., Agani Destani N., Uka A. Experiences of School Psychologists Supporting Students with Special Educational Needs in Inclusive Secondary Education // *Cogent Education*. 2025. Vol. 12. No. 1. Art. 2594857. URL: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2594857> (accessed: 24.06.2026)
- 21 Makhmutova K., Suleimenova S., Issabayeva A., Kornilko I., Omarova G. Psychological and Pedagogical Conditions for Training a Future Educational Psychologist in Inclusive Education // *Scientific Herald of Uzhhorod University. Series Physics*. 2024. No. 55. P. 2016–2024. URL: <https://doi.org/10.54919/physics/55.2024.201zk6> (accessed: 24.06.2026)
- 22 Черкасова С.А. Формирование психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Москва, 2012. 239 с. URL: <https://www.disscat.com/content/formirovanie-psikhologo-pedagogicheskoi-gotovnosti-budushchikh-pedagogov-psikhologov-k-rabot> (дата обращения: 24.06.2026)

- 23 Оспанова Б.К. Подготовка педагога к профессиональной адаптации в инклюзивной образовательной среде: диссертация на соискание ученой степени по направлению «Педагогика и психология». 2022. Пер. № 0622PK00282. URL: https://nauka.kz/page.php?day_from=1&day_to=1&lang=1&month_from=1&month_to=12&new=&page=135&page_id=955&year_to=2023 (дата обращения: 24.06.2026)
- 24 Данилова О.В. Формирование психологической готовности студентов к педагогической деятельности в инклюзивном образовании: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Санкт-Петербург, 2022. 199 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-psikhologicheskoi-gotovnosti-studentov-k-pedagogicheskoi-deyatelnosti-v-inklyuz> (дата обращения: 24.06.2026)
- 25 Дюсенбаева Б., Мовкебаева З. Личностные компетенции специального педагога в инклюзивных условиях // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология. 2024. Т. 79. № 2. URL: <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2024.79.2.001> (дата обращения: 24.06.2026)
- 26 Дузелбаева А.Б., Мовкебаева З.А., Хамитова Д.С. Психологическая готовность специального педагога к сопровождению детей с ограниченными возможностями в инклюзивной среде // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Психология. 2024. Т. 78. № 1. URL: <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2024.78.1.017> (дата обращения: 24.06.2026)
- 27 Sharma U., Loreman T., Forlin C. Measuring Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices // Journal of Research in Special Educational Needs. 2012. Vol. 12. No. 1. P. 12–21. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x> (accessed: 24.06.2026)
- 28 Miesera S., DeVries J.M., Jungjohann J., Gebhardt M. Correlation between Attitudes, Concerns, Self-Efficacy and Teaching Intentions in Inclusive Education: Evidence from German Pre-Service Teachers Using International Scales // Journal of Research in Special Educational Needs. 2019. Vol. 19. No. 2. P. 103–114. URL: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12432> (accessed: 24.06.2026)
- 29 Savolainen H., Malinen O.-P., Schwab S. Teacher Efficacy Predicts Teachers' Attitudes towards Inclusion: A Longitudinal Cross-Lagged Analysis // International Journal of Inclusive Education. 2022. Vol. 26. No. 9. P. 958–972. URL: <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826> (accessed: 24.06.2026)
- 30 Yada A., Leskinen M., Savolainen H., Schwab S. Meta-Analysis of the Relationship between Teachers' Self-Efficacy and Attitudes toward Inclusive Education // Teaching and Teacher Education. 2022. Vol. 109. Art. 103521. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521> (accessed: 24.06.2026)

REFERENCES

- 1 Pravitel'stvo Respubliki Kazakhstan. Ob utverzhdenii Konceptii inkljuzivnoj politiki v Respublike Kazakhstan na 2025–2030 gody: postanovlenie ot 30 dekabrya 2024 goda № 1143. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2400001143> (data obrashhenija: 24.06.2026) (In Russian)
- 2 Gurin A., Rathore U., Zhaxylykova Z. (2024) Evidence on Inclusive Education in Kazakhstan based on a Formative and a Big Data Evaluation: A Tale of Two Studies. Astana: UNICEF Kazakhstan. URL: <https://www.unicef.org/kazakhstan/en/reports/evidence-inclusive-education-kazakhstan-based-formative-and-big-data-evaluation> (accessed: 24.06.2026) (In English)
- 3 Hernández-Torrano D., Faucher C., Tynybayeva M. (2021) The Role of the School Psychologist in the Promotion of Children's Well-Being: Evidence from Post-Soviet Kazakhstan // Child Indicators Research. Vol. 14. No. 3. P. 1175–1197. URL: <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09793-x> (accessed: 24.06.2026) (In English)
- 4 Nurgabdeshev A., Ikram M., Sarzhanova G. (2026) From institutional strategies to relational wellbeing: how implementation quality shapes psychological safety in schools // Frontiers in Education. Vol. 11. Art. 1799502. URL: <https://doi.org/10.3389/educ.2026.1799502> (accessed: 24.06.2026) (In English)
- 5 Gaitas S., Pipa J., Botelho M. (2025) Inclusive horizons: School psychologists' efficacy profiles in inclusive education // School Psychology International. Vol. 46. No. 4. P. 361–381. URL: <https://doi.org/10.1177/01430343241312903> (accessed: 24.06.2026) (In English)
- 6 Bandura A. (1997) Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: W.H. Freeman. 604 p. (In English)
- 7 Zimmerman B.J. (2002) Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview // Theory Into Practice. Vol. 41. No. 2. P. 64–70. URL: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2 (accessed: 24.06.2026) (In English)
- 8 Tangney J.P., Baumeister R.F., Boone A.L. (2004) High Self-Control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success // Journal of Personality. Vol. 72. No. 2. P. 271–324. URL: <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x> (accessed: 24.06.2026) (In English)
- 9 Page M.J., McKenzie J.E., Bossuyt P.M. et al. (2021) The PRISMA 2020 Statement: An Updated Guideline for Reporting Systematic Reviews // BMJ. Vol. 372. Art. n71. URL: <https://doi.org/10.1136/bmj.n71> (accessed: 24.06.2026) (In English)

- 10 Rethlefsen M.L., Kirtley S., Waffenschmidt S. et al. (2021) PRISMA-S: An Extension to the PRISMA Statement for Reporting Literature Searches in Systematic Reviews // *Systematic Reviews*. Vol. 10. Art. 39. URL: <https://doi.org/10.1186/s13643-020-01542-z> (accessed: 24.06.2026) (In English)
- 11 Stern C., Lizarondo L., Carrier J. et al. (2021) Methodological Guidance for the Conduct of Mixed Methods Systematic Reviews // *International Journal of Evidence-Based Healthcare*. Vol. 19. No. 2. P. 120–129. URL: <https://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000282> (accessed: 24.06.2026) (In English)
- 12 Hong Q.N., Pluye P., Fàbregues S. et al. (2018) Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT), Version 2018: User Guide. Montreal: McGill University. URL: <http://mixedmethodsappraisaltoolpublic.pbworks.com/> (accessed: 24.06.2026) (In English)
- 13 Tyndall J. (2010) AACODS Checklist. Adelaide: Flinders University. URL: <https://fac.flinders.edu.au/dspace/api/core/bitstreams/e94a96eb-0334-4300-8880-c836d4d9a676/content> (accessed: 24.06.2026) (In English)
- 14 Palomo R., Simón C., Echeita G. (2024) The Role of Educational Psychologists in the Framework of the Right to Inclusive Education: Between Reality and Desire // *European Journal of Special Needs Education*. Vol. 39. No. 4. P. 550–566. URL: <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2242031> (In English)
- 15 Nkoma E., Hay J. (2018) Educational Psychologists' Support Roles Regarding the Implementation of Inclusive Education in Zimbabwe // *Psychology in the Schools*. Vol. 55. No. 7. P. 850–866. URL: <https://doi.org/10.1002/pits.22147> (accessed: 24.06.2026) (In English)
- 16 Nkoma E. (2018) Perceptions of Zimbabwean Trainee/Educational Psychologists Regarding the Training on Their Support Roles and Responsibilities in Inclusive Education // *Psychology in the Schools*. Vol. 55. No. 5. P. 555–572. URL: <https://doi.org/10.1002/pits.22128> (accessed: 24.06.2026) (In English)
- 17 Panteri M., Calmaestra J., Marín-Díaz V. (2021) Roles of the School Psychologist-Current versus Preferred Roles in the Greek Schools: A Case Study from the Island of Crete // *Education Sciences*. Vol. 11. No. 8. Art. 439. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci11080439> (accessed: 24.06.2026) (In English)
- 18 Mohangi K., Berger M. (2015) Inclusive Education and Educational Psychology: Forging Alliances for Support of Inclusion at School Level in South Africa // *Journal of Educational Studies*. Vol. 14. No. 1. P. 67–85. (In English)
- 19 Carvalho M., Serrão R., Azevedo H. et al. (2024) School Psychologists' Training to Support Inclusive Education in Portugal: Trainers' Perspectives of Opportunities, Challenges, and Improvements // *School Psychology International*. Vol. 45. No. 6. P. 593–615. URL: <https://doi.org/10.1177/01430343241236487> (accessed: 24.06.2026) (In English)
- 20 Kadriu E., Agani Destani N., Uka A. (2025) Experiences of School Psychologists Supporting Students with Special Educational Needs in Inclusive Secondary Education // *Cogent Education*. Vol. 12. No. 1. Art. 2594857. URL: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2594857> (accessed: 24.06.2026) (In English)
- 21 Makhmutova K., Suleimenova S., Issabayeva A., Kornilko I., Omarova G. (2024) Psychological and Pedagogical Conditions for Training a Future Educational Psychologist in Inclusive Education // *Scientific Herald of Uzhhorod University. Series Physics*. No. 55. P. 2016–2024. URL: <https://doi.org/10.54919/physics/55.2024.201zk6> (accessed: 24.06.2026) (In English)
- 22 Cherkasova S.A. (2012) Formirovanie psihologo-pedagogicheskoy gotovnosti budushhih pedagogov-psihologov k rabote v sisteme inkluzivnogo obrazovaniya: dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.07. Moskva. 239 s. URL: <https://www.disscat.com/content/formirovanie-psikhologo-pedagogicheskoi-gotovnosti-budushchikh-pedagogov-psikhologov-k-rabot> (data obrashheniya: 24.06.2026) (In Russian)
- 23 Ospanova B.K. (2022) Podgotovka pedagoga k professional'noj adaptacii v inkluzivnoj obrazovatel'noj srede: dissertatsiya na soiskanie uchenoj stepeni po napravleniyu «Pedagogika i psihologiya». Reg. № 0622RK00282. URL: https://nauka.kz/page.php?day_from=1&day_to=1&lang=1&month_from=1&month_to=12&new=&page=135&page_id=955&year_to=2023 (data obrashheniya: 24.06.2026) (In Russian)
- 24 Danilova O.V. (2022) Formirovanie psihologicheskoy gotovnosti studentov k pedagogicheskoy dejatel'nosti v inkluzivnom obrazovanii: dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.07. Sankt-Peterburg. 199 s. URL: <https://www.disscat.com/content/formirovanie-psikhologicheskoi-gotovnosti-studentov-k-pedagogicheskoi-deyatelnosti-v-inkluzivnom-obrazovanii> (data obrashheniya: 24.06.2026) (In Russian)
- 25 Djusenbaeva B., Movkebaeva Z. (2024) Lichnostnye kompetencii special'nogo pedagoga v inkluzivnyh usloviyah // *Vestnik KazNPU imeni Abaja. Seriya: Psihologiya*. T. 79. № 2. URL: <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2024.79.2.001> (data obrashheniya: 24.06.2026) (In Russian)
- 26 Duzelbaeva A.B., Movkebaeva Z.A., Hamitova D.S. (2024) Psihologicheskaya gotovnost' special'nogo pedagoga k soprovozhdeniyu detej s ogranichennymi vozmozhnostyami v inkluzivnoj srede // *Vestnik KazNPU imeni Abaja. Seriya: Psihologiya*. T. 78. № 1. URL: <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2024.78.1.017> (data obrashheniya: 24.06.2026) (In Russian)

27 Sharma U., Loreman T., Forlin C. (2012) Measuring Teacher Efficacy to Implement Inclusive Practices // Journal of Research in Special Educational Needs. Vol. 12. No. 1. P. 12–21. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x> (accessed: 24.06.2026) (In English)

28 Miesera S., DeVries J.M., Jungjohann J., Gebhardt M. (2019) Correlation between Attitudes, Concerns, Self-Efficacy and Teaching Intentions in Inclusive Education: Evidence from German Pre-Service Teachers Using International Scales // Journal of Research in Special Educational Needs. Vol. 19. No. 2. P. 103–114. URL: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12432> (accessed: 24.06.2026) (In English)

29 Savolainen H., Malinen O.-P., Schwab S. (2022) Teacher Efficacy Predicts Teachers' Attitudes towards Inclusion: A Longitudinal Cross-Lagged Analysis // International Journal of Inclusive Education. Vol. 26. No. 9. P. 958–972. URL: <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826> (accessed: 24.06.2026) (In English)

30 Yada A., Leskinen M., Savolainen H., Schwab S. (2022) Meta-Analysis of the Relationship between Teachers' Self-Efficacy and Attitudes toward Inclusive Education // Teaching and Teacher Education. Vol. 109. Art. 103521. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521> (accessed: 24.06.2026) (In English)

ТУРСЫНБЕКОВА Н.Б.,*¹

докторант.

*e-mail: tursynbek.nazerke1993@gmail.com

ORCID ID: 0009-0003-5471-5773

САНГИЛБАЕВ О.С.,¹

д.пс.н., профессор.

e-mail: o.sangylbayev@turan-edu.kz

ORCID ID: 0000-0003-2067-3010

ХЕСУС ГАРСИА ЛАБОРДА,²

PhD, профессор.

e-mail: jesus.garcialaborda@uah.es

ORCID ID: 0000-0003-0125-4611

¹Университет «Туран»,

г. Алматы, Казахстан

²Университет Алькала,

г. Мадрид., Испания

ЛИЧНОСТНО-РЕГУЛЯТОРНЫЕ КАЧЕСТВА ПСИХОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: СИСТЕМАТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация

Развитие инклюзивной политики в Казахстане требует переосмысления роли психолога в образовании: от преимущественно диагностико-коррекционной функции к системному сопровождению ребенка, семьи, педагогов и школьного сообщества. Цель исследования состояла в систематизации эмпирических данных о самооценке, профессиональной самоэффективности, самоконтроле, саморегуляции и ответственности психологов в инклюзивном образовании, а также в разработке модели их взаимосвязи. Проведен смешанный систематический обзор с отчетностью по PRISMA 2020 и PRISMA-S. Рассматривались англоязычные, русскоязычные и казахоязычные публикации за период с января 2012 г. по 24 июня 2026 г. Из 51 уникальной записи 18 исследований включены в качественный синтез. Методологическая состоятельность оценивалась с помощью ММАТ, а диссертационные и иные серые источники – по AACODS. Наиболее разработанным конструктом оказалась профессиональная самоэффективность. Глобальная самооценка, самоконтроль и ответственность редко имели самостоятельную психометрическую операционализацию; саморегуляция преимущественно проявлялась через рефлексию, эмоциональную устойчивость, планирование и супервизию. Казахстанские данные выявили влияние ролевой неопределенности, ограниченности ресурсов и сохранения дефицитарной модели сопровождения. Предложена пятикомпонентная модель личностно-регуляторной готовности психолога и сформулированы рекомендации для вузовской подготовки, повышения квалификации, супервизии и оценки деятельности школьных психологов в Казахстане.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психолог образования, личностно-регуляторные качества, самоэффективность, саморегуляция, самоконтроль, профессиональная ответственность.

TURSYNBEKOVA N.B.,*¹

doctotal student.

*e-mail: tursynbek.nazerke1993@gmail.com

ORCID ID: 0009-0003-5471-5773

SANGILBAEV O.S.,¹

d.ps.s., professor.

e-mail: o.sangylbayev@turan-edu.kz

ORCID ID: 0000-0003-2067-3010

JESÚS GARCÍA LABORDA,²

PhD, proffessor.

e-mail: jesus.garcialaborda@uah.es

ORCID ID: 0000-0003-0125-4611

¹Turan University,

Almaty, Kazakhstan

²Universidad de Alcala,

Madrid, Spain

PERSONAL AND SELF-REGULATORY QUALITIES OF PSYCHOLOGISTS IN INCLUSIVE EDUCATION: A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW

Abstract

The development of inclusive policy in Kazakhstan requires school psychologists to move beyond predominantly diagnostic and remedial functions toward systemic support for learners, families, teachers, and school communities. This review aimed to synthesise evidence on psychologists' professional self-evaluation, self-efficacy, self-control, self-regulation, and responsibility in inclusive education and to develop an integrative conceptual model. A mixed-studies systematic review was reported in accordance with PRISMA 2020 and PRISMA-S. English-, Russian-, and Kazakh-language sources published from January 2012 to 24 June 2026 were considered. Of 51 unique records screened, 18 studies were included in the qualitative synthesis. Empirical studies were appraised with the Mixed Methods Appraisal Tool, while dissertations and grey literature were evaluated using AACODS. Professional self-efficacy was the most consistently operationalised construct. Global self-esteem, self-control, and responsibility were rarely measured directly; self-regulation was mainly represented through reflection, emotional stability, planning, adaptive decision-making, and supervision. Kazakhstan-based evidence highlighted role ambiguity, constrained resources, limited supervision, and the persistence of deficit-oriented practice as contextual barriers. The review proposes a five-component model of psychologists' personal-regulatory readiness and translates it into recommendations for university curricula, continuing professional development, supervision, competency assessment, and school psychological services in Kazakhstan.

Keywords: inclusive education, educational psychologist, personal-regulatory qualities, self-efficacy, self-regulation, self-control, professional responsibility.

Мақаланың редакцияға түскен күні: 28.06.2026