

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

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-153-4>

# Psychology and Cognitive Sciences

№4(153)/ 2025

1995 жылдан бастап шығады  
Founded in 1995  
Издается с 1995 года

Жылына 4 рет шығады  
Published 4 times a year  
Выходит 4 раза в год

Астана, 2025  
Astana, 2025

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

*Бас редактордың  
орынбасары*

**Катаржина Лубиевска,**  
PhD, профессор (Польша)

*Жауапты редактор*

**Тусупбекова Бахыт Серікқызы**

**Редакция алқасы:**

<b>Джоб Ремо</b>	PhD, профессор (Италия)
<b>Лоуренс Кехинде Клемент</b>	PhD, (Африка)
<b>Дуглас А. Бернстейн</b>	PhD, профессор (АҚШ)
<b>Джанлука Эспозито</b>	PhD, профессор (Италия)
<b>Аймағанбетова Ольга Хабижанқызы</b>	Пс.ғ.д., профессор (Қазақстан)
<b>Абенова Саулет Уразбековна</b>	PhD (Қазақстан)
<b>Байжуманова Бибианар Шаймерденовна</b>	Пс.ғ.к., қауымдастырылған профессор (Қазақстан)
<b>Абдыкаликова Марта Наушақызы</b>	Пс.ғ.к., қауымдастырылған профессор (Қазақстан)
<b>Абдыхалыкова Жазира Есенкелдіқызы</b>	PhD (Қазақстан)
<b>Нурадинов Алмат Сабитович</b>	Пс.ғ.к., доцент м.а. (Қазақстан)
<b>Мандықаева Алмагуль Рамазановна</b>	Пс.ғ.к., доцент м.а. (Қазақстан)
<b>Уталиева Жанна Тлегеновна</b>	Пс.ғ.к., (Қазақстан)
<b>Шнайдер Джанат Жантемирович</b>	П.ғ.к., профессор (Қазақстан)

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

**Editorial board:**

<b>Job Remo</b>	PhD, Professor (Italy)
<b>Lawrence Kehinde Clement</b>	PhD, (Africa)
<b>Douglas A. Bernstein</b>	PhD, Professor (U.S.A.)
<b>Gianluca Esposito</b>	PhD, Professor (Italy)
<b>Aymaganbetova Olga Khabijanovna</b>	Doctor of Psychological Science, Professor (Kazakhstan)
<b>Abenova Saulet</b>	PhD (Kazakhstan)
<b>Abdykalikova Marta</b>	Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Kazakhstan)
<b>Abdykhalykova Zhazira</b>	PhD (Kazakhstan)
<b>Baizhumanova Bibianar</b>	Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (Kazakhstan)
<b>Nuradinov Almat</b>	Candidate of Psychological Sciences (Kazakhstan)
<b>Mandykayeva Almagul</b>	Candidate of Psychological Sciences (Kazakhstan)
<b>Uzhaliyeva Zhanna</b>	Candidate of Psychological Sciences (Kazakhstan)
<b>Shnaider Dzhanat</b>	Candidate of Pedagogical Sciences, Professor (Kazakhstan)

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

L.N. Gumilyov Eurasian National University

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

**E-mail:** [psyjournal@enu.kz](mailto: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)

© L.N. Gumilyov Eurasian National University

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

*Заместитель главного редактора*      **Катаржина Лубиевска,**  
PhD, профессор (Польша)

*Ответственный редактор*      **Тусупбекова Бахыт Сериковна**

**Редакционная коллегия:**

<b>Джоб Ремо</b>	PhD, профессор (Италия)
<b>Лоуренс Кехинде Клемент</b>	PhD, (Африка)
<b>Дуглас А. Бернстейн</b>	PhD, профессор (США)
<b>Джанлука Эспозито</b>	PhD, профессор (Италия)
<b>Аймағанбетова Ольга Хабижанқызы</b>	Доктор психологических наук, профессор (Казахстан)
<b>Абенова Саулет Уразбековна</b>	PhD (Казахстан)
<b>Абдыкаликова Марта Наушаевна</b>	К.п.н., ассоциированный профессор (Казахстан)
<b>Абдыхалыкова Жазира Есенкелдиевна</b>	PhD, (Казахстан)
<b>Байжуманова Бибианар Шаймерденовна</b>	К.п.н., ассоциированный профессор (Казахстан)
<b>Нурадинов Алмат Сабитович</b>	К.п.н., доцент (Казахстан)
<b>Мандыкаева Алмагуль Рамазановна</b>	К.п.н., и.о. доцент (Казахстан)
<b>Уталиева Жанна Тлегеновна</b>	К.п.н. (Казахстан)
<b>Шнайдер Джанат Жантемирович</b>	К.п.н., профессор (Казахстан)

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

Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева

**Тел.:** +7 (7172) 709500, (вн: 35-218)

**E-mail:** [psyjournal@enu.kz](mailto: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

<b>М.Н. Әбдіқалықова.</b> Ұйым қызметкерлерінің жұмысқа қатысымдылығының психологиялық детерминанттарын зерттеу.....	
<b>M. Abdykalikova.</b> A study of the psychological determinants of employee work engagement in organizations.....	
<b>М.Н. Абдықаликова.</b> Исследование психологических детерминант вовлечённости в работу сотрудников организаций.....	7
<b>А. Ахметова, М. Исахан, И. Чалышкан.</b> Діндарлықты өлшеудің психометриялық тәсілдері: теориялық және әдіснамалық негіздері.....	
<b>A. Akhmetova, Mukhan Isakhan, İsmail Çalıřkan.</b> Psychometric methods for measuring religiosity: theoretical and methodological foundations.....	
<b>А. Ахметова, М. Исахан, И. Чалышкан.</b> Психометрические методы измерения религиозности: теоретические и методологические основы.....	17
<b>А. Каролло, С. Фонг, М. Саккьеро, Д.Габриели, К. Мулатти, Д. Эспозито.</b> «Когнитивтік (р)эволюция». Когнитивтік ғылым парадигмасындағы үрдістер мен даму бағыттарын шолуға арналған ғылымиметрикалық көзқарас.....	
<b>A. Carollo, S. Fong, M. Sacchiero, G. Gabrieli, C. Mulatti, G. Esposito.</b> «The cognitive (r) evolution». A scientometric perspective to review trends and developments in the cognitive science paradigm.....	
<b>А. Каролло, С. Фонг, М. Саккьеро, Д.Габриели, К. Мулатти, Д. Эспозито.</b> «Когнитивная (р)эволюция». Наукометрический подход к обзору тенденций и направлений развития в парадигме когнитивной науки.....	28
<b>Д.Д. Шакимова, Yücel Geliřli.</b> Мұғалімдердің стресске төзімділігін арттыруда факторлық талдау нәтижелерінің практикалық маңызы.....	
<b>D.D. Shakimova, Yücel Geliřli.</b> Practical significance of the results of factor analysis for increasing teachers' stress resilience.....	
<b>Д.Д. Шакимова, Yücel Geliřli.</b> Практическая значимость результатов факторного анализа для повышения стрессоустойчивости педагогов.....	47
<b>Ю.С. Токатлыгиль, А.Ж. Салиева, А.В. Кармелюк, К.А. Салиева.</b> Докторантурадағы мотивациялық спектр және ғылыми жетекшілік тәжірибесі: сапалық зерттеу.....	
<b>Y. Tokatligil, A. Saliyeva, A. Karmelyuk, K. Saliyeva.</b> The motivational spectrum of doctoral education and scientific supervision practices: a qualitative study.....	
<b>Ю.С. Токатлыгиль, А.Ж. Салиева, А.В. Кармелюк, К.А. Салиева.</b> Мотивационный спектр докторантуры и практики научного руководства: качественное исследование.....	62
<b>А.Э. Абдрахманов, Р.Б. Абдрахманова, Ж.Т. Уталиева, Э.Ж. Жапаров.</b> Жасөспірім жастағы буллинг құрбандарының психологиялық ерекшеліктері.....	
<b>A.E. Abdrakhmanov, R.B. Abdrakhmanova, Zh.T. Utalieva, E.Zh. Japarov.</b> Psychological Characteristics of Teenage Bullying Victims.....	
<b>А.Э. Абдрахманов, Р.Б. Абдрахманова, Ж.Т. Уталиева, Э.Ж. Жапаров.</b> Психологические особенности жертв буллинга подросткового возраста.....	85

<b>А.Ф. Азизова, Л.О. Баймолдина, Г.А. Рахимжанова.</b> Жоғары оқу орындарында студенттердің психологиялық денсаулығын сүйемелдеудің құрылымдық-практикалық аспектілері.....	
<b>A.F. Azizova, L.O. Baimoldina, G.A. Rakhimzhanova.</b> Structural and practical aspects of supporting the psychological health of students in higher education institutions.....	
<b>А.Ф. Азизова, Л.О. Баймолдина, Г.А. Рахимжанова.</b> Структурно-практические аспекты сопровождения психологического здоровья студентов в высших учебных заведениях..	98
<b>В.О. Балыева, С.А. Стельмах.</b> Аутистік спектр бұзылыстарын дифференциалды диагностикалаудың заманауи тәсілдеріне әдеби шолу: жаңа мүмкіндіктер мен клиникалық тәжірибелер.....	
<b>V.O. Baluyeva, S.A. Stelmakh.</b> A literary review of modern approaches to the differential diagnosis of autism spectrum disorders: new horizons and clinical practices.....	
<b>В.О. Балыева, С.А. Стельмах.</b> Литературный обзор современных подходов к дифференциальной диагностике расстройств аутистического спектра: новые горизонты и клинические практики.....	117
<b>Ж.Н. Ибраимова, Б.Ш. Байжуманова.</b> Шетел зерттеулеріндегі қаржылық сауаттылықтың психологиялық аспектілері мен механизмдеріне теориялық талдау.....	
<b>Zh. Ibraimova, B. Baizhumanova.</b> Theoretical analysis of psychological aspects and mechanisms of financial literacy in international research.....	
<b>Ж.Н. Ибраимова, Б.Ш. Байжуманова.</b> Теоретический анализ психологических аспектов и механизмов финансовой грамотности в зарубежных исследованиях.....	128
<b>Г.К. Айкинбаева, Д.К.Имирова.</b> Жүктілікті қайта жоғалтқан әйелдердегі қабылданған стресс деңгейі.....	
<b>G.K. Aikinbaeva, D.K. Imirova.</b> Level of perceived stress in women with recurrent pregnancy loss	
<b>Г.К. Айкинбаева, Д.К. Имирова.</b> Уровень воспринимаемого стресса у женщин с повторной потерей беременности.....	144
<b>Г.Е. Салимова, Н.К. Тоқсанбаева, Х.Т. Наубаева, Ш.Т. Турдалиева, М.А. Еркінбекова.</b> Студенттердің әлеуметтік бейімделуіне конформизмнің психологиялық әсері.....	
<b>G.E. Salimova, N.K. Toxanbayeva, Kh.T. Naubayeva, Sh.T. Turdaliyeva, M.A. Yerkinbekova.</b> The Psychological Influence of Conformity on Students' Social Adaptation.....	
<b>Г.Е. Салимова, Н.К. Токсанбаева, Х.Т. Наубаева, Ш.Т. Турдалиева, М.А. Еркінбекова.</b> Психологическое влияние конформизма на социальную адаптацию студентов.....	157
<b>А. Серикбаева, А. Егенисова, А. Вауар, А. Шарипова, Г. Қамиева.</b> Жоғары білім беру жүйесінде студенттердің эмоционалды интеллектісін дамытудың теориялық-практикалық негіздері.....	
<b>A. Serikbayeva, A. Yegenissova, A. Bayar, A. Sharipova, G. Kamiyeva.</b> Theoretical and practical aspects of developing students' emotional intelligence in the higher education system.....	
<b>А. Серикбаева, А. Егенисова, А. Вауар, А. Шарипова, Г. Қамиева.</b> Теоретико-практические аспекты развития эмоционального интеллекта студентов в системе высшего образования	175



IRSTI 15.41.31  
Scientific article

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-153-4-7-16>

## A study of the psychological determinants of employee work engagement in organizations

M. Abdykalikova\*<sup>ID</sup>

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

*(E-mail: \*martadaria2019@gmail.com)*

**Abstract.** This study investigates the macro-level determinants of job mobility across 28 countries, focusing on the roles of employee involvement, stress prevalence, labor market openness, negative emotional climate, and advancement of the national AI technology sector. Drawing on internationally harmonized survey data and composite indices, an ordinary least squares regression model reveals that higher daily stress and negative emotions within the workforce are robust predictors of increased intent to leave among employees. Employee involvement and labor market openness do not show significant effects once emotional and technological factors are accounted for. These findings highlight the critical importance of fostering positive emotional climates and investing in technology-driven environments to enhance employee retention. The results provide new evidence for policymakers and organizational leaders seeking to understand and manage workforce stability in an era of rapid technological and social change. Work engagement is included in the model not as the primary dependent variable, but as a potential psychological antecedent of job mobility, allowing the study to connect individual-level motivational constructs with country-level behavioral outcomes.

**Keywords:** Artificial intelligence, social perceptions, social representations, trust, fears, Kazakhstan, workplace emotions.

### Introduction

Workplace mobility, understood as the desire of employees to seek new professional paths or consider ending current employment relationships, is gradually becoming a key issue for organizational psychology and labor economics. Changing employee expectations, accelerated technological advancements, and the dynamics of the international labor market increase the instability of personnel systems and reduce the predictability of personnel behavior (Froehlich et al., 2014; Van Hooft et al., 2004). Therefore, the study of the reasons that determine the

Received: 17.11.2025; Revised: 26.11.2025; Accepted: 03.12.2025; Available online: 29.12.2025

\*corresponding author

propensity of employees to move to another workplace is of particular importance for the development of reliable strategies for retaining qualified specialists at the organizational and national levels.

Modern research provides an extensive body of data on individual characteristics associated with job change intentions. Among the most studied variables are job satisfaction, the degree of commitment to the organization, and a subjective assessment of the availability of alternative employment options (Griffeth et al., 2000; Mauno et al., 2007). Chronic occupational stress and negative emotional experiences have also been repeatedly described as elements that increase the likelihood of withdrawal (Podsakoff et al., 2007; Schaufeli & Bakker, 2004). The state of the labor market also plays a crucial role: the perception of openness, availability of vacancies, and employment prospects creates confidence among employees in the possibility of moving to other structures (Van Hooft et al., 2004).

At the theoretical level, job mobility is shaped not only by workplace conditions but also by societal emotional climates and technological transformations. Emotional strain reduces employees' psychological resources, making job change more likely, while advanced AI environments may enhance perceived career stability. These mechanisms justify the inclusion of both emotional and technological indicators in the model.

At the same time, there remains a limited understanding of how changes in the technological environment at the macro level, especially the development of national artificial intelligence systems, affect employee behavior patterns. The growth of digitalization is transforming the content of professional activity, the structure of industries, and the nature of career paths. Technological shifts simultaneously create the risk of employee displacement and form new career directions, which increases uncertainty in the long-term stability of personnel (Autor, 2015; Bessen, 2019). Comparative international research that considers the interaction of technological change with the emotional and organizational characteristics of the work environment remains fragmented, hindering a comprehensive understanding of labor mobility dynamics.

The present study aims to fill this gap by building a cross-country analysis covering 28 economies. The subject of consideration is the proportion of employees who are actively assessing the possibility of moving to a new job. The analysis system includes indicators of staff engagement, the prevalence of daily stress, perceptions of labor market openness, the level of national technological development, and the prevalence of negative emotional experiences. The combined inclusion of these parameters allows us to form a multidimensional understanding of which elements of the work, emotional, and technological environment increase the likelihood of professional mobility. The results obtained are of interest to specialists involved in developing personnel policy, improving organizational practices, and forming national strategies for the sustainable development of the workforce in the context of accelerating structural changes.

The novelty of this study lies in integrating macro-level technological indicators (AI sector advancement) with national emotional climate measures to predict job mobility. Existing cross-national studies rarely combine emotional, technological, and labor market perceptions in a single analytical model. Furthermore, the inclusion of 28 economies expands the empirical coverage compared to previous research, which typically focuses on fewer countries.

AI sector advancement is interpreted not only as a technological indicator but also as a psychological context variable that reflects national capacity for innovation, perceived job security in technology-driven environments, and availability of long-term career pathways.



## **Methods**

This study utilizes cross-sectional data from 28 countries to investigate the predictors of job mobility at the national level. The analysis draws on internationally harmonized survey data and composite indices that capture key aspects of workplace experience, emotional climate, labor market conditions, and technological advancement. The methodological approach combines descriptive analysis with multivariate regression to identify the independent contributions of each factor to the prevalence of employees intending to leave their jobs. Details on data sources, variable construction, and statistical procedures are provided below.

Indicators of workplace mobility, employee engagement, stress prevalence, job market openness, and negative emotions are derived from the Gallup State of the Global Workplace 2025 report (Gallup, 2025). The report presents standardized international indicators of working conditions, employment perception, and the emotional state of the population. The indicator of the development of the national sector of artificial intelligence technologies is based on the component of the technological infrastructure of the Oxford Insights AI Government Readiness Index for 2024, reflecting the state's ability to innovate and operationally integrate AI. The final sample includes only countries for which complete data are available for each indicator used in the model.

Workplace mobility is defined as the proportion of employees who have declared their intention to leave their current organization, encompassing both active searches for alternatives and passive consideration of employment opportunities. Higher values of the variable indicate a less stable employment structure. The engagement indicator reflects the degree of involvement of employees in their professional activities and their interest in the organization's tasks. The prevalence of stress measures the proportion of respondents who reported feeling stressed for most of the previous day, allowing for an assessment of the level of psychological stress in society. The openness of the labor market reflects the perception of job availability and economic flexibility, that is, the subjective ease of finding a new job. Negative emotions describe the prevalence of affective states such as sadness or anger, capturing the emotional background of daily experience.

Based on established theoretical frameworks and prior empirical research, the following hypotheses were formulated to guide the analysis of factors influencing job mobility intentions across countries:

1) It is hypothesized that **higher employee involvement** will be associated with lower job mobility, as prior research has shown that employees with greater engagement tend to develop stronger organizational identification and commitment, which in turn reduces their intentions to leave (Saks, 2006; Mauno et al., 2007).

2) **A greater prevalence of daily stress** is expected to predict higher job mobility, consistent with findings that stress increases turnover intentions and actual turnover rates among employees (Podsakoff et al., 2007; Griffeth et al., 2000).

3) In line with prior international research, it is anticipated that **higher perceived labor market openness** – that is, employees' perception that alternative job opportunities are readily available – will be linked to greater job mobility, as easier access to alternative employment increases the likelihood of turnover (Van et al., 2004; De Cuyper et al., 2011).

4) With regard to technological context, **greater advancement in the AI technology sector** is expected to correspond with lower job mobility, as technology-driven work environments

can offer enhanced growth, learning, and satisfaction, thereby promoting retention (Autor, 2015; Bessen, 2019).

5) Finally, an **increased prevalence of negative emotions** – such as daily experiences of sadness or anger – is hypothesized to be positively associated with job mobility, as emotional strain has been shown to prompt intentions to leave and drive actual turnover (Judge & Watanabe, 1993; Schaufeli & Bakker, 2004).

To address the research problem – identifying macro-level predictors of job mobility – the study applies an OLS regression model that simultaneously evaluates psychological, emotional, labor market, and technological determinants. This approach allows quantifying the relative contribution of each factor to cross-national variation in mobility intentions.

While the study’s title highlights engagement, the dependent variable in the model is job mobility. Engagement is treated as an explanatory factor reflecting employees’ psychological involvement in their work.

The sample includes 28 countries for which complete data were available across all indicators used in the regression model. The countries represent diverse economic, cultural, and technological contexts, allowing for externally valid cross-national comparisons. The inclusion criteria were: (1) availability of Gallup 2025 emotional and workplace indicators; (2) availability of AI readiness data from Oxford Insights 2024; (3) harmonized labor market openness metrics. A full list of countries is provided in Appendix A.

## Results

This study advances the literature by demonstrating that national AI development and emotional climate jointly explain variations in job mobility across countries-an analytical combination not previously tested in large-scale comparative research.

The following section presents the empirical findings of the study. The results of the multivariate regression model are then discussed, highlighting the independent effects of workplace, emotional, labor market, and technological factors on job mobility intention at the national level.

The solution to the stated research problem is operationalized through a multivariate regression model that estimates the independent effects of key macro-level predictors on job mobility.

**Table 1**  
**OLS results – dependent variable is Job Mobility**

Variable	Coefficient	Std. Error	t-value	p-value	95% CI (Lower)	95% CI (Upper)
Intercept	63.31	7.37	8.59	<0.001	48.72	77.89
Involvement	0.17	0.13	1.32	0.19	-0.08	0.43
Stress Prevalence	0.26	0.10	2.60	0.011	0.06	0.46
Labor Market Openness	0.01	0.08	0.17	0.87	-0.14	0.16
AI Tech Sector Advancement	-0.52	0.09	-5.70	<0.001	-0.70	-0.34
Negative Emotion	0.56	0.14	4.06	<0.001	0.29	0.83

Model Fit:

R-squared = 0.478

Adjusted R-squared = 0.456

F(5, 122) = 22.32,  $p < 0.001$

Number of observations = 128

Diagnostics:

All VIF < 1.5 (no multicollinearity)

Breusch-Pagan  $p = 0.25$  (no heteroskedasticity)

Shapiro-Wilk  $p = 0.56$  (normality of residuals)

Durbin-Watson = 1.20 (some autocorrelation; less critical for cross-sectional data)

Table 1 presents the ordinary least squares (OLS) regression results for the model predicting **Job Mobility** across 28 countries. The model explains a substantial share of variance in the dependent variable ( $R^2 = 0.478$ , Adjusted  $R^2 = 0.456$ ;  $F(5, 122) = 22.32$ ,  $p < 0.001$ ), suggesting that the included predictors jointly account for meaningful cross-national differences in the prevalence of employees seeking new job opportunities.

Among the independent variables, **AI Tech Sector Advancement** exhibits a significant negative association with Job Mobility (coefficient =  $-0.52$ ,  $p < 0.001$ ). This result implies that countries with more advanced and innovative technology sectors tend to have fewer employees expressing intent to leave their jobs, possibly reflecting higher job quality, better career prospects, or greater alignment with technological progress in these settings.

**Negative Emotion** shows a significant positive relationship with Job Mobility (coefficient =  $0.56$ ,  $p < 0.001$ ), indicating that countries with a higher prevalence of daily negative emotional experiences (such as sadness or anger) are more likely to report greater rates of employees considering or seeking alternative employment. This pattern highlights the potential costs of poor emotional climates in national labor markets.

**Stress Prevalence** is also positively and significantly related to Job Mobility (coefficient =  $0.26$ ,  $p = 0.011$ ), suggesting that elevated levels of daily stress in the population contribute to increased workforce instability and greater inclination toward job search behavior.

The effects of **Involvement** (employee engagement) and **Labor Market Openness** (perceived job market favorability) were not statistically significant ( $p = 0.19$  and  $p = 0.87$ , respectively), indicating no robust association with Job Mobility in this cross-national sample once other factors are controlled.

Model diagnostics indicate that the assumptions of OLS regression are reasonably satisfied. All variance inflation factors (VIFs) are below 1.5, suggesting no substantial multicollinearity among predictors. The Breusch-Pagan test ( $p = 0.25$ ) does not indicate heteroskedasticity, and the Shapiro-Wilk test ( $p = 0.56$ ) supports the normality of residuals. The Durbin-Watson statistic (1.20) suggests some autocorrelation in residuals, though this is less problematic given the cross-sectional nature of the data.

Taken together, these findings point to the significance of both emotional well-being and technological environment in shaping patterns of job mobility at the country level. Countries with higher levels of daily stress and negative emotion tend to experience greater workforce turnover, while greater advancement in the AI technology sector appears to support greater job stability.

The non-significant relationship between engagement and mobility at the macro level suggests that engagement may be primarily an intra-organizational construct whose effects weaken when aggregated to national indicators.

## Discussion

6) The estimates obtained confirm the steady influence of the emotional and technological environment on the prevalence of job change intentions. The revealed dependencies demonstrate the systemic nature of decisions related to labor mobility. They are consistent with the observations of international studies on the determining role of emotional well-being and technological dynamics in employee behavior (Autor, 2015; Bessen, 2019; Podsakoff et al., 2007; Judge & Watanabe, 1993).

The negative relationship between the development of the national artificial intelligence sector and the intensity of mobility indicates the stabilizing importance of technological infrastructure. Economies with a developed digital ecosystem form a more structured environment for professional growth. Wide access to training, opportunities for horizontal and vertical advancement, as well as high demand for skilled labor, create predictable employment trajectories, which reduces the likelihood of workers moving to alternative employers. Such a structure of the professional space enhances employees' long-term confidence in the potential of their own careers. It reduces the risk of leaving decisions, which is consistent with research findings on the positive role of technological investments in employment sustainability (Autor, 2015; Bessen, 2019).

7) The positive relationship between the prevalence of emotional distress and mobility underscores the significance of the psychological environment in influencing employees' decisions. The high frequency of daily negative experiences, including tension, sadness, or anger, creates a perception of a lack of opportunities to restore emotional resources. This context reinforces the tendency for employees to distance themselves from conditions perceived as threatening to their well-being. Similar patterns have been described in studies on the effect of emotional stress on willingness to leave an organization (Podsakoff et al., 2007; Judge & Watanabe, 1993). The observed dependence in the cross-country context strengthens the argument that emotional stress acts not only as an individual factor but also as a socially structured element influencing collective behaviors.

8) The lack of a statistically significant link between engagement and mobility in the cross-country model suggests that institutional and cultural differences limit the impact of engagement on mobility. Research conducted at the organizational level shows a strong link between employee engagement and retention (Saks, 2006; Mauno et al., 2007). However, cross-country data demonstrate that the emotional intensity of the professional environment and the nature of technological development have a higher explanatory power. The impact of engagement is weakened against the backdrop of macroeconomic conditions that shape the global context of employee behavior. It suggests that engagement acts primarily as a micro-level mechanism that manifests itself within organizations, but does not determine cross-country differences in mobility.

A similar situation is observed regarding the perceived openness of the labor market. After controlling for emotional and technological parameters, the influence of subjective assessment of job availability loses statistical stability. It suggests that employees' perceptions of the availability of alternative opportunities play a limited role when the internal professional and emotional environment has more significant properties. In conditions of high emotional

stress or a rapidly evolving technological infrastructure, a subjective assessment of external job availability is not a key element of decision-making.

Checking the model for stability confirms the correctness of the results obtained. There are no multicollinearity indicators; the error structure does not demonstrate systemic violations. Minor manifestations of autocorrelation are typical for cross-sectional data and do not affect the interpretation of estimates.

**Policy implications.** The applied significance of the results lies in the fact that measures to reduce emotional stress and support psychological well-being can reduce the tendency of employees to change jobs. The availability of programs to strengthen emotional resources, prevent stress, and develop organizational culture can create a more stable work environment, which is confirmed by the literature (Judge & Watanabe, 1993; Podsakoff et al., 2007). At the same time, investments in technological development, including the expansion of artificial intelligence infrastructure, strengthen the stability of labor systems, combining increased national competitiveness with the formation of long-term employment conditions (Autor, 2015; Bessen, 2019).

The prospects for further research are related to the study of the cause-and-effect mechanisms through which the emotional environment and technological infrastructure influence employee decisions. It is also important to identify cultural and institutional parameters that can strengthen or weaken the identified dependencies, allowing the development of evidence-based approaches to managing workforce sustainability.

## **Conclusion**

The cross-country analysis revealed persistent differences in the structure of labor mobility, reflecting the combined impact of the population's emotional state and the level of technological development. Countries with an increased prevalence of daily stress and negative experiences demonstrate a higher likelihood of job change intentions, indicating a systemic perception of the professional environment as stressful and unpredictable. Such dynamics underscore the importance of the emotional climate in shaping decisions related to changes in the work trajectory and signal the need to develop measures aimed at reducing the psychological burden among employees.

At the same time, there is a steady negative relationship between the development of the artificial intelligence sector and the tendency to seek alternative employment. A more developed technological environment is accompanied by structured professional growth opportunities, expanded training paths, and high-quality jobs, which create prerequisites for long-term employment stability and reduce the likelihood of switching to other employers. This configuration of conditions highlights the importance of aligning technological policy with the development of human capital to enhance the sustainability of labor systems.

After taking into account the emotional and technological characteristics, the impact of engagement and subjective assessment of the openness of the labor market becomes statistically weak. It suggests that the behavioral elements of the work environment have less explanatory power in the cross-country perspective, where macroemotional and technological parameters dominate.

The results highlight the need for a comprehensive approach to mobility research that links emotional, professional, and technological components. To increase the accuracy of the conclusions, further research is required that focuses on causal mechanisms, cultural and institutional moderators, as well as the use of longitudinal and mixed-methodological strategies. An in-depth understanding of cross-country differences will enable the development of more sustainable approaches to harnessing labor potential and enhancing workforce stability in the face of accelerated social and technological changes.

## References

- Autor, D. H. (2015). Why are there still so many jobs? The history and future of workplace automation. *Journal of Economic Perspectives*, 29(3), 3–30. <https://doi.org/10.1257/jep.29.3.3>
- Bessen, J. E. (2019). AI and jobs: The role of demand. NBER Working Paper No. 24235. <https://www.nber.org/papers/w24235>
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2014). *The Second Machine Age: Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*. W. W. Norton & Company.
- De Cuyper, N., De Witte, H., & Van Emmerik, H. (2011). Temporary employment: Costs and benefits for (the careers of) employees and organizations. *Career Development International*, 16(2), 104–113. <https://doi.org/10.1108/13620431111115587>
- Froehlich, D. E., Beausaert, S. A. J., & Segers, M. S. R. (2014). Age, employability and the role of learning activities and their motivational antecedents: A conceptual model. *International Journal of Human Resource Management*, 26(16), 2087–2101. <https://doi.org/10.1080/09585192.2014.971846>
- Griffeth, R. W., Hom, P. W., & Gaertner, S. (2000). A meta-analysis of antecedents and correlates of employee turnover: Update, moderator tests, and research implications for the next millennium. *Journal of Management*, 26(3), 463–488. <https://doi.org/10.1177/014920630002600305>
- Judge, T. A., & Watanabe, S. (1993). Another look at the job satisfaction–life satisfaction relationship. *Journal of Applied Psychology*, 78(6), 939–948. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.6.939>
- Mauno, S., Kinnunen, U., & Ruokolainen, M. (2007). Job demands and resources as antecedents of work engagement: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 70(1), 149–171. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.09.002>
- Podsakoff, N. P., LePine, J. A., & LePine, M. A. (2007). Differential challenge stressor–hindrance stressor relationships with job attitudes, turnover intentions, turnover, and withdrawal behavior: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 92(2), 438–454. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.2.438>
- Saks, A. M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 600–619. <https://doi.org/10.1108/02683940610690169>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Van Hooft, E. A., Born, M. P., Taris, T. W., van der Flier, H., & Blonk, R. W. (2004). Predictors of job search behavior among employed and unemployed people. *Personnel Psychology*, 57(2), 271–309. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2004.tb02493.x>

## **Ұйым қызметкерлерінің жұмысқа қатысымдылығының психологиялық детерминанттарын зерттеу**

**М.Н. Әбдіқалықова\***

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

**Андатпа.** Бұл зерттеу 28 ел аясында еңбек ұтқырлығының макро-деңгейдегі айқындамаларын қарастырады, әсіресе қызметкерлердің қатысуы, күйзелістің таралуы, еңбек нарығының ашықтығы, теріс эмоциялық климат және ұлттық жасанды интеллект секторын дамыту рөлдеріне назар аударады. Халықаралық үйлестірілген сауалнама деректері мен құрамдастырылған индекстерге сүйене отырып, қарапайым ең кіші квадраттар регрессиялық моделі жұмыс күшіндегі күнделікті күйзеліс пен теріс эмоциялар қызметкерлердің жұмыстан кету ниетінің сенімді болжампаздары екенін көрсетеді. Эмоциялық және технологиялық факторлар ескерілгеннен кейін, жұмысқа қатысуы мен еңбек нарығының ашықтығында қызметкерлердің айтарлықтай тиімділігі байқалмайды. Бұл нәтижелер қызметкерлерді сақтап қалуды арттыру үшін жағымды эмоциялық климатты қалыптастырудың және технологияға негізделген орталарға инвестиция салудың аса маңызды екенін көрсетеді. Зерттеу нәтижелері саясаткерлер мен ұйым басшыларына еңбек тұрақтылығын түсіну және басқару үшін, әсіресе жедел технологиялық және әлеуметтік өзгерістер дәуірінде жаңа дәлелдер ұсынады.

**Түйін сөздер:** жасанды интеллект, әлеуметтік түсініктер, әлеуметтік түсініктер, сенім, қорқыныш, Қазақстан, жұмыс орнындағы эмоциялар.

## **Исследование психологических детерминант вовлечённости в работу сотрудников организаций**

**М.Н. Абдыкаликова\***

*Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан*

**Аннотация.** В данном исследовании анализируются макроуровневые детерминанты трудовой мобильности в 28 странах с акцентом на роль вовлечённости сотрудников, распространённости стресса, открытости рынка труда, негативного эмоционального климата и уровня развития национального сектора технологий искусственного интеллекта. Используя международные гармонизированные данные опросов и составные индексы, авторы применяют модель множественной регрессии методом наименьших квадратов, которая показывает, что высокий уровень ежедневного стресса и негативных эмоций в рабочей среде является устойчивым предиктором роста намерений сотрудников покинуть текущую работу. Вовлечённость сотрудников и открытость рынка труда не демонстрируют значимых эффектов после учёта эмоциональных и технологических факторов. Полученные результаты подчёркивают критическую важность формирования позитивного эмоционального климата и инвестиций в технологически ориентированные рабочие среды для повышения удержания персонала. Исследование предоставляет новые эмпирические данные для политиков и руководителей организаций, заинтересованных в понимании и управлении устойчивостью рабочей силы в условиях стремительных технологических и социальных изменений.

**Ключевые слова:** искусственный интеллект, социальные восприятия, социальные представления, доверие, страхи, Казахстан, эмоции.

### **Information about the author**

**Әбдіқалықова Марта Наушақызы** – хат-хабар авторы, психология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Қазақстан, Астана, көш. Сәтбаев 2, E-mail: martadaria2019@gmail.com

**Абдыкаликова Марта Наушаевна** – автор для корреспонденции, кандидат психологических наук, ассоциированный профессор, Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева, Астана, Казахстан, Казахстан, Астана, ул. Сатпаева, 2, E-mail: martadaria2019@gmail.com

**Abdykalikova Marta Naushaevna** – Corresponding author, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, st. Satpayev 2, Astana, Kazakhstan. E-mail: martadaria2019@gmail.com





IRSTI 21.21.31  
Scientific article

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-153-4-17-27>

## Psychometric methods for measuring religiosity: theoretical and methodological foundations

A. Akhmetova\*<sup>1</sup>, Mukhan Isakhan<sup>2</sup>, İsmail Çalışkan<sup>3</sup>

<sup>1,2</sup>Egyptian University of Islamic Culture Nur-Mubarak, Almaty, Kazakhstan

<sup>3</sup>Ankara University, Ankara, Turkey

(E-mail: \*[aru-zhanakhmetova2025@gmail.com](mailto:aru-zhanakhmetova2025@gmail.com), [alash\\_ordabasy@mail.ru](mailto:alash_ordabasy@mail.ru), [iscaliskan@ankara.edu.tr](mailto:iscaliskan@ankara.edu.tr))

**Abstract.** This article explores the development and application of psychometric approaches to measuring individual religiosity across diverse cultural and religious contexts. The study aims to analyze the scientific foundations of psychometric methods for measuring religiosity and to determine their effectiveness and limitations in modern society. The main areas of focus include cross-cultural validity, consideration of denominational characteristics, and the potential integration of quantitative and qualitative methods. The scientific and practical significance of the work lies in clarifying the theoretical and practical foundations for measuring religiosity, thereby contributing to the improvement of tools used in psychology, the social sciences, and healthcare. The key findings show that while significant progress has been made in the field of religiosity measurement, issues related to the accuracy and adaptability of these tools remain relevant in multicultural societies. In conclusion, the article highlights current methods for measuring religiosity, discusses methodological challenges related to their use in culturally and religiously diverse settings, and outlines potential directions for future development in this area.

**Keywords:** religiosity, psychometrics, measurement scales, cross-cultural validity, qualitative methods, quantitative methods, religious practice.

### Introduction

Religiosity is an important psychological construct that has a complex impact on a person's cognitive processes, emotional world, and behavioral reactions. This phenomenon is becoming a subject of research in various fields of science such as psychology, sociology, health care, and education. While the science of religion originated from philosophical research, it is currently being studied using empirical methods, especially psychometric methods.

Received: 23.08.2025; Revised: 11.11.2025; Accepted: 11.12.2025; Available online: 29.12.2025

\*corresponding author

Psychometrics is a scientific discipline that allows us to measure abstract psychological concepts, including religiosity. This area has made it possible to use particular markers to evaluate religiosity both practically and conceptually. That is, objective statistics are increasingly used to characterize subjective feelings and experiences.

By the middle of the 20th century, psychometric research on personal religiosity had become a relevant study area. During this period, methodological progress was underway in the field of psychological measurement, and these processes directly influenced the emergence of instruments for assessing religiosity (Glock, 1962). Early measurement approaches characterized religiosity in a unidimensional manner, often through indicators such as frequency of church attendance or assessment of the importance of religious belief.

Yet, the modern scientific community acknowledges that religion is a far more intricate concept. This idea encompasses a person's religious sentiments, moral behavior, social identity, and religious experience in addition to belief and ritual practice.

This multidimensional nature of religiosity has necessitated specific instruments that can measure its various aspects. In response to this demand, psychometric scales and questionnaires have been developed and refined. Allport and Ross (1967), for instance, were among the first to differentiate between extrinsic (using religion for social or personal advantage) and intrinsic (following religion as a sincere objective) religious orientations. New approaches for assessing religious motivation have been developed in part because of this concept.

Spiritual wellness, religious coping mechanisms, and religious fundamentalism are some of the new measures that have been added to the scope of religiosity assessments in recent years (Pargament, 2000). In addition to being a belief system, these tools consider religion as a means for people to cope with stress and discover purpose in life.

## **Materials and methods of the study**

### ***Research Level***

Current research can be divided into several levels:

Conceptualizing religion as a psychological construct is the theoretical-methodological level. Developing and validating psychometric techniques is the instrumental stage. Empirical level: using techniques to address particular research issues. Evaluating and summarizing the findings of several investigations at the meta-analytic level.

Within the framework of this study, the greatest attention was paid to the first two levels, since they generally determine the methodological validity of the psychometric approach.

The use of psychometric techniques to evaluate religion has undergone many stages of development. Creating legitimate and dependable measuring tools was the primary objective of researchers in the early phases. During this time, basic indicators of belief and religious engagement were examined, and religiosity was frequently examined in connection to demographic traits (Gorsuch, 1984). These studies were descriptive in character, which implies that their theoretical depth was constrained.

As the study of religion, grown more sophisticated, new research options have become available. More than 100 distinct measures for evaluating religiosity have been employed in scientific research, according to a meta-analysis by Hackney and Sanders (Hackney & Sanders, 2003). This suggests that a number of factors are being considered and that the area of evaluating religiosity is expanding quickly.

In recent research, structural equation modeling (SEM), confirmatory factor analysis (CFA), and item response theory (IRT) have become widespread (Kapuscinski & Masters, 2010). These methods allow for a deeper study of the internal structure of religiosity and increase the psychometric quality of measurement instruments.

The research on religiosity is a multidisciplinary discipline. For instance, we have been able to clarify the neurological underpinnings of religious experience by combining neuroimaging methods (such as functional MRI of the brain) with psychometric tests (Moberg, 2002). Furthermore, we can now systematically monitor religious growth over the course of a person's life thanks to longitudinal study designs (King & Roeser, 2009).

There are still a lot of unsolved problems in this field, though. One of the primary methodological issues is cross-cultural validity, as noted by Hill and Hood (1999). Measurement tools based on Western faiths, particularly Christianity, do not adequately capture the experiences of individuals of other religions. In light of this circumstance, global scales that are appropriate for usage across religious boundaries must be developed (Abu-Raiya & Pargament, 2011).

### ***Justification of the choice of articles and goals, and objectives***

As a subject of research, measuring religiosity has both theoretical and practical uses. A thorough investigation of this phenomenon is more pertinent given its intimate relationship to many facets of human existence.

It has been experimentally proven in psychology that religion and psychological health are related. Smith and colleagues (Smith, et al., 2003) conducted a comprehensive meta-analysis of 147 independent studies and discovered statistically significant, if slight, positive associations between psychological well-being and religiosity ( $r \approx .20$ ). This implies that religiosity contributes to the development of an individual's inner strength.

The basis of the psychometric approach to the study of religiosity is the idea that this phenomenon can be quantitatively assessed using standardized methods. Historically, the first attempts to measure religiosity date back to the works of H. Allport, who distinguished between intrinsic and extrinsic religious orientation. Later, many scales and questionnaires were developed to measure various aspects of religiosity.

The stages of current research are as follows:

At the theoretical and methodological level, religion is viewed as a psychological construct.

Development and validation of psychometric techniques constitute the instrumental level.

At the empirical level, techniques are applied to address particular research issues.

Level of meta-analysis: synthesis and evaluation of several studies' findings.

The first two levels received the most attention in the study's framework since they typically establish the psychometric approach's methodological soundness.

The main aim of this article is to investigate the methodological foundations of measuring religiosity using psychometric methods and to identify the effectiveness and limitations of current psychometric methods. Also intended to consider the development of instruments for measuring various aspects of religiosity and the importance of cross-cultural validity, given the multifaceted nature of religiosity.

## Scientific research methodology

### *Analysis of the theoretical and methodological foundations of the psychometric approach*

Review of the main psychometric instruments for measuring religiosity, investigating the features of measuring religiosity in different cultural and religious contexts. For this, it is necessary to discuss issues of cross-cultural validity and take into account confessional differences, and identify future directions that contribute to a more comprehensive assessment of religiosity by combining quantitative and qualitative methods.

### *Role in health care*

Assessment of religion and spirituality in the health care system is an important component of providing comprehensive, culturally appropriate care to patients. Koenig (Koenig, et al. 1997) has shown in his work that measuring religiosity is especially important in coping with illness, chronic diseases, and decision-making at the end of life. In medical practice, religion-based care has been shown to affect a person's emotional stability.

### *Social policy and civic engagement*

Reliable, quantitative data on religion are an important tool for shaping social policy. Putnam and Campbell (2010) describe how religious identity in the United States is changing by measuring levels of religiosity and how religious belief influences civic engagement and social capital in society. This research suggests that religion is not only a personal belief system but also a factor that influences social structure.

### *Education and Academic Achievement*

Measuring religiosity in the educational system provides insight into an important aspect of students' moral and spiritual development. A study by Regnerus (2000) found that there is a positive relationship between some aspects of religiosity (e.g., religious participation or internal religious orientation) and academic achievement. These findings highlight the importance of considering religion and spirituality in education.

### *Global context and demographic scope*

Approximately 84% of the world's population identifies with a particular religion (Pew Research Center, 2012). Quantitative research on such a broad-ranging phenomenon has become an integral part of modern psychology and sociology. This indicator highlights the global importance of religiosity and the need for its scientific study.

## Discussion and Results

### *Basic instruments for measuring religiosity*

One of the prerequisites for psychometrically measuring religiosity is to systematize its theoretical models and translate them into specific measures. These models show that religion is not just a belief system, but also a comprehensive multidimensional phenomenon. Researchers have proposed structural models that encompass different aspects of religiosity and have used them as the basis for measuring instruments.

### *Glock's Five-Dimensional Model*

Glock (1962) described religiosity in terms of five main dimensions:

Ideological dimension – the level of acceptance of a religious belief system;

Ceremonial dimension – the frequency of participation in religious activities (e.g., attending worship);

Experiential dimension – religious feelings and transcendental experiences;

Intellectual dimension – knowledge of religious teachings and texts;

Consequential dimension – the influence of religion on a person's behavior and values in everyday life.

This model, with its comprehensiveness, has served as the basis for much subsequent empirical research and has laid the conceptual foundation for modern multidimensional measurement tools.

*The intrinsic-extrinsic orientation concept developed by Allport and Ross*

Reliability was defined by Allport and Ross (1967) as a person's religious motivation. They explained: Perceiving religion as one's life's goal, or as a sincere and profound experiential manifestation of faith, is known as intrinsic religious orientation; The use of religion as a source of comfort or social support is known as extrinsic religious orientation. Psychometric measures of religious motivation, such as the popular Religious Orientation Scale, have been developed using this taxonomy as their foundation.

*Saroglou's "Four Bs" Model*

Saroglou (2011) proposed a compact and universal model of religiosity consisting of four dimensions. This model is called the "Four Bs" (English: Believing, Bonding, Behaving, Belonging):

Believing – belief, that is, a person's religious worldview and beliefs (cognitive dimension);

Bonding – emotional connection, spiritual connection with God or the sacred (affective dimension);

Behaving – religious and moral actions (behavioral dimension);

Belonging – identification with a religious group and connection to the community (social dimension).

This model is notable for its cross-cultural validity and is often used in modern psychology and sociology of religion.

*Religious Orientation Scales*

The Religious Orientation Scale, proposed by Allport and Ross (1967), is one of the first psychometric instruments to consider religiosity as an intrinsic and extrinsic orientation. In this scale, intrinsic orientation refers to the pursuit of religion as a life goal, while extrinsic orientation refers to the use of religion for social or material gain. Later, this scale was adapted to the age characteristics of adolescents and adults by Gorsuch and McPherson (1989).

*Multidimensional instruments*

The Religious Commitment Inventory-10 (RCI-10) developed by Worthington et al. (2003) is a short, highly reliable instrument that measures religious commitment. Its internal consistency coefficients range from  $\alpha = .87-.93$ , indicating the reliability of the scale.

The Multidimensional Measurement of Religiousness/Spirituality (MMRS) scale, developed jointly by the Fetzer Institute and the National Institute on Aging (1999), is widely used in health research. It includes several dimensions, including religious activity, religious experience, belief system, and religious struggle.

*Faith Development Scales*

The Faith Development Theory proposed by Fowler (1981) divides faith development into stages along the life cycle. The Faith Development Scale, based on this theory, aims to assess the complexity and maturity of an individual's religious beliefs.

The Faith Maturity Scale developed by Benson et al. (1993) assesses faith along two dimensions: a vertical dimension – a relationship with God and a horizontal dimension – the level of service to people.

#### *Psychometric characteristics*

Scales measuring religiosity had internal consistency coefficients ranging from  $\alpha = .71$  to  $.95$ , according to a review by Hill and Hood (1999), demonstrating the instruments' high reliability.

The instruments were consistent over time, according to Koenig et al. (1997), who discovered that test-retest reliability averaged  $.85$ . According to a meta-analysis by Smith et al. (2003), there is a negative correlation with depression at  $r = -.23$  and a positive correlation with psychological well-being at  $r = .35$ . These findings imply a strong correlation between psychological health and religiosity.

#### *Cross-cultural Aspects*

One of the important issues in the field of measuring religiosity is the cross-cultural applicability of measurement instruments. Most of the currently used measurement methods have been developed and are based on Western, especially Christian, cultural environments. This raises questions about their ability to accurately reflect religious experience in other religions and cultures. For example, Abu-Raiya and Pargament (2011) have pointed out that Western models fail to take into account the unique spiritual content of Muslim, Hindu, or Buddhist practices. In order to deal with this problem, particular scales adapted to the custom are being developed.

According to Abu-Raiya et al. (2008), the Muslim Religiosity Scale, for instance, is based on Islamic practice and is intended to gauge Muslim religiosity.

The Jewish Religious Coping Scale, which measures Jewish religious coping, is designed to examine religious reactions specific to Judaism (Smith, et al. 2003).

The Hindu Religious Coping Scale, which measures spiritual experiences within Hinduism (Tarakeshwar, et al. 2003).

These specific instruments, when used in their cultural context, have higher reliability than traditional general instruments, often with  $\alpha > .90$ , indicating that they have very high internal consistency.

In addition, measurement invariance has been widely used to ensure cross-cultural measurement equivalence. This method allows us to check whether people from different cultures give the same meaning to the same instrument. A study by Fischer and colleagues (2016) included six different cultural regions and conducted a multi-group confirmatory factor analysis on the "Four Bs" model proposed by Saroglou (2011) – Believing, Bonding, Behaving, and Belonging. The results of the study showed that these dimensions have partial measurement equivalence across a number of cultures. This suggests that universal and culture-specific aspects of religiosity coexist.

#### *Methodological innovations*

There are important methodological innovations in the field of contemporary religiosity measurement. First, the combination of qualitative methods with psychometric approaches allows for a more comprehensive description of religious experience. As Moberg (2002) notes, mixed methods, especially the combination of phenomenological interviews and standardized questionnaires, can help to better understand the subjective and cultural aspects of religiosity.

Second, advances in statistical modeling have increased the accuracy of psychometric instruments. The Item Response Theory (IRT) method, introduced by Gorsuch (2010), optimizes the assessment of religiosity through computer-adapted testing, reducing the burden on respondents while maintaining measurement reliability. This is considered an especially effective solution for large population studies.

Third, the introduction of implicit measurement methods has been an effective tool against the problem of socially conditioned responses in research on religiosity. LaBouff and colleagues (2010) have shown that implicit association tests provide additional validity compared to open-ended questionnaires in measuring automatic attitudes and unconscious attitudes towards religion. This approach is particularly useful in situations where there is a high probability of conscious bias on the part of respondents.

Psychometric methods have become a powerful tool for studying religiosity not only at the theoretical level but also in the practical sphere. Empirical evidence clearly demonstrates the influence of religion on personal development, mental health, and social adjustment. For example, a meta-analysis by Smith and colleagues (2003) found a consistently positive correlation between intrinsic religiosity and psychological well-being ( $r = .20$ ), and an inverse relationship between negative religious coping and psychological adjustment ( $r = -.22$ ).

In clinical psychology, the assessment of religiosity can enhance the effectiveness of therapeutic processes. Pargament et al. (2000) found that the inclusion of religious coping strategies in therapy for religious clients improved outcomes by approximately 15%. This finding suggests that religious motivation and beliefs play an important role in the psychotherapy process.

In neuroscience, psychometric methods for measuring religion and spirituality are also being used. Newberg and Newberg (2006) have shown a strong correlation between the Mystical Experience Scale and brain activity during meditation, suggesting that they may be biological markers of some spiritual states.

The field of religiosity measurement is expected to develop in the following directions in the future:

The development of psychometric instruments with proven cross-cultural validity and adapted to different religious traditions is necessary to understand the universal and specific aspects of religion (Abu-Raiya, & Pargament, 2011).

The inclusion of implicit measurement methods (e.g., Latent Association Tests) reduces social response bias (LaBouff, et al. 2010).

Longitudinal studies should capture the dynamics of religious development across the lifespan (King, & Roeser, 2009).

The use of digital technologies and mobile applications allows for real-time ecological assessment of religious experience (Fetzer, 1999). The development of scales for measuring non-theistic spirituality is becoming increasingly relevant in today's secular societies.

## **Conclusion**

Psychometric studies of religiosity have made significant progress in the field. While initially unidimensional and simple instruments were used, today multidimensional and complex assessment systems have emerged, expanding the capabilities of this approach. Although modern psychometric instruments have good reliability and validity characteristics, it is still

difficult to fully assess a subjective and complex phenomenon such as religiosity in quantitative terms. The main difficulties with psychometric assessment of religiosity are particularly evident in cross-cultural applications. The problem of cross-cultural validity and the dominance of assessment models focused on Christianity are factors that hinder the universal application of psychometric instruments.

It is obvious that methodological developments are creating new opportunities, especially when combined with technology. Technology-based assessment techniques and the combination of quantitative and qualitative methods are broadening the use of psychometric techniques and opening up new avenues for future religiosity measurement.

Using psychometric techniques to study religiosity advances our knowledge of this significant facet of human nature. It enables us to obtain a more thorough comprehension of the evolution of measurement techniques and their suitability for use in various settings, societies, and demographics. The development of psychological science, its application in clinical settings, and its potential as useful instruments in the domains of public health and education are thus made possible. New techniques and research findings improve psychometric evaluation's efficacy and enable us to evaluate different facets of religious belief and practice from a scientific standpoint.

In summary, the use of psychometric techniques for evaluating religiosity is not just an aspect of scientific research but also an essential tool that facilitates a better comprehension of the function of religion in society, human existence, and cross-cultural communication.

### **Authors' contributions**

Introductory part of the article, development of the concept of the article, literature revision and analysis, empirical data analysis and conclusion – **A. Akhmetova**.

The concept and methodology preparation of the study, description of the results and the formation of conclusions – **Mukhan Isakhan**.

Analysis of materials in Turkish and English, preparation of empirical data – **İsmail Çalışkan**.

### **References**

Abu-Raiya, H., & Pargament, K. I. (2011). "A cultural approach to the measurement of religiousness: The development of the Muslim Religiousness Scale". *International Journal for the Psychology of Religion*, 21(4), 292-315.

Allport, G. W., & Ross, J. M. (1967). "Personal religious orientation and prejudice". *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 432-443.

Benson, P. L., et al. (1993). "The Faith Maturity Scale: A new measure for evaluating religious development". *Religious Education*, 88(2), 160-174.

Fetzer Institute/NIA (1999). *Multidimensional Measurement of Religiousness/Spirituality for Use in Health Research*. A Report of the Fetzer Institute/National Institute on Aging Working Group.

Fischer, R., et al. (2016). "Cross-cultural measurement invariance: A multi-group confirmatory factor analysis approach". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(9), 1249-1268.

Fowler, J. W. (1981). *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. Harper & Row.

Glock, C. Y. (1962). "On the study of religious commitment". *American Journal of Sociology*, 68(6), 592-598.



- Gorsuch, R. L. (1984). "Measurement of religious attitudes". *Journal for the Scientific Study of Religion*, 23(4), 395-409.
- Gorsuch, R. L. (2010). "Item response theory and the measurement of religiousness". *Journal of Personality Assessment*, 92(5), 456-461.
- Hackney, C. H., & Sanders, G. S. (2003). "Religion and mental health: A meta-analytic review". *Journal of Social Issues*, 59(4), 793-813.
- Hill, P. C., & Hood, R. W. (1999). *Measures of Religiosity*. Religious Education Press.
- Kapuscinski, A., & Masters, K. S. (2010). "The measurement of religiousness: A review of psychometric properties of contemporary tools". *Journal of Religion and Health*, 49(2), 255-268.
- King, P. E., & Roeser, R. W. (2009). "Religion and spirituality in adolescence". *Handbook of Adolescent Psychology*, 3, 439-471.
- Koenig, H. G., et al. (1997). "The role of religion in the health of older adults". *The Journal of Aging and Health*, 9(1), 118-144.
- LaBouff, J. P., et al. (2010). "Implicit associations and religious prejudice". *Psychology of Religion and Spirituality*, 2(1), 43-50.
- Moberg, D. O. (2002). "The role of religious experience in the development of human life". *International Journal for the Psychology of Religion*, 12(2), 93-113.
- Newberg, A., & Newberg, A. (2006). "Mystical experiences and the brain: Neuroimaging studies". *Psychology and Theology*, 34(2), 123-136.
- Pargament, K. I., et al. (2000). "Religious coping and health: The current status and future directions". *International Journal for the Psychology of Religion*, 10(3), 131-148.
- Rosmarin, D. H., et al. (2009). "The Jewish Religious Struggle Scale: Measuring religious coping in Jews". *Psychology of Religion and Spirituality*, 1(4), 257-267.
- Smith, T. W., et al. (2003). "The relationship between religious involvement and psychological well-being". *Journal of Social Psychology*, 143(5), 627-636.
- Tarakeshwar, N., et al. (2003). "The Hindu Religious Struggle Scale: Development and validation". *Journal for the Scientific Study of Religion*, 42(3), 411-424.

### **Діндарлықты өлшеудің психометриялық тәсілдері: теориялық және әдіснамалық негіздері**

**А. Ахметова\*<sup>1</sup>, М. Исахан<sup>2</sup>, И. Чалышкан<sup>3</sup>**

<sup>1,2</sup>*Нұр-Мұбарак Египет ислам мәдениеті университеті, Алматы, Қазақстан*

<sup>3</sup>*Анкара университеті, Анкара, Түркия*

**Аңдатпа.** Бұл мақалада әртүрлі мәдени және діни контекстерде жеке діндарлықты өлшеуге арналған психометриялық тәсілдердің дамуы мен қолданысы қарастырылады. Зерттеудің мақсаты – діндарлықты өлшеуге арналған психометриялық тәсілдердің ғылыми негіздерін талдап, олардың қазіргі қоғамдағы қолдану тиімділігі мен шектеулерін анықтау. Негізгі бағыттар ретінде мәдениетаралық валидтілік, конфессиялық ерекшеліктерді ескеру және сандық пен сапалық әдістерді біріктіру мүмкіндіктері қарастырылады. Жұмыстың ғылыми-тәжірибелік мәні – діндарлықты өлшеудің теориялық және практикалық негіздерін айқындау арқылы психология, әлеуметтік ғылымдар және денсаулық сақтау салаларында қолданылатын

құралдарды жетілдіруге үлес қосу. Негізгі нәтижелер көрсеткендей, діндарлықты өлшеу саласында айтарлықтай жетістіктер болғанымен, көпмәдениетті қоғам жағдайында өлшеу құралдарының дұрыстығы мен бейімделу деңгейі әлі де маңызды мәселе болып қалуда. Қорытындысында, мақала діндарлықты өлшеудің қазіргі тәсілдерін талдай отырып, оны мәдени және діни әртүрлілікте қолдануға байланысты негізгі әдістемелік мәселелерге назар аударады және осы салада болашақта жүзеге асырылуы мүмкін бағыттарды ұсынады.

**Түйін сөздер:** діндарлық, психометрия, өлшеу шкалалары, мәдениетаралық валидтілік, сапалық әдістер, сандық әдістер, діни тәжірибе.

### **Психометрические методы измерения религиозности: теоретические и методологические основы**

**А. Ахметова\*<sup>1</sup>, М. Исахан<sup>2</sup>, И. Чалышкан<sup>3</sup>**

<sup>1,2</sup>*Египетский университет исламской культуры Нур-Мубарак, Алматы, Казахстан*

<sup>3</sup>*Университет Анкары, Анкара, Турция*

**Аннотация.** В данной статье рассматривается развитие и применение психометрических подходов к измерению индивидуальной религиозности в различных культурных и религиозных контекстах. Цель исследования – проанализировать научные основы психометрических методов измерения религиозности и определить их эффективность и ограничения в современном обществе. Основными направлениями рассмотрения являются межкультурная валидность, учет профессиональных особенностей и возможности интеграции количественных и качественных методов. Научно-практическая значимость работы заключается в уточнении теоретических и практических основ измерения религиозности, что способствует совершенствованию инструментов, применяемых в психологии, социальных науках и здравоохранении. Основные результаты показывают, что, несмотря на значительный прогресс в области измерения религиозности, в условиях мультикультурного общества актуальными остаются вопросы точности и адаптации измерительных инструментов. В статье акцентируется внимание на современных подходах к измерению религиозности, методологических проблемах, связанных с их применением в условиях культурного и религиозного многообразия, а также предлагает возможные направления для будущих разработок в данной области.

**Ключевые слова:** религиозность, психометрия, измерительные шкалы, межкультурная валидность, качественные методы, количественные методы, религиозная практика

#### **Information about the authors:**

**Akhmetova Aruzhan Nurlybekkyzy** – corresponding author, PhD Student, Department of Religious Studies, Faculty of Islamic Studies, Egyptian University of Islamic Culture Nur-Mubarak, Al-Farabi Avenue 73, 050060, Almaty, Kazakhstan, e-mail: aruzhanakhmetova2025@gmail.com

**Çalıřkan İsmail** – Professor of Ankara University, Emniyet, Döğol Rd., 0600, Ankara, Turkey, e-mail: iscaliskan@ankara.edu.tr

**Issakhan Mukhan Baimutaruly** – PhD, Associate Professor, Department of Religious Studies, Faculty of Islamic Studies, Egyptian University of Islamic Culture Nur-Mubarak, Al-Farabi Avenue 73, 050060, Almaty, Kazakhstan, e-mail: alash\_ordabasy@mail.ru

**Авторлар туралы мәлімет:**

**Ахметова Аружан Нұрлыбекқызы** – хат-хабар авторы, Нұр-Мұбарак Египет ислам мәдениеті университеті, исламтану факультеті, дінтану кафедрасының PhD докторанты, әл-Фараби даңғылы, 73, 050060, Алматы, Қазақстан, e-mail: aruzhanakhmetova2025@gmail.com

**Чальшкан Исмаил** – Анкара университетінің профессоры, Эмниет, Дөгол даңғылы, 0600, Анкара, Түркия, e-mail: iscaliskan@ankara.edu.tr

**Исахан Мұхан Баймұратұлы** – PhD, Нұр-Мұбарак Египет ислам мәдениеті университеті, ислам ілімдері факультеті, дінтану кафедрасының қауымдастырылған профессоры, әл-Фараби даңғылы, 73, 050060, Алматы, Қазақстан, e-mail: alash\_ordabasy@mail.ru

**Информация об авторах:**

**Ахметова Аружан Нурлыбекқызы** – автор-корреспондент, PhD докторант кафедры религиоведения факультета исламоведения Египетского университета исламской культуры Нур-Мубарак, проспект аль-Фараби, 73, 050060, Алматы, Казахстан, e-mail: aruzhanakhmetova2025@gmail.com

**Чальшкан Исмаил** – профессор Анкарского университета, Эмниет, пр. Догол, 0600, Анкара, Турция, e-mail: iscaliskan@ankara.edu.tr







**Исахан Мухан Баймуратулы** – PhD, ассоциированный профессор кафедры религиоведения факультета исламских наук Египетского университета исламской культуры Нур-Мубарак, проспект аль-Фараби, 73, 050060, Алматы, Казахстан, e-mail: alash\_ordabasy@mail.ru



IRSTI 15.01.77  
Scientific article

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-153-4-28-46>

## «The cognitive (r)evolution». A scientometric perspective to review trends and developments in the cognitive science paradigm

A. Carollo<sup>1</sup>, S. Fong<sup>2</sup>, M. Sacchiero<sup>3</sup>, G. Gabrieli<sup>4</sup>, C. Mulatti<sup>5</sup>, G. Esposito\*<sup>6</sup>

<sup>1,2,3,5,6</sup>University of Trento, Rovereto, Italy

<sup>4</sup>Nanyang Technological University, Singapore, Singapore

(E-mail: <sup>1</sup>alessandro.carollo97@gmail.com, <sup>2</sup>meiyueseraphina.fong@unitn.it, <sup>3</sup>marzia.sacchiero@studenti.unitn.it, <sup>4</sup>giulio.gabrieli@iit.it, <sup>5</sup>claudio.mulatti@unitn.it, <sup>6</sup>gianluca.esposito@unitn.it)

**Abstract.** Cognitive science adopts an interdisciplinary approach to study cognitive systems. To systematically review the cognitive science literature, two data samples were downloaded from Scopus: one regarding the whole literature on cognitive science (N = 13,414 documents) and the other including the 2000s's literature (N = 12,337 documents). A CiteSpace's Document Co-Citation Analysis (DCA) was computed on each sample. From the clusters discussion, a multidisciplinary approach emerges. Psychology, linguistics, neuroscience, computer science, anthropology, and philosophy shaped the cognitive science literature over the years. Particularly, the clusters identified in the sample from 1977 to 2021 showed a strong emphasis on cognitive theories and models. Conversely, the clusters identified in the 2000s' literature had a stronger emphasis on a physiologically based approach. Our analysis highlights two relevant aspects in cognitive science: (i) the multidisciplinary nature of the field; and (ii) how technological advances reoriented the field toward a more physiologically oriented approach.

**Keywords:** cognitive science, document co-citation analysis, scientometrics, multidisciplinary approach, bibliometric limitations, citation bias, database dependency.

### Introduction

The term cognitive science encompasses several disciplines aimed at studying the architecture and the functioning of biological and artificial cognitive systems (Nadel & Piattelli-Palmarini, 2003; Gentner, 2019).

Cognitive science is notably interdisciplinary and, since its beginning, it involves six main disciplines: psychology, linguistics, neuroscience, computer science, anthropology, and philosophy (Miller, 2003).

Received: 07.12.2025; Revised: 07.12.2025; Accepted: 23.12.2025; Available online: 29.12.2025

\*corresponding author

Historically, the “cognitive revolution”, to cite Miller’s words (2003), started as a response to behaviorism. Specifically, the behaviorist manifesto claimed that only behaviors should be the focus of experimental psychology. Since little was known on what happens inside the organism, behaviorists banished internal states and representations from experimental psychology (Nadel & Piattelli-Palmarini, 2003). The focus on observable and measurable behaviors would have allowed, in the behaviorists’ minds, researchers to turn psychology into an objective science. From the works of Chomsky on natural language, cognition and mental processes became the focus of experimental psychology once again (Miller, 1956). In the same period of time, cybernetics and artificial intelligence were under development and the use of computers to simulate cognitive processes was gaining momentum (Minsky, 1961; Newell & Simon, 1972).

The aforementioned scientific contributions converged on 11 September 1956 in a pivotal symposium organized at the Massachusetts Institute of Technology. Many refer to this specific event as the birth date of cognitive science (Gardner, 1987; Miller, 2003).

The current paper intends to provide insights into the field of cognitive science in two ways. First, by identifying the most influential and impactful documents in the cognitive science literature. Second, by examining the main thematic trends of research that have shaped the scientific literature on cognitive science. Impactful publications and research thematic domains were examined both with regards to the whole literature on cognitive science and to the literature of the 2000s. To do so, the current paper adopts a scientometric approach, as in previously published publications in the fields of clinical psychology, neurobiology, and parenting (Carollo et al., 2021a; Carollo et al., 2021b; Carollo et al., 2021c).

## Methods

### *Materials*

Two scientometric analyses were performed in the current paper. The first analysis examined all the scientific literature regarding cognitive science and the second one focused on the subset of scientific contributions from the 2000s. Both analyses followed the methodology adopted by previously published works (Carollo et al., 2021a; Carollo et al., 2021b; Carollo et al., 2021c). For the scientometric analysis regarding all the scientific literature on cognitive science, the Scopus platform was chosen to download the initial sample of publications, as in previous scientometric reviews (Lim et al., 2021). In order to identify the relevant documents and the scientific developments that shaped the cognitive science paradigm, all papers having the term “cognitive science” in their title, abstract, or keywords were collected by adopting the following string of keywords: “TITLE-ABS-KEY (“cognitive science”) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE,“English”))”. By doing so, the downloaded data sample consisted of 13,414 publications, covering the period from 01 January 1977 to 06 September 2021 - the day in which the data collection was conducted. Data were subsequently imported in CiteSpace (version 5.8.R1), the software chosen for conducting the scientometric analysis. When importing data in CiteSpace, data irregularities typically cause small percentages of data loss (~ 1.0% – 5.0%) (Carollo et al., 2021b). These amounts of data loss are negligible and do not have a relevant impact on the subsequent results (Gaggero et al., 2020). Accordingly, a total of 767,851 references cited by the publications downloaded from Scopus were initially identified. Of the 767,851 references, 746,906 (97.27% of the total references) were considered valid by the software. Other 5,835

anonymous references (0.76% of the total identified references) were detected and removed using an ad-hoc Python script. The final amount of excluded references (n = 26,780; 3.49% of the total number of identified references) can be considered as negligible.

The same procedure was applied for the collection and management of the second data sample, the one referring to the scientific contribution of the 2000s in the field of cognitive science. Specifically, 12,337 documents were downloaded from Scopus and the period from 01 January 2000 to 15 December 2021, the day of data collection, was covered. When importing data in CiteSpace, a total of 740,737 references were identified. Out of the total number of references, 721,120 (97.35%) were considered valid. Other 3,972 references (0.54% of the total references) were identified as anonymous by the ad-hoc Python script and were removed from the data sample. Again, the final amount of excluded references (n = 23,589; 3.18% of the total number of identified references) can be considered as negligible.

#### *Document Co-Citation Analysis (DCA)*

The aim of the research was to identify the impactful documents and the research domains in the development of the cognitive science paradigm. To do so, CiteSpace software was used to conduct a Document Co-Citation Analysis (DCA). The DCA focuses on the frequency in which two or more documents are cited together - in other words, co-cited - and generates a network of documents (Small, 1980). The generated network includes both citing and cited documents. The first ones, the citing documents, are the ones downloaded directly from Scopus platform. The second ones, the cited documents, correspond to the references identified by CiteSpace when importing the downloaded data (Carollo, Lim, Aryadoust, & Esposito, 2021). Eventually, by analyzing the patterns of co-citation between citing and cited documents, DCA allows uncovering the thematic domains that shaped the scientific literature of interest in a data-driven fashion.

#### *Identification of the optimal DCAs*

DCA's final network depends on the criterion used when selecting the nodes to include. In particular, the node selection criterion determines the strategy used to determine whether or not to include a specific document as a network node. The node selection criterion goes with a scale factor, a numerical value indicating the threshold for the associated selection strategy. To obtain the optimal DCA network, node selection criteria and scale factors were varied and the resulting DCAs were compared. Specifically, three different node selection criterion were compared in both the scientometric analysis of the current paper: g-index, TOP N and TOP N%, as in Carollo et al. [2021a; 2021b]. G-index, which is based on the h-index, represents the "largest number that equals the average number of citations of the most highly cited g publications" (Egghe, 2006). TOP N and TOP N%, on the other hand, include in the network all the N or N% most cited documents within a given time-frame. The time-frame in this study was always kept at one year.

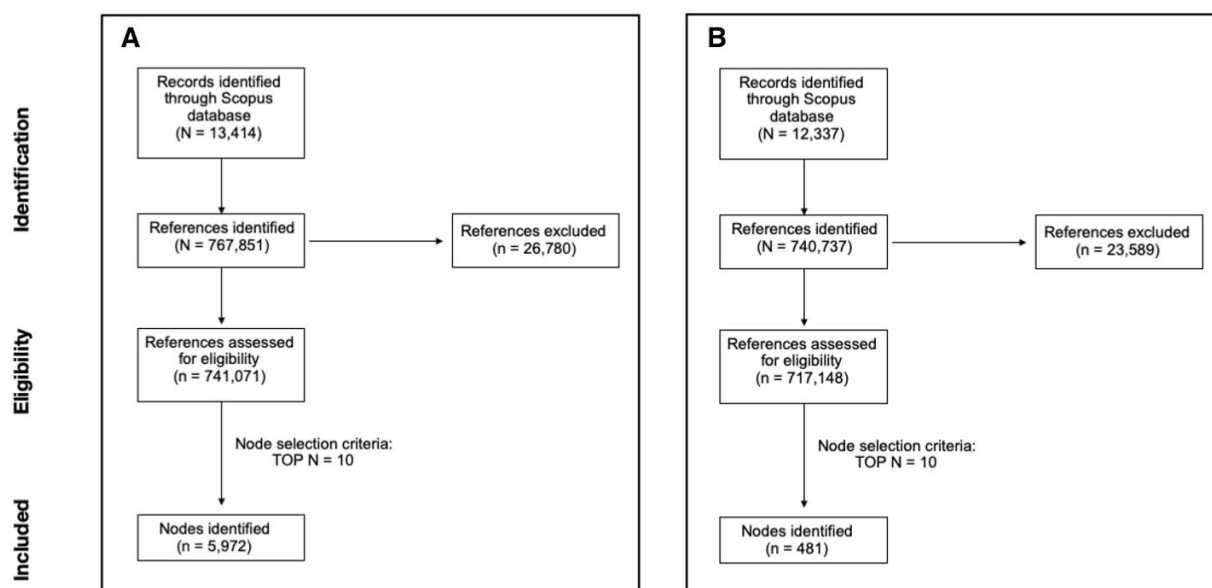
In the analysis regarding the whole literature on cognitive science, the following DCAs were computed: g-index with k values set at 20, 25, 30, 35, 40, 45, 50, and 75, TOP N with N set at 10, 40, 45, 50, 55, 60, 65, and 100, and TOP N% with N% set at 5, and 10. By weighting its overall impact on the structural attributes of the generated network and on the overall configuration (i.e., number of clusters, number of nodes, number of links), TOP N with N set at 10 resulted to be the optimal criterion. In the analysis regarding cognitive science with a focus on the 2000s, the following DCAs were computed: g-index with k values set at 5, 10, 15, 25, 50, and 75, TOP N with N set at 5, 10, 15, 25, 50, 75, and 100, and TOP N% with N% set at 5, and 10. Again, TOP N with N set at 10 resulted to be the optimal criterion to create a balanced network.

Figure 1 summarizes the steps conducted in the current scientometric study, from the data collection to the number of references included in the final network, for both the analysis.

### Metrics

Results in CiteSpace are described in terms of structural and temporal metrics.

The first group, structural metrics, includes modularity  $Q$ , silhouette score, and betweenness centrality indices. Modularity  $Q$ , whose values range from 0 to 1, indicates the degree to which a network is divisible into single groups of nodes, also known as modules or clusters (Newman, 2006). Well-structured networks typically obtain high modularity values. Conversely, silhouette scores assess the inner consistency (i.e., cohesion and separation) of the identified network's clusters (Rousseeuw, 1987). Possible values for silhouette range from -1 to 1, with higher values indicating that the cluster is highly separated from others as well as that the cluster has an high inner consistency. The last structural metric, betweenness centrality, represents the extent to which a node may function as a bridge to connect any two arbitrary selected nodes within the network (Freeman, 1977). Values of centrality range from 0 to 1, with larger values typically obtained by groundbreaking and revolutionary scientific works.



**Figure 1.** Study flow diagram. The initial samples of publication were obtained from Scopus using the keywords “TITLE-ABS-KEY (“cognitive science”) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE,“English”))”. Data from Scopus were collected on the 06 September 2021 for the research regarding cognitive science literature from 1977 to 2021 (A). Data from Scopus were collected on the 15 December 2021 for the research on cognitive science literature with a focus on the 2000s (B).

The second group of metrics - namely, temporal metrics - includes citation burstness and sigma. Kleinberg's algorithm is used to calculate citation burstness (Kleinberg, 2003), which refers to a sudden increase in the number of citations received for a specific node in the network within a given time period (Chen, 2014).

Citation burstness values can potentially range from 0 to infinity. In contrast, Sigma is a metric that is calculated by combining betweenness centrality and citation burstness using the following equation:  $(\text{centrality}+1)\text{burstness}$ .

Sigma values indicate the novelty and influence of a node in the network of interest. The values range from 0 to 1, with higher ones typically obtained by impactful and innovative research (Chen, 2014). Influential publications have higher citation burstness and sigma (Lim et al., 2021).

## Results

### 3.1. Cognitive science from 1977 to 2021

The DCA obtained from the analysis on all the literature on cognitive science consisted of a network of 5,972 nodes and 17,528 links. Hence, on average, each node was connected with other 2.94 nodes. The network displayed a modularity Q index of 0.9803 and a weighted mean silhouette of 0.9883. As a result, the nodes form a network that is easily subdivided into separate modules, each of which is highly consistent.

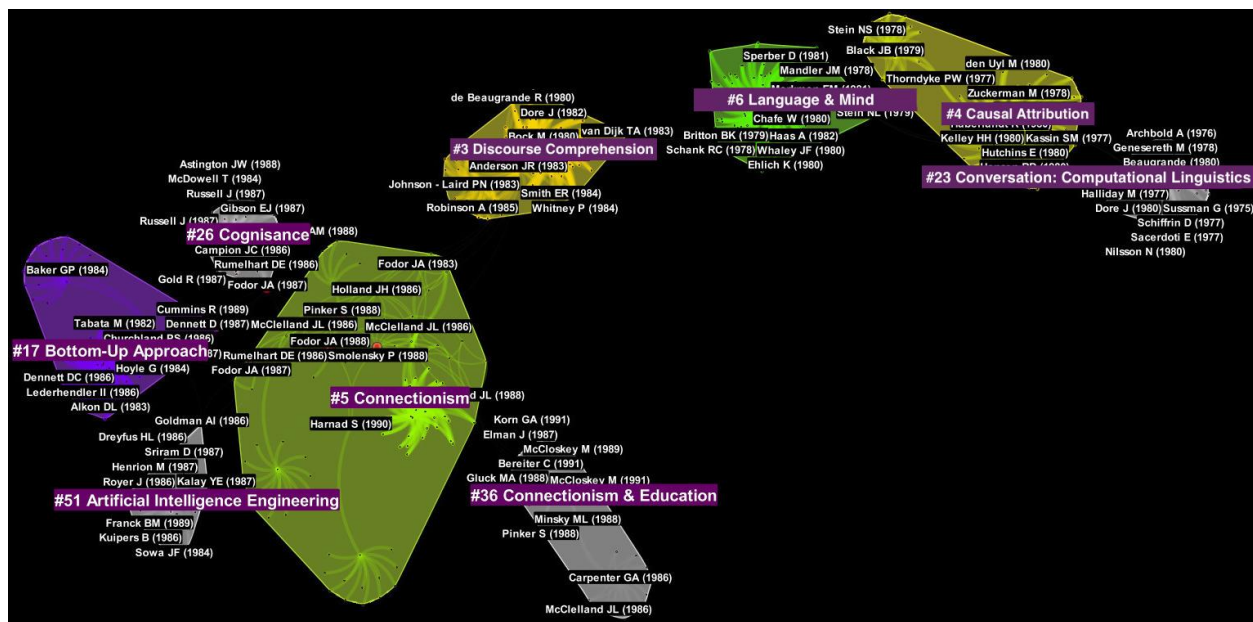
A citation burst occurred in the citation history of 63 network nodes. The strongest burst was obtained by Clark et al. (2008) (strength of burstness = 32.15; burst duration = 4 years). Thompson [21] (strength of burstness = 24.00; burst duration = 4 years) and Clark (2013) (strength of burstness = 22.95; burst duration = 4 years) authored the documents with the second and third strongest citation burst, respectively. With regards to the documents' burst duration, the publication by Pfeifer and Scheier (2001) was the one with the longest burst duration (strength of burstness = 13.67; burst duration = 5 years).

Within the DCA network, nine major clusters were identified and renamed according to their scientific content. On average, documents included in these clusters were published in the 1970s and 1980s (see Table 1 and Figure 2). Cluster #3, by including 110 nodes (1.84% of the whole network), was the largest cluster of the network (silhouette score = 0.995; average year of publication = 1982). The following clusters in terms of size were cluster #4 (size = 107; silhouette score = 1.000; average year of publication = 1979) and cluster #5 (size = 107; silhouette score = 0.952; average year of publication = 1987). Clusters #4 and #5 together covered the 3.58% of the nodes included in the network). In reference to the average year of documents publication, cluster #36 was the most recent cluster (size = 38; silhouette score = 1.000; average year of publication = 1988) and it was followed by cluster #5, #26 (size = 47; silhouette score = 0.999; average year of publication = 1986), and #51 (size = 27; silhouette score = 0.996; average year of publication = 1986).

### 3.2. Cognitive science with a focus on the 2000s

The analysis of the literature on cognitive science with a focus on the 2000s generated a DCA composed by 481 nodes and 980 links. Therefore, each node had, on average, 2.04 connections. The network had high modularity (modularity Q = 0.8885) and high silhouette (mean silhouette 0.9802). The metrics indicate that the network is highly divisible into homogeneous clusters.





**Figure 2.** Network of publications generated through the Document Co-Citation Analysis (DCA) on the literature about cognitive science from 1977 to 2021. The 9 major clusters that were identified are represented by different colors.

A total of 52 references in the network reported a burst in their citation history. The strongest burst was obtained again by Clark et al. (2008) (strength of burst = 24.19; duration of burst = 4 years), which was followed by Thompson (2007) (strength of burst = 18.46; duration of burst = 4 years) and by Chemero (2011) (strength of burst = 18.09; duration of burst = 2 years). The longest burst duration was recorded by Clark et al. (2008), Thompson (2007), Clark (2013) (strength of burst = 17.94; duration of burst = 4 years) and Gallagher (2017) (strength of burst = 13.53; duration of burst = 4 years).

In the network, 8 major clusters were identified and renamed according to their content (see Figure 3 and Table 2). The largest cluster of the network, cluster #0, included 42 documents (silhouette score = 0.997; average year of publication = 2013). In terms of size, cluster #0 was followed by clusters #2 (size = 36; silhouette score = 0.969; average year of publication = 2007) and #3 (size = 33; silhouette score = 0.962; average year of publication = 2016). With regard to the average year in which documents were published, clusters #3 (size = 33; silhouette score = 0.962; average year of publication = 2016), #0, and #9 (size = 13; silhouette score = 0.967; average year of publication = 2011) were the most recent clusters. Conversely, clusters #5 (size = 18; silhouette score = 1.000; average year of publication = 2002), #13 (size = 9; silhouette score = 0.978; average year of publication = 2005), and #18 (size = 6; silhouette score = 0.989; average year of publication = 2006) were the least recent ones.

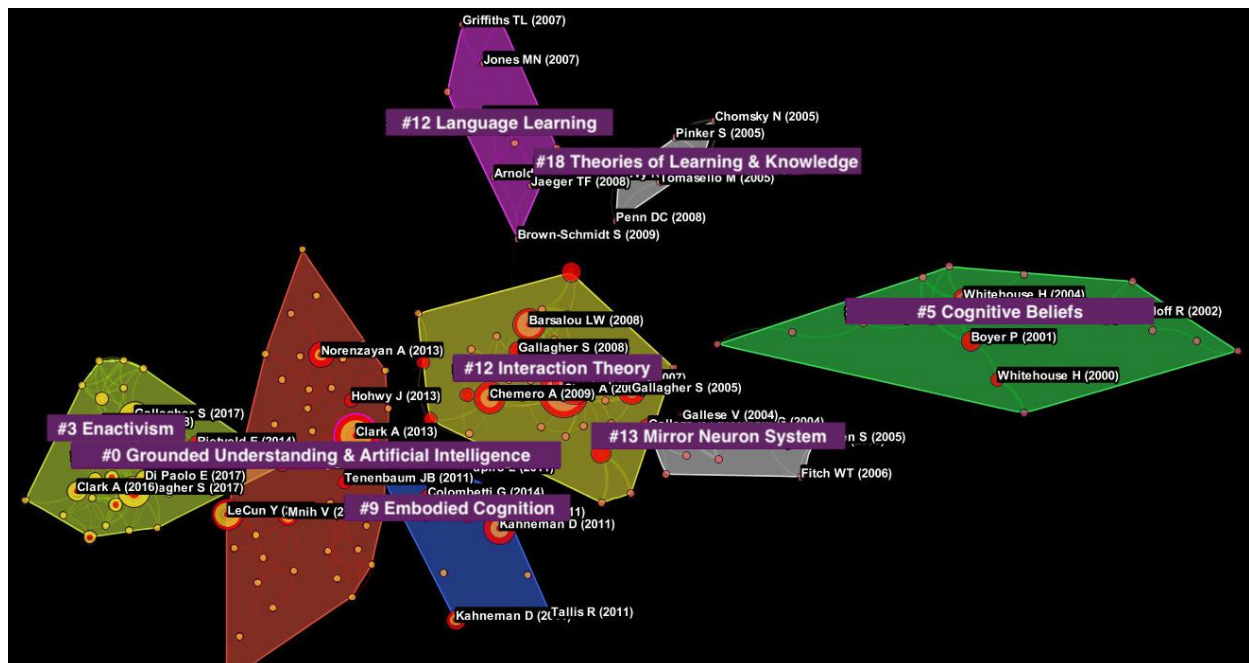
**Table 1**

**Metrics of the 9 major clusters identified when computing the Document Co-Citation Analysis (DCA) on the literature about cognitive science from 1977 to 2021.**

Cluster ID	Size	Silhouette	Mean Year	Assigned Label
3	110	0.995	1982	Discourse Comprehension
4	107	1.000	1979	Causal Attribution
5	107	0.952	1987	Connectionism
6	97	0.986	1980	Language & Mind
17	67	0.994	1984	Bottom-Up Approach
23	50	0.999	1977	Conversation: Computational Linguistics
26	47	0.999	1986	Cognisance
36	38	1.000	1988	Connectionism & Education
51	27	0.996	1986	Artificial Intelligence Engineering

**Discussion: Clusters**

This study aimed at examining the research trends in cognitive science under a scientometric approach. Two DCAs were computed to provide in sights into the whole literature on cognitive science and the literature of the 2000s in the field. The thematic contribution of the major identified clusters is discussed below following the chronological order of the average year in which the related documents were published. Also, similar clusters were grouped by theme. Each cluster was manually named to reflect its content.



**Figure 3.** Network of publications generated through the Document Co-Citation Analysis (DCA) on the literature about cognitive science with a focus on the 2000s. The 8 major clusters that were identified are represented by different colors.

*Cognitive science from 1977 to 2021*

*Cluster #23: “Conversation: Computational Linguistics”*

In cluster #23 – “Conversation: Computational Linguistics” –, the work by Hobbs and Evans (1980) constituted the major citing document. The document had a coverage of 50, which corresponds to the number of documents in the cluster that were cited by the paper. Hobbs and Evans (1980) applied planning models developed in Artificial Intelligence to understand the planning needed for conducting a conversation. Because of the interest towards the cognitive mechanisms underlying a conversation, many documents included in cluster #23 examined aspects of language and social interactions under a cognitive framework (Cohen, 1978; Linde & Goguen, 1978).

**Table 2**

**Metrics of the 8 major clusters identified when computing the Document Co-Citation Analysis (DCA) on on the literature about cognitive science with a focus on the 2000s.**

Cluster ID	Size	Silhouette	Mean Year	Assigned Label
0	42	0.997	2013	Grounded Understanding & Artificial Intelligence
2	36	0.969	2007	Interaction Theory
3	33	0.962	2016	Enactivism
5	18	1.000	2002	Cognitive Beliefs
9	13	0.967	2011	Embodied Cognition
12	10	0.99	2007	Language Learning
13	9	0.978	2005	Mirror Neuron system
18	6	0.989	2006	Theories of Learning & Knowledge

**Clusters #4 and #3: Process of Attribution Making**

The major citing document in cluster #4 – namely, “Causal Attribution” – was represented by Newcombe and Rutter (1982), with a coverage of 90. In their publication, Newcombe and Rutter (1982) discussed the methodological problems of questionnaire research into Kelley’s ANOVA model. In their model, Kelly compared the attribution process (how people process unfolding sequences of behavior) to the statistical procedure of analysis of variance (ANOVA) (Kelley, 1973). Many other cited documents in the cluster explored the dimensions of Kelley’s ANOVA model of attribution or the process of attribution making (Zuckerman, 1978; Kelley & Michela, 1980; Pruitt & Insko, 1980). Among other contributions, Nisbett and Wilson (1977) argued that people are often inaccurate on attribution processes applied on themselves because they lack access to their cognitive processes. Moreover, Newcombe and Rutter (1982) posited that some methodologies adopted in cognitive science could represent a remedy to the naive models and methods of attribution researchers and could expand the ability of social psychologist to build models of causal attribution (Smith & Miller, 1979). Thus, many documents in the cluster were cited because they discussed methodologies or pivotal concepts in the cognitive science approach (Abelson, 1981), or even because they applied such concepts to the developing field of Artificial Intelligence (Schmidt, Sridharan, & Goodson, 1978; Pylyshyn, 1980).

In cluster #3 – namely, “Discourse Comprehension” –, two publications were the major citing documents: Rickheit et al. (1985) and Lang (1987). Within the cluster, they had a coverage of

84 and 27 references respectively. In particular, the chapter by Rickheit et al. (1985) introduced and reviewed the concept of inference in discourse comprehension. The chapter also provided a discussion on the distinction between inference and comprehension, some classifications of inference and an examination of some methodological problems included in experimental inference research. Cognitive approaches on text and discourse comprehension were discussed by many cited papers of the cluster (Anderson, Reynolds, Schallert, & Goetz, 1977; Van Dijk, Kintsch, et al., 1983).

*Cluster #6: "Language & Mind"*

The commentary by Sperber (1983) on the work by Wilensky (1983) was the main citing document in cluster #6, "Language & Mind", and has a coverage of 97 documents. Both works discussed about the contribution of story grammars, where scholars see stories as linguistic forms, to a theory of stories. In their works, authors examined the role of cognitive science in understanding the structure of stories and narratives, and many related publications were cited in the network (Kintsch & Greene, 1978; Black & Wilensky, 1979).

*Cluster #17: "Bottom-Up Approach"*

In cluster #17, "Bottom-Up Approach", the publication authored by Lloyd (1987) was the major citing document, with a coverage of 47 references.

In their work, Lloyd (1987) proposed a theory, in which mental representations are seen as changed states of a representing device in response to information received over multiple channels (see also Fodor (1983)). An analysis of mental representation and images was included in several cited documents in the clusters (Shepard & Cooper, 1986). In this framework, the neurobiological basis of learning, a process that implies changes in the mental representations, were explored too by the cited references (Kandel & Schwartz, 1982; Kelso, Ganong, & Brown, 1986).

*Cluster #26: "Cognisance"*

In cluster #26, manually renamed as "Cognisance", the major citing document was authored by Russell (1989). The author focused their work on the concept of cognisance, "a subject's knowledge of his relation to the physical world as an experiencer of it", and outlined a strategy for developing a scientific psychology of cognisance. To guide the definition of the ideal scientific approach on cognisance, many existing methods and developmental theories of knowledge were cited in the cluster (Marshall, 1984; Anderson, 1987; Fodor & Pylyshyn, 1988).

*Cluster #51, #5 and #36: Connectionism*

The major citing document in cluster #51, which was named "Artificial Intelligence Engineering", was authored by Franck (1989) and had a coverage of 27 references. The paper by Franck (1989) examined the characteristic of a multiple layer semantic net as a cognitive science framework for representing knowledge at various levels of abstraction. Accordingly, several cited documents dealt with Artificial Intelligence and other technologies to better understand processes of human decision making and cognition (Kuipers, 1986; Winograd & Flores, 1986).

The development of Artificial Intelligence engineering led to the growth of connectionism, which was examined by clusters #5 and #36. Specifically, Carroll (1989) authored the major citing document in cluster #5, renamed "Connectionism", with a coverage of 44 documents. As the authors posited, in cognitive science, mental processes are seen as algorithms computed over knowledge representations. This assumption constitutes the basis for the development

of the connectionist approach, in which mental processes are understood through the usage of Artificial Intelligence networks. Many documents in the clusters discussed the potential applications of the connectionist approach in the understanding of the human mind (McCloskey, 1991; Feldman & Ballard, 1982; Fodor & Pylyshyn, 1988; Pinker & Prince, 1988). In cluster #36 - namely, "Connectionism & Education" -, the work by Schneider and Detweiler (1988) was the major citing document, with a coverage of 24 papers. In cluster #36, the connectionist approach is analyzed in relation to educational and learning issues by many cited references (Ohlsson, 1986; Wenger, 1987).

#### 4.2. Cognitive science with a focus on the 2000s

##### Cluster #5: "Cognitive Beliefs"

Cluster #5, "Cognitive Beliefs", was built around the publication by Tremlin (2010), which was the main citing document with a coverage of 4 documents. Several other documents in the cluster analyzed the cognitive roots of religious beliefs (McCauley & Lawson, et al., 2002; Barrett & Lanman, 2008).

##### Clusters #13, #2, #9, #0, and #3: Social Cognition

The major citing documents in cluster #13 - "Mirror Neuron System" - were authored by Chaminade (2006), Chaminade and Hodgins (2006), Sommerville and Decety (2006) and covered 3 documents each. The main three citing documents, as others in the cluster (Losin, Dapretto, & Iacoboni, 2009), stem from the discovery of the mirror-neuron system, the neural substrate in which observed and executed actions are commonly coded, and that it is believed to be the basis of the understanding of others' actions (Rizzolatti, Fogassi, & Gallese, 2001; Rizzolatti & Craighero, 2004).

Froese (2009) and Froese and Gallagher (2012) authored the two major citing documents in cluster #2 - renamed as "Interaction Theory" - with a coverage 6 documents each. In the two major citing documents of the cluster, the authors argued that "theory theory" (based on belief-desire inferences) and "simulation theory" (based on the mirror-neuron system) accounts have traditionally dominated the debate concerning the understanding of social cognition. Alternatively, Froese and Gallagher (Froese & Gallagher, 2012b) argued that embodied social interactions are the foundations of human social cognition and they precede the personal-level capacity for detached social cognition. Accordingly, both enactive and interaction theory (IT) approaches, which stem from developmental, phenomenological, enactive, and dynamical evidence, show that social understanding abilities rely on human interactions and social contexts. Thus, the cluster includes several citing and cited papers which examined the "theory theory", "simulation theory", enactive and IT accounts on social cognition (Gallagher, 2006; Barsalou, 2008; Chemero, 2011).

Other two perspectives (i.e., enactivism and grounded cognition) in the debate regarding the understanding of social cognition were examined in clusters #9, #0, and #3. In cluster #9, "Embodied Cognition", the major citing document was authored by Voros et al. (2016) with a coverage of 4 documents and the embodied cognition perspective was examined by other documents in the cluster (Shapiro, 2011; Galen, 2017).

Cluster #0, which was renamed "Grounded Understanding & Artificial Intelligence", had the publications authored by Galen (2017), Hayes and Kraemer (2017) and Lake et al. (2017) as major citing documents, all of them having a coverage of 4 documents. In agreement with the title, documents in the cluster referred to the grounded understanding approach, with insights

on Artificial Intelligence (Tenenbaum, Kemp, Griffiths, & Goodman, 2011; Glenberg & Gallese, 2012).

In cluster #3 - namely, “Enactivism” -, the major citing documents were authored by Nave et al. (2020) and Ramstead et al. , both with a coverage of 6 documents. In particular, Ramstead et al. (2021) proposed a multiscale integrationist interpretation of the boundaries of cognitive systems, where they argued the possible coexistence of internalist (e.g., enactive and embodied cognition) and externalist views of cognition. Accordingly, the cluster was shaped by many citing and cited documents on the enactive perspective (Hutto & Myin, 2013; Gallagher, 2017).

#### *Cluster #18 and #12: Minimalism & Language Acquisition*

The theme of language emerged in two clusters of the network: clusters #18 and #12. In cluster #18, “Theories of Learning & Knowledge”, the two major citing documents were authored by Golumbia (2010) and Plotkin et al. (2007), each of which covered 3 documents. These articles, as well as the other citing documents (Botha & Knight, 2009; Chater & Christiansen, 2010), dealt specifically with theories of learning and knowledge, particularly words, language, and symbolic learning. In terms of cited documents, learning and language were almost always taken into account under an evolutionary framework (Chomsky, 2005; Pinker & Jackendoff, 2005). Many of the listed documents examined the evolution of language and the distinction between human and non-human cognition.

Language was also discussed in cluster #12, “Language Learning”. In this cluster, the first three citing documents were authored by Kintsch and Mangalath (2011), Matthews et al. (2012) and Riordan and Jones (2011) and all had a coverage of 3 documents. Documents in the cluster examined language learning (e.g., syntax and grammar) under a psycholinguistic approach in the cognitive science theoretical frame (Jones, Kintsch, & Mewhort, 2006; Van Deemter, Gatt, Van Gompel, & Krahmer, 2012)

## **General Discussion**

### *Multidisciplinary nature of the cognitive science literature*

When analyzing the main clusters, a multidisciplinary theme clearly emerges in the literature on cognitive science. Contributions from various fields, such as psychology, linguistics, neuroscience, computer science, anthropology, and philosophy, dynamically interacted to shape the cognitive science literature over the years. Combined approaches of disciplines also gave rise to new fields of research. These new fields of research include computational linguistics (combination of linguistics and computer science), cybernetics (combination of computer science and neuroscience), psycholinguistics (combination of psychology and linguistics), and more. Not only does the general multidisciplinary approach found in the current review agree with the original cognitive science manifesto (Keyser, Miller, & Walker, 1978), but so does the role played by each discipline in the cognitive science framework. In fact, Miller (2003) theorized that psychology, linguistics, and computer science were meant to be central in cognitive science, whereas other disciplines would have been more peripheral. This centrality/periphery hierarchy in cognitive science also emerges from the discussion of the main clusters in the networks, where themes and methods from psychology, linguistics, and computer science are more recurrent than themes from neuroscience, anthropology, and philosophy.

### *Temporal shift in the cognitive science literature*

In the current work, two DCAs were computed on two data samples. The DCA computed on the first data sample - from 1977 to 2021 – generated nine major clusters with a strong emphasis

on language, cognitive theories, and cognitive models. Conversely, the DCA computed on the second data sample - on the 2000s - included eight major clusters with a stronger emphasis on more physiologically-based approaches (e.g., embodied cognition, mirror neuron system). The differences in the research emphasis between the two DCAs are of particular interest and may reflect scientific and technological changes in the study of cognitive systems throughout the years. In fact, the initial strong focus of the cognitive science community towards the study of language in a cognitive perspective might represent a response to the difficulties faced by behaviorist theories when trying to explain language in terms of reinforced learning. Conversely, the shift from an interest towards cognitive theories and models to more physiologically-based approaches to cognitive systems in the 2000s may stem from the technological advances in the study of human physiology and brain activity *in vivo*. Within the last decades, there has been an increased adoption of such methods in cognitive science research, shifting from the molecular level of analysis to more systemic approaches. This in turn led to the simultaneous study of multiple individuals in social contexts (i.e., second person neuroscience approach) in the latest years (Azhari et al., 2019). Such trends in the research methods in cognitive science finds agreement in the available literature (Yeung et al., 2017), Altimus et al., 2020).

## **Conclusions**

The current study adopted a scientometric approach on data regarding the literature on cognitive science *in toto* and with a focus on the 2000s. The DCAs computed with CiteSpace gave insights regarding both the most impactful publications in the cognitive science field and the thematic domains of research that gave shape to the scientific literature on the topic. When analyzing the content of the thematic clusters in the network, the interdisciplinary which characterize cognitive science strongly transpired, thanks to the interaction between psychology, linguistics, neuroscience, computer science, anthropology, and philosophy.

The interpretation of the results from the current scientometric paper require consideration of some limitations that are intrinsic to the methodology (Carollo et al., 2021b; Carollo et al., 2021c; Lim et al., 2021). First of all, the results of this paper strongly depend on the selected keywords that drove the research on Scopus. Some relevant papers in the field of cognitive science may have not been included in the data pool because they were not captured by the string "TITLE-ABS-KEY ("cognitive science") AND (LIMIT-TO (LANGUAGE,"English"))". Also, the platform used to download the data sample - in this case Scopus - may have an impact on the results. Further studies may extend the insights from this paper by using other scientific databases, such as Web of Science. Finally, the analysis of co-citation patterns underlying the current paper implies two further limitations. Specifically, by examining the pattern of co-citation on a quantitative fashion, no insight is provided in regard to the nature of the co-citation. Also, the analysis of co-citation patterns rarely allows the most recent documents to be included in the list of most impactful publications in the field of interest. In other words, when relying on citation patterns between documents there is always a bias towards past publications. Therefore, more recent documents may not be included not because they are less important or impactful, but because they have had less time to obtain citations.

Even when considering the aforementioned limitations, the current paper provided a systematic insight into the literature about cognitive science, unveiling and highlighting once again the interdisciplinary of the examined paradigm.



### Authors' contributions

All authors contributed equally to the development of the research concept, the design of the study, the analysis and interpretation of data, and the preparation and editing of the manuscript. The authors jointly participated in the selection and systematization of scientific sources, discussion of the results obtained, and formulation of conclusions. All authors reviewed the final version of the article and approved it for publication.

### Conflicts of interest

The authors declare no conflict of interest.

### References

- L. Nadel, M. Piattelli-Palmarini, (2003). What is cognitive science, Encyclopedia of cognitive science, London: Macmillan.
- D. Gentner, (2019). Cognitive science is and should be pluralistic, Topics in cognitive science, 11, p.884–891. [doi: 10.1111/tops.12459](https://doi.org/10.1111/tops.12459)
- G. A. Miller, (2003). The cognitive revolution: a historical perspective, Trends in cognitive sciences, 7, p.141–144. [doi:10.1016/S1364-6613\(03\)00029-9](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(03)00029-9)
- G. A. Miller, (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information., Psychological review, 63, p.81.
- M. Minsky, (1961). Steps toward artificial intelligence, Proceedings of the IRE, 49, p.8–30.
- A. Newell, H. A. Simon, et al., (1972). Human problem solving, Prentice-hall Englewood Cliffs, NJ.
- H. Gardner, (1987). The mind's new science: A history of the cognitive revolution, Basic books.
- A. Carollo, J. P. M. Balagtas, M. J.-Y. Neoh, G. Esposito, (2021). A scientometric approach to review the role of the medial preoptic area (mpoa) in parental behavior, Brain Sciences, 11, p.393. doi: 10.3390/brainsci11030393.
- A. Carollo, M. Lim, V. Aryadoust, G. Esposito, (2021). Interpersonal synchrony in the context of caregiver-child interactions: A document cocitation analysis, Frontiers in Psychology, p.2977. [doi.org/10.3389/fpsyg.2021.701824](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.701824)
- A. Carollo, A. Bonassi, M. Lim, G. Gabrieli, P. Setoh, D. Dimitriou, V. Aryadoust, G. Esposito, (2021). Developmental disabilities across the world: A scientometric review from 1936 to 2020, Research in Developmental Disabilities, 117, p. 104031. [doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104031](https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104031)
- M. Lim, A. Carollo, S. A. Chen, G. Esposito, (2021). Surveying 80 years of psychodrama research: A scientometric review, Frontiers in Psychiatry, 12. [doi.org/10.3389/fpsyg.2021.780542](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.780542)
- G. Gaggero, A. Bonassi, S. Dellantonio, L. Pastore, V. Aryadoust, G. Esposito, (2020). A scientometric review of alexithymia: Mapping thematic and disciplinary shifts in half a century of research, Frontiers in psychiatry, 11, p.1405. [doi.org/10.3389/fpsyg.2020.611489](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.611489)
- H. Small, (1980). Co-citation context analysis and the structure of paradigms, Journal of documentation. 35, p.131–152. [doi:10.1007/s11192-006-0144-7](https://doi.org/10.1007/s11192-006-0144-7)
- L. Egghe, (2006). Theory and practise of the g-index, Scientometrics, 69, p.131–152. [doi:10.1007/s11192-006-0144-7](https://doi.org/10.1007/s11192-006-0144-7)
- M. E. Newman, (2006). Modularity and community structure in networks, Proceedings of the national academy of sciences, 103, p.8577–8582. [doi:10.1073/pnas.0601602103](https://doi.org/10.1073/pnas.0601602103)
- P. J. Rousseeuw, (1987). Silhouettes: a graphical aid to the interpretation and validation of cluster analysis, Journal of computational and applied mathematics 20, p.53–65.
- L. C. Freeman, (1977). A set of measures of centrality based on betweenness, Sociometry, p.35–41.



- J. Kleinberg, (2003). Bursty and hierarchical structure in streams, *Data mining and knowledge discovery*, 7, p.373–397. [doi:10.1145/775047.775061](https://doi.org/10.1145/775047.775061)
- C. Chen, (2014). *The citespace manual*, College of Computing and Informatics 1, p.1–84.
- A. Clark, et al., (2008). *Supersizing the mind: Embodiment, action, and cognitive extension*, OUP USA.
- E. Thompson, (2007). *Mind in Life*, Harvard University Press.
- A. Clark, (2013). Whatever next? predictive brains, situated agents, and the future of cognitive science, *Behavioral and brain sciences*, 36, p.181–204.
- R. Pfeifer, C. Scheier, (2001). *Understanding intelligence*, MIT press.
- A. Chemero, (2011). *Radical embodied cognitive science*, MIT press.
- S. Gallagher, (2017). *Enactivist interventions: Rethinking the mind*, Oxford University Press.
- J. R. Hobbs, D. A. Evans, (1980). Conversation as planned behavior, *Cognitive Science*, 4, p.349–377.
- P. R. Cohen, (1978). On knowing what to say: planning speech acts.
- C. Linde, J. Goguen, (1978). Structure of planning discourse, *Journal of Social and Biological Structures*, 1, p.219–251.
- R. Newcombe, D. Rutter, (1982). Ten reasons why anova theory and research fail to explain attribution processes: 2. methodological problems, *Current Psychological Reviews*, 2, p.153–169.
- H. H. Kelley, (1973). The processes of causal attribution., *American psychologist*, 28, p.107.
- M. Zuckerman, (1978). Actions and occurrences in kelley's cube., *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, p.647.
- H. H. Kelley, J. L. Michela, (1980). Attribution theory and research, *Annual review of psychology*, 31, p.457–501.
- D. J. Pruitt, C. A. Insko, (1980). Extension of the kelley attribution model: The role of comparison-object consensus, target-object consensus, distinctiveness, and consistency, *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, p.39–58.
- R. E. Nisbett, T. D. Wilson, (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes., *Psychological review*, 84, p.231.
- E. R. Smith, F. D. Miller, (1979). Attributional information processing: A response time model of causal subtraction., *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, p.1723.
- R. P. Abelson, (1981). Psychological status of the script concept., *American psychologist*, 36, p.715.
- C. F. Schmidt, N. S. Sridharan, J. L. Goodson, (1978). The plan recognition problem: An intersection of psychology and artificial intelligence, *Artificial Intelligence*, 11, p.45–83.
- Z. W. Pylyshyn, (1980). Computation and cognition: Issues in the foundations of cognitive science, *Behavioral and Brain Sciences*, 3, p.111–132.
- G. Rickheit, W. Schnotz, H. Strohner, (1985). The concept of inference in discourse comprehension, in: *Advances in Psychology*, volume 29, Elsevier, p. 3–49.
- P. J. Lang, (1987). A reply to watts and blackstock, *Cognition and Emotion*, 1, p.407–426.
- R. C. Anderson, R. E. Reynolds, D. L. Schallert, E. T. Goetz, (1977). Frameworks for comprehending discourse, *American educational research journal*, 14, p.367–381.
- T. A. Van Dijk, W. Kintsch, et al., (1983). Strategies of discourse comprehension, Citeseer.
- D. Sperber, (1983). Twenty-four centuries of literary studies recapitulated in ten years of cognitive science: And now what?, *Behavioral and Brain Sciences*, 6, p.610–611.
- R. Wilensky, (1983). Story grammars versus story points, *Behavioral and Brain Sciences*, 6, p. 579–591.
- W. Kintsch, E. Greene, (1978). The role of culture-specific schemata in the comprehension and recall of stories, *Discourse processes* 1, p. 1–13.

- J. B. Black, R. Wilensky, (1979). An evaluation of story grammars, *Cognitive science*, 3, p. 213–229.
- D. Lloyd, (1987). Mental representation from the bottom up, *Synthese*, 70, p.23–78.
- J. A. Fodor, (1983). *The modularity of mind*, MIT press.
- R. N. Shepard, L. A. Cooper, (1986). *Mental images and their transformations*. The MIT Press.
- E. R. Kandel, J. H. Schwartz, (1982). Molecular biology of learning: modulation of transmitter release, *Science*, 218, p.433–443.
- S. R. Kelso, A. H. Ganong, T. H. Brown, (1986). Hebbian synapses in hippocampus, *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 83, p. 5326–5330.
- J. Russell, (1989). Cognisance and cognitive science. part two: Towards an empirical psychology of cognisance, *Philosophical Psychology*, 2, p. 165–201.
- J. C. Marshall, (1984). Multiple perspectives on modularity, *Cognition*, 17, p. 209–242.
- J. R. Anderson, (1987). Methodologies for studying human knowledge, *Behavioral and brain sciences*, 10, p. 467–477.
- J. A. Fodor, Z. W. Pylyshyn, (1988). Connectionism and cognitive architecture: A critical analysis, *Cognition*, 28, p. 3–71.
- B. M. Franck, (1989). Qualitative engineering at various levels of conception design and evaluation of structures, in: *Proceedings of the 2nd international conference on Industrial and engineering applications of artificial intelligence and expert systems-Volume 1*, p. 441–448.
- B. Kuipers, (1986). Qualitative simulation, *Artificial intelligence*, 29, p. 289–338.
- T. Winograd, F. Flores, F. F. Flores, (1986). *Understanding computers and cognition: A new foundation for design*, Intellect Books.
- S. Carroll, (1989). Second-language acquisition and the computational paradigm, *Language Learning*, 39, p. 535–594.
- M. McCloskey, (1991). Networks and theories: The place of connectionism in cognitive science, *Psychological science*, 2, p. 387–395.
- J. A. Feldman, D. H. Ballard, (1982). Connectionist models and their properties, *Cognitive science*, 6, p. 205–254.
- S. Pinker, A. Prince, (1988). On language and connectionism: Analysis of a parallel distributed processing model of language acquisition, *Cognition*, 28, p. 73–193.
- W. Schneider, M. Detweiler, (1988). A connectionist/control architecture for working memory, *Psychology of learning and motivation*, 21, p. 53–119.
- S. Ohlsson, (1986). Computer simulation and its impact on educational research and practice.
- E. Wenger, (1987). *Artificial intelligence and tutoring systems*. lost altos.
- T. Tremlin, (2010). *Minds and gods: The cognitive foundations of religion*, Oxford University Press.
- R. N. McCauley, E. T. Lawson, et al., (2002). *Bringing ritual to mind: Psychological foundations of cultural forms*, Cambridge University Press.
- J. L. Barrett, J. A. Lanman, (2008). The science of religious beliefs, *Religion*, 38, p. 109–124. [doi.org/10.1016/j.religion.2008.01.007](https://doi.org/10.1016/j.religion.2008.01.007)
- T. Chaminade, (2006). Acquiring and probing self-other equivalencies using artificial agents to study social cognition, in: *ROMAN 2006-The 15th IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication*, IEEE, p. 769–774. [doi:10.1109/ROMAN.2006.314355](https://doi.org/10.1109/ROMAN.2006.314355)
- T. Chaminade, J. K. Hodgins, (2006). Artificial agents in social cognitive sciences, *Interaction Studies*, 7, p. 347–353. [doi.org/10.1075/is.7.3.07cha](https://doi.org/10.1075/is.7.3.07cha)
- J. A. Sommerville, J. Decety, (2006). Weaving the fabric of social interaction: Articulating developmental psychology and cognitive neuroscience in the domain of motor cognition, *Psychonomic Bulletin & Review*, 13, p. 179–200. [doi:10.3758/BF03193831](https://doi.org/10.3758/BF03193831)

- E. A. R. Losin, M. Dapretto, M. Iacoboni, (2009). Culture in the mind's mirror: how anthropology and neuroscience can inform a model of the neural substrate for cultural imitative learning, *Progress in brain research*, 178, p. 175–190. [doi:10.1016/S0079-6123\(09\)17812-3](https://doi.org/10.1016/S0079-6123(09)17812-3)
- G. Rizzolatti, L. Fogassi, V. Gallese, (2001). Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action, *Nature reviews neuroscience*, 2, p. 661–670.
- G. Rizzolatti, L. Craighero, (2004). The mirror-neuron system, *Annu. Rev. Neurosci.* 27, p. 169–192.
- T. Froese, (2009). Hume and the enactive approach to mind, *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 8, p. 95–133. [doi:10.1007/s11097-008-9111-5](https://doi.org/10.1007/s11097-008-9111-5)
- T. Froese, S. Gallagher, (2012). Getting interaction theory (it) together: integrating developmental, phenomenological, enactive, and dynamical approaches to social interaction, *Interaction Studies*, 13, p. 436–468. [doi:10.1075/is.13.3.06fro](https://doi.org/10.1075/is.13.3.06fro)
- S. Gallagher, (2006). *How the body shapes the mind*, Clarendon Press.
- L. W. Barsalou, (2008). Grounded cognition, *Annu. Rev. Psychol.* 59, p. 617–645.
- S. V´oros, T. Froese, A. Riegler, (2016). Epistemological odyssey: Introduction to special issue on the diversity of enactivism and neurophenomenology constructivist foundations, 11 (2): p.189–204
- F. J. Varela, E. Rosch, E. Thompson, (1992). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*, MIT press.
- L.A. Shapiro, (2011). Embodied cognition: lessons from linguistic determinism, *Philosophical Topics*, 39, p. 121–140. [doi:10.5840/philtopics201139117](https://doi.org/10.5840/philtopics201139117)
- L. Galen, (2017). Overlapping mental magisteria: Implications of experimental psychology for a theory of religious belief as misattribution, *Method & Theory in the Study of Religion*, 29, p. 221–267.
- J. C. Hayes, D. J. Kraemer, (2017). Grounded understanding of abstract concepts: The case of stem learning, *Cognitive research: principles and implications*, 2, p. 1–15.
- B. M. Lake, T. D. Ullman, J. B. Tenenbaum, S. J. Gershman, (2017). Building machines that learn and think like people, *Behavioral and brain sciences*, 40.
- J. B. Tenenbaum, C. Kemp, T. L. Griffiths, N. D. Goodman, (2011). How to grow a mind: Statistics, structure, and abstraction, *science*, 331, p. 1279–1285.
- A.M. Glenberg, V. Gallese, (2012). Action-based language: A theory of language acquisition, comprehension, and production, *cortex*, 48, p. 905–922.
- K. Nave, G. Deane, M. Miller, A. Clark, (2020). Wilding the predictive brain, *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 11, e1542.
- M.J. Ramstead, M. D. Kirchhoff, A. Constant, K. J. Friston, (2021). Multiscale integration: beyond internalism and externalism, *Synthese*, 198, p. 41–70.
- D.D. Hutto, E. Myin, (2013). *Radicalizing enactivism, Basic Minds without Content*, Cambridge, MA.
- D. Columbia, (2010). Minimalism is functionalism, *Language Sciences*, 32, p. 28–42.
- H. Plotkin, et al., (2007). *Necessary knowledge*, Oxford University Press.
- R. Botha, C. Knight, (2009). *The prehistory of language*, volume 11, Oxford University Press.
- N. Chater, M. H. Christiansen, (2010). Language acquisition meets language evolution, *Cognitive science*, 34, p. 1131–1157.
- N. Chomsky, (2005). Three factors in language design, *Linguistic inquiry*, 36, p. 1–22.
- S. Pinker, R. Jackendoff, (2005). The faculty of language: what's special about it?, *Cognition* 95, p. 201–236.
- W. Kintsch, P. Mangalath, (2011). The construction of meaning, *Topics in cognitive science*, 3, p. 346–370.
- D. Matthews, J. Butcher, E. Lieven, M. Tomasello, (2012). Two-and four-year-olds learn to adapt referring expressions to context: effects of distracters and feedback on referential communication, *Topics in cognitive science*, 4, p. 184–210.

B. Riordan, M. N. Jones, (2011). Redundancy in perceptual and linguistic experience: Comparing feature-based and distributional models of semantic representation, *Topics in Cognitive Science*, 3, p. 303–345.

M. N. Jones, W. Kintsch, D. J. Mewhort, (2006). High-dimensional semantic space accounts of priming, *Journal of memory and language*, 55, p. 534–552.

K. Van Deemter, A. Gatt, R. P. Van Gompel, E. Krahmer, (2012). Toward a computational psycholinguistics of reference production, *Topics in cognitive science*, 4, p. 166–183.

S. J. Keyser, G. A. Miller, E. Walker, (1978). Cognitive science in 1978, An unpublished report submitted to the Alfred P. Sloan Foundation, New York.

A. Azhari, W. Q. Leck, G. Gabrieli, A. Bizzego, P. Rigo, P. Setoh, M. H. Bornstein, G. Esposito, (2019). Parenting stress undermines mother-child brain-to-brain synchrony: A hyperscanning study, *Scientific Reports*, 9, p. 1–9.

A. W. K. Yeung, T. K. Goto, W. K. Leung, (2017). A bibliometric review of research trends in neuroimaging, *Current Science*, p. 725–734. [doi: 10.18520/cs/v112/i04/725-734](https://doi.org/10.18520/cs/v112/i04/725-734)

C.M. Altimus, B. J. Marlin, N. E. Charalambakis, A. Col'on-Rodr'iguez, E. J. Glover, P. Izbicki, A. Johnson, M. V. Lourenco, R. A. Makinson, J. McQuail, et al., (2020). The next 50 years of neuroscience, *Journal of Neuroscience*, 40 p. 101–106. [doi: 10.1523/JNEUROSCI.0744-19.2019](https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0744-19.2019).

#### **«Когнитивтік (р)эволюция». Когнитивтік ғылым парадигмасындағы үрдістер мен даму бағыттарын шолуға арналған ғылымиметрикалық көзқарас**

**А. Каролло<sup>1</sup>, С. Фонг<sup>2</sup>, М. Саккьеро<sup>3</sup>, Д. Габриели<sup>4</sup>, К. Мулатти<sup>5</sup>, Д. Эспозито<sup>6\*</sup>**

<sup>1,2,3,5,6</sup>Тренто университеті, Роверето, Италия

<sup>4</sup>Наньян технологиялық университеті, Сингапур, Сингапур

**Андатпа.** Когнитивтік ғылым когнитивтік жүйелерді зерттеу үшін пәнаралық тәсілді қолданады. Когнитивтік ғылым бойынша әдебиеттерге жүйелі шолу жүргізу мақсатында Scopus дерекқорынан екі деректер жиынтығы жүктелді: біріншісі когнитивтік ғылымға қатысты барлық әдебиеттерді қамтыды (N = 13 414 құжат), ал екіншісі 2000-жылдардағы жарияланымдарды қамтыды (N = 12 337 құжат). Әрбір деректер жиынтығы үшін CiteSpace бағдарламасының көмегімен құжаттардың бірлескен дәйексөзделуін талдау (Document Co-citation Analysis, DCA) жүргізілді. Кластерлерді талқылау нәтижесінде пәнаралық тәсілдің айқын көрінісі байқалады. Психология, лингвистика, нейробиология, информатика, антропология және философия салалары көптеген жылдар бойы когнитивтік ғылым әдебиетінің қалыптасуына үлес қосты. Атап айтқанда, 1977–2021 жылдар аралығындағы іріктемеде анықталған кластерлер когнитивтік теориялар мен модельдерге басым назар аударылғанын көрсетті. Ал 2000-жылдардағы әдебиеттерде анықталған кластерлер физиологиялық бағытқа көбірек көңіл бөлген. Жүргізілген талдау когнитивтік ғылымның екі маңызды аспектісін айқындайды: (i) осы саланың пәнаралық сипаты; (ii) технологиялық жетістіктердің бұл саланы физиологиялық тұрғыдан бағдарланған бағытқа қайта бағдарлауы.

**Түйін сөздер:** когнитивтік ғылым, құжаттардың бірлескен дәйексөзделуін талдау, ғылымиметрия, пәнаралық зерттеулер, библиометриканың шектеулері, дәйексөз берудегі бейтарапсыздық, дерекқорларға тәуелділік.

**«Когнитивная (р)эволюция». Наукометрический подход к обзору тенденций и направлений развития в парадигме когнитивной науки**

**А. Каролло<sup>1</sup>, С. Фонг<sup>2</sup>, М. Саккьеро<sup>3</sup>, Д. Габриели<sup>4</sup>, К. Мулатти<sup>5</sup>, Д. Эспозито<sup>6\*</sup>**

<sup>1,2,3,5,6</sup> *Университет Тренто, Роверето, Италия*

<sup>4</sup> *Технологический университет Наньян, Сингапур, Сингапур*

**Аннотация.** Когнитивная наука использует междисциплинарный подход для изучения когнитивных систем. Для систематического обзора литературы по когнитивной науке из Scopus были загружены две выборки данных: одна касалась всей литературы по когнитивной науке (N = 13 414 документов), а другая включала литературу 2000-х годов (N = 12 337 документов). Для каждой выборки был проведен анализ совместных цитирований документов (DCA) с помощью CiteSpace. Из обсуждения кластеров вырисовывается междисциплинарный подход. Психология, лингвистика, нейробиология, информатика, антропология и философия сформировали литературу по когнитивной науке на протяжении многих лет. В частности, кластеры, выявленные в выборке с 1977 по 2021 год, показали сильный акцент на когнитивных теориях и моделях. Напротив, кластеры, выявленные в литературе 2000-х годов, уделяли больше внимания физиологическому подходу. Наш анализ выделяет два важных аспекта в когнитивной науке: (i) междисциплинарный характер этой области; и (ii) то, как технологические достижения переориентировали эту область в сторону более физиологически ориентированного подхода.

**Ключевые слова:** когнитивная наука, анализ совместных цитирований документов, наукометрия, междисциплинарные исследования, ограничения библиометрики, предвзятость цитирования, зависимость от баз данных.

**Information about the authors:**

**A. Carollo** – Research Assistant, Department of Psychology and Cognitive Science, University of Trento, Rovereto, Italy. [alessandro.carollo97@gmail.com](mailto:alessandro.carollo97@gmail.com)

**S. Fong** – PhD student, Department of Psychology and Cognitive Science, University of Trento, Rovereto, Italy. [meiyueseraphina.fong@unitn.it](mailto:meiyueseraphina.fong@unitn.it)

**M. Sacchiero** – PhD student, Department of Psychology and Cognitive Science, University of Trento, Rovereto, Italy. [marzia.sacchiero@studenti.unitn.it](mailto:marzia.sacchiero@studenti.unitn.it)

**G. Gabrieli** – Post Doctoral Researcher, Psychology Program, School of Social Sciences, Nanyang Technological University, Singapore, Singapore. [giulio.gabrieli@iit.it](mailto:giulio.gabrieli@iit.it)

**C. Mulatti** – Professor, Department of Psychology and Cognitive Science, University of Trento, Rovereto, Italy. [claudio.mulatti@unitn.it](mailto:claudio.mulatti@unitn.it)

**G. Esposito** – Corresponding author, Professor, Department of Psychology and Cognitive Science, University of Trento, Rovereto, Italy. [gianluca.esposito@unitn.it](mailto:gianluca.esposito@unitn.it)

**Информация об авторах:**

**А. Каролло** – научный ассистент, факультет психологии и когнитивных наук, Университет Тренто, Роверето, Италия. [alessandro.carollo97@gmail.com](mailto:alessandro.carollo97@gmail.com)

**С. Фонг** – аспирант, факультет психологии и когнитивных наук, Университет Тренто, Роверето, Италия. [meiyueseraphina.fong@unitn.it](mailto:meiyueseraphina.fong@unitn.it)

**М. Саккьеро** – аспирант, факультет психологии и когнитивных наук, Университет Тренто, Роверето, Италия. marzia.sacchiero@studenti.unitn.it

**Д. Габриели** – постдокторский исследователь, программа по психологии, факультет социальных наук, Технологический университет Наньян, Сингапур, Сингапур. giulio.gabrieli@iit.it

**К. Мулатти** – профессор, факультет психологии и когнитивных наук, Университет Тренто, Роверето, Италия. claudio.mulatti@unitn.it

**Д. Эспозито** – автор-корреспондент, профессор, факультет психологии и когнитивных наук, Университет Тренто, Роверето, Италия. gianluca.esposito@unitn.it

#### **Авторлар туралы мәлімет:**

**А. Каролло** – ғылыми ассистент, Психология және когнитивтік ғылымдар факультеті, Тренто университеті, Роверето, Италия. alessandro.carollo97@gmail.com

**С. Фонг** – докторант (PhD), Психология және когнитивтік ғылымдар факультеті, Тренто университеті, Роверето, Италия. meiyueseraphina.fong@unitn.it

**М. Саккьеро** – докторант (PhD), Психология және когнитивтік ғылымдар факультеті, Тренто университеті, Роверето, Италия. marzia.sacchiero@studenti.unitn.it

**Д. Габриели** – постдокторант-зерттеуші, Психология бағдарламасы, Әлеуметтік ғылымдар факультеті, Наньян технологиялық университеті, Сингапур, Сингапур. giulio.gabrieli@iit.it

**К. Мулатти** – профессор, Психология және когнитивтік ғылымдар факультеті, Тренто университеті, Роверето, Италия. claudio.mulatti@unitn.it

**Д. Эспозито** – хат-хабар авторы, профессор, Психология және когнитивтік ғылымдар факультеті, Тренто университеті, Роверето, Италия. gianluca.esposito@unitn.it





IRSTI 15.81.21  
Scientific article

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-153-4-47-61>

## Practical significance of the results of factor analysis for increasing teachers' stress resilience

D.D. Shakimova\*<sup>1</sup>, Yücel Gelişli<sup>2</sup>

<sup>1</sup>L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

<sup>2</sup>Gazi University, Ankara, Turkey

(E-mail: \*[shakimova.dariyash@mail.ru](mailto:shakimova.dariyash@mail.ru), [ygelisli@gmail.com](mailto:ygelisli@gmail.com))

**Abstract.** The importance of maintaining health, job satisfaction, and productivity of teachers in the education sector is growing. Increasing demands placed on teachers significantly affect their psychological state and professional effectiveness. This article examines the key psychological characteristics that determine teachers' resilience to stress using the Resilience Scale for Adults (RSA) developed by Fribourg et al., and discusses the practical implications of factor analysis results for improving teachers' resilience. The methodology was applied in one of the lyceum schools of Astana, with a total of 135 respondents participating in the survey. The first part identified respondents' sociodemographic characteristics, while the second part consisted of a 33-item questionnaire measuring various psychological aspects, including self-efficacy, social skills, family coherence, support, and adaptability. In the analysis, variables were grouped into several main factors. To determine the number of factors, the Kaiser criterion and Scree diagram were used. Factor analysis was expected to identify key components contributing to increased resilience and to support targeted psychological assistance and professional development. Based on the results, RSA items were grouped into four key factors: family coherence, self-confidence, social skills, and flexibility. The study offers practical recommendations for strengthening teachers' adaptive capacity in stressful situations using factor analysis.

**Keywords:** teacher, stress, stress resilience, RSA (Resilience Scale for Adults), factor analysis, psychological characteristics, adaptability.

### Introduction

The mastery of teaching profession is not limited to developing the teacher's personality, abilities, and skills that help them successfully carry out their professional activities. It is also

Received: 03.11.2025; Revised: 22.11.2025; Accepted: 17.12.2025; Available online: 29.12.2025

\*corresponding author

closely related to developing the ability to resist negative emotions, mood disturbances, and fatigue, which are inevitable in professional relationships with various parties.

However, when taking a closer look at this profession, a different picture emerges, challenging persistent clichés. Regardless of the country and type of school, teachers consistently describe their jobs as exceedingly demanding (Boldrini et al., 2019; Burić et al., 2019; Hernandez et al., 2022; Kärner et al., 2016; McCarthy, 2019; Richards et al., 2016; Sappa et al., 2019; Schaarschmidt, 2005; Siu et al., 2014). Numerous empirical evidence on teacher stress reflects this condition. Teachers are among the risk population for mental illness, every second teacher leaves the profession prematurely due to mental or psychosomatic problems (Schaarschmidt, 2005; Scheuch et al., 2015; Weiß & Kiel, 2013). Internationally, teachers record high prevalence rates of burnout or single burnout symptoms, such as emotional exhaustion, and depression (Görlich, 2019; Hernandez et al., 2022; Lo, 2014; Salmela-Aro et al., 2019; Sappa et al., 2019; Schaarschmidt, 2005; Scheuch et al., 2015). These studies show that a teacher's work is often characterized by high emotional tension. For this reason, researchers questioned what professional competence framework should be developed in teachers to help them better handle emotional strain while also maintaining their health.

Among recent studies, a notable one is the review article "Resilience as a professional competence: a new way towards healthy teachers?" by Judith Baatz, Maria Wirzberger (2025), which examined the impact of resilience on teachers' ability to manage and cope with stress, and on their overall well-being. The results show that resilience has a positive impact on teachers' health and confirm the concept of resilience. The study highlights the need to maintain the health of teachers, as healthy teachers enhance the educational prospects of future generations. Thus, it is concluded that stress-resistant teachers contribute to improvement of the quality of education in schools thereby benefitting our students.

According to domestic researchers, "the major role in the emergence and development of stress is played by individual factors, which are a set of individual psychological characteristics of a person, including age, gender, academic qualification, marital status, teaching experience, self-esteem, and resilience" (2024), which is consistent with previous findings.

Researchers use various methods and tools to assess teachers' stress tolerance levels. One of them is the RSA - Resilience Scale for Adults (2003). Research has indicated that the RSA measures important protective factors that buffer against the development of psychiatric symptoms when individuals encounter stressful events. Two specific RSA factors have been highlighted as particularly effective in buffering against these symptoms, making the RSA a useful predictor of mental health and a valuable tool for studying individual differences in stress tolerance (Hjemdal et al., 2006).

In the context of teachers, resilience is linked to their ability to cope with stressors and potentially transform stressful interactions into opportunities for growth and professional development. The development of personal resources through mindfulness and similar practices can contribute to teachers' everyday resilience, enhancing their engagement and well-being in their professional roles (Skinner and Beers, 2016).

Furthermore, resilience is not only a response mechanism but also an attribute that may develop over time through supportive professional interventions. Teacher reflection on practice has been shown to correlate with resilience, where reflection can aid in identifying problems and actively seeking solutions, contributing positively to resilience development (Leroux and Théorêt, 2014).



In the broader context of predicting affective symptoms such as anxiety and depression, the RSA demonstrates significant incremental validity. It suggests that resilience, as measured by the RSA, provides a robust prediction of mental health outcomes, even when accounting for other factors like hope (Morote et al., 2017).

This highlights the RSA's relevance for applications in teacher development programs aimed at enhancing stress tolerance and overall well-being

## Methodology

### Purpose of the Study

The purpose of this study is to identify and analyze the primary psychological factors that contribute to teachers' resilience to stress through the application of the RSA and factor analysis, and to develop practical recommendations based on these findings that can enhance teachers' psychological well-being, job satisfaction, and professional effectiveness.

### Research Question

**Which key psychological characteristics determine teachers' resilience to stress, and how can factor analysis of RSA results be used to identify the core components that shape this resilience?**

### Hypothesis of the Study

**It is assumed that teachers' resilience to stress is determined by a set of interrelated psychological characteristics that can be identified and structured through factor analysis of RSA data; moreover, factors related to family support, self-confidence, social skills, and behavioral flexibility have a significant impact on their level of stress resilience.**

The main methodology used in the study is the Resilience Scale for Adults (RSA) developed by Friberg et al. (2003). This methodology was used in a school-lyceum in Astana, which was taken as a pilot site. The RSA is a 33-item tool designed to assess the level of psychological resilience in adults by measuring several key aspects of resilience. It allows measuring a person's ability to cope with stress, adapt to changes and difficulties, and recover after adverse events. The questionnaire consists of 2 parts. In the first part, the socio-demographic characteristics of the respondents are collected, and in the second part, their resilience abilities are assessed against five parameters: personal competence, personal structure, social competence, family coherence, and social support. 135 respondents participated in the survey. According to the first part of the survey, the socio-demographic characteristics of the respondents were determined as follows:

*Age:* over 40 years old – 44 teachers (32.6%), 26–30 years old – 30 teachers (22.2%), 31–35 years old – 18 teachers (13.3%), 36–40 years old – 18 teachers (13.3%), under 25 years old – 18 teachers (13.3%). Those who indicated other individual ages (50–60 years old) – 0.7% each

The majority of teachers are experienced professionals over 40 years old, and the second largest group consists of young professionals (26–30 years old).

*Gender:* women – 105 (77.8%), men – 30 (22.2%). The majority of teachers who participated in the survey were women.

*Marital status:* married / complete family – 79 (58.5%), single– 36 (26.7%), incomplete family (widowed / divorced) – 19 (14.1%), non-respondents – 1 (0.7%). Most live in complete families, which is consistent with the social support factor.

*Teaching experience:* less than 5 years – 43 (31.9%), 6–10 years – 26 (19.3%), 11–15 years – 15 (11.1%), 16–20 years – 13 (9.6%), over 21 years – 29 (21.5%). Those who indicated other lengths of experience (1 year, 27–38 years) – 0.7–1.5% each. The majority of participants are young teachers (less than 5 years of experience) and highly experienced (more than 21 years) specialists.

*Teaching mastery level:* teacher – 55 (40.7%), moderator – 25 (18.5%), expert – 21 (15.6%), researcher – 26 (19.3%), master – 4 (3.0%), trainee, educator, 2nd category – ~0.7–1.5% each. The vast majority of respondents hold the “teacher” qualification level, but researchers and moderators also represent a significant share.

*Academic qualification:* bachelor (higher) – 89 (65.9%), master – 23 (17.0%), bachelor + master – 8 (5.9%), secondary specialized – 6 (4.4%), higher (degree not specified) – 3 (2.2%), PhD – 2 (1.5%). The remaining respondents (double combinations, doctoral students) – ~0.7% each.

The majority of teachers have incomplete higher education (bachelor's specialists), a small share of respondents have completed secondary vocational education or have a PhD degree.

Each of the respondents answered 33 statements by giving them a score from 1 to 5 (1 - "strongly disagree", 5 - "completely agree"). It is expected that these 33 questions cover various psychological aspects of teachers, such as self-efficacy, social competence, family coherence and adaptability. During the analysis, a large number of variables were grouped into several main factors to simplify the structure of the data. The analysis process, methods for determining the number of factors, the results of factor loadings and their interpretation are considered below, while the essence of the latent structures is described in the conclusion.

*Age:* over 40 years old – 44 teachers (32.6%), 26–30 years old – 30 teachers (22.2%), 31–35 years old – 18 teachers (13.3%), 36–40 years old – 18 teachers (13.3%), under 25 years old – 18 teachers (13.3%). Those who indicated other individual ages (50–60 years old) – 0.7% each

The majority of teachers are experienced professionals over 40 years old, and the second largest group consists of young professionals (26–30 years old).

*Gender:* women – 105 (77.8%), men – 30 (22.2%). The majority of teachers who participated in the survey were women.

*Marital status:* married / complete family – 79 (58.5%), single– 36 (26.7%), incomplete family (widowed / divorced) – 19 (14.1%), non-respondents – 1 (0.7%). Most live in complete families, which is consistent with the social support factor.

*Teaching experience:* less than 5 years – 43 (31.9%), 6–10 years – 26 (19.3%), 11–15 years – 15 (11.1%), 16–20 years – 13 (9.6%), over 21 years – 29 (21.5%). Those who indicated other lengths of experience (1 year, 27–38 years) – 0.7–1.5% each. The majority of participants are young teachers (less than 5 years of experience) and highly experienced (more than 21 years) specialists.

*Teaching mastery level:* teacher – 55 (40.7%), moderator – 25 (18.5%), expert – 21 (15.6%), researcher – 26 (19.3%), master – 4 (3.0%), trainee, educator, 2nd category – ~0.7–1.5% each. The vast majority of respondents hold the “teacher” qualification level, but researchers and moderators also represent a significant share.

*Academic qualification:* bachelor (higher) – 89 (65.9%), master – 23 (17.0%), bachelor + master – 8 (5.9%), secondary specialized – 6 (4.4%), higher (degree not specified) – 3 (2.2%), PhD – 2 (1.5%). The remaining respondents (double combinations, doctoral students) – ~0.7% each.

The majority of teachers have incomplete higher education (bachelor's specialists), a small share of respondents have completed secondary vocational education or have a PhD degree.

Each of the respondents answered 33 statements by giving them a score from 1 to 5 (1 - "strongly disagree", 5 - "completely agree"). It is expected that these 33 questions cover various psychological aspects of teachers, such as self-efficacy, social competence, family coherence and adaptability. During the analysis, a large number of variables were grouped into several main factors to simplify the structure of the data. The analysis process, methods for determining the number of factors, the results of factor loadings and their interpretation are considered below, while the essence of the latent structures is described in the conclusion.

## Results and their discussion

Factor analysis method: First, a correlation matrix was calculated for all 33 variables. Two main criteria used to determine the number of factors: the Kaiser criterion and the Scree diagram. According to the Kaiser rule, factors with an eigenvalue (variance, eigenvalue) greater than 1 are considered significant (1960). In addition, in the Scree diagram, the eigenvalues of the factors are arranged from largest to smallest and are displayed in the form of a scree curve; the point at which the graph "begins to bend" from that diagram helps to determine the number of factors (1966).

### Determining the number of factors

In general, during factor analysis, the eigenvalues of each factor were as follows: the first factor – about 18.3, the second - 2.87, the third – 1.76, the fourth – 1.08, the fifth – 0.98, and the subsequent factors had values less than 1. According to the Kaiser criterion, it is reasonable to leave the first 4 factors with eigenvalues above 1. This result is also confirmed by the Scree (break) diagram – after the first four factors, the break line in the graph begins to flatten, which indicates that the contribution of the fifth and subsequent components is small. The figure below shows the Scree diagram: the red dotted line corresponds to an eigenvalue of 1 (the threshold value of factor significance) (**Figure 1**).

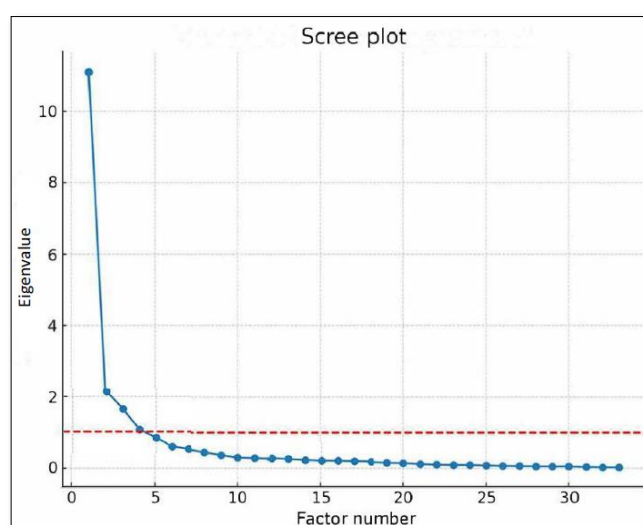
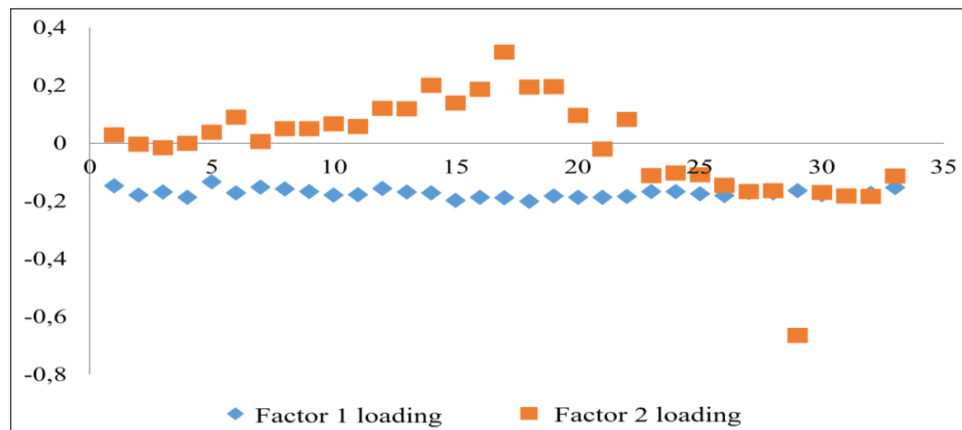


Figure 1: Scree diagram of factors

Thus, the optimal number of factors was determined to be 4. The content of these four factors, the questions included in each and their factor loadings are given below. The corresponding questions for each factor and their factor loading coefficients are shown in the table below. Each factor is given a name according to the content of the questions, and the meaning of that latent factor is explained. In addition, to visually understand the factor structure, a diagram of the location of the questions in the space of the 1st and 2nd factors is given (Figure 2).



**Figure 2: Loadings of the questions on the first and second factors**

In general, a content analysis of the questions included in each of the four factors revealed what latent qualities they represent: (1) family and personal support, (2) self-confidence and a positive outlook on life, (3) social skills, and (4) adaptability and ease of mood. Below is a list of the questions included in each factor and their factor loadings, and an interpretation of that factor is described.

**Factor 1: Family and Social Support**

This factor included questions related to family relationships, the feeling of support by loved ones, and family unity and understanding, with high loadings. In addition, statements such as enjoying spending time with family and close friends and maintaining family optimism in difficult times are also characteristic of this factor. Factor 1 explains the largest share of the total variance (~28%) and is the main component reflecting the level of family support and cooperation in the survey. Respondents with high scores on this factor claim that they receive strong emotional support from their family and close circle, and that there are mutual understanding and loyalty in their family. The key questions included and their factor loadings are shown below (Table 1).

**Table 1**  
**Questions included in the «Family and Social Support» factor and their loadings**

Nº	Question content	Factor loading
1	I have friends/family who support me	0.869
2	My family likes finding common activities that bring us together	0.859
3	I always have someone to help me when I need it	0.857
4	I have close friends/family who really care about me	0.854

5	Even in difficult times, my family keeps a positive outlook on the future	0.826
6	All of us in my family understand what is important in life	0.802
7	My close friends/family encourage me	0.800
8	We are loyal to each other in my family	0.798
9	I have strong ties in my family	0.716
10	I enjoy spending time with my family	0.707
Factor 1		average value 0,8088
		min 0.707
		max 0.869

All 10 questions included in this factor are about **emotional support, harmony and unity** between family members and close people. For example, questions 3–8 describe the strength of family ties, spending time together, loyalty and understanding, while questions 1–3 indicate the degree of support received from friends and family. The high loading values (between 0.70 and 0.86) indicate that these statements are very closely related to each other, that is, they can all be explained by a common factor - family and social support.

#### Factor 2: Self-Confidence and Optimism

The second factor includes such concepts as a person's belief in their own abilities, self-reliance in overcoming difficulties, making clear plans for the future, and a positive outlook on life in general. Questions with high loadings on this factor describe a person's inner self-confidence and optimism, their ability to persevere even in difficult situations. Factor 2 accounts for ~21% of the variance and in terms of content, is explained by the dimensions of psychological resilience and self-confidence. The questions that contributed the most to this factor and their loadings are presented below (Table 2).

Table 2

#### Questions included in the factor «Self-Confidence and Optimism» factor and their loadings

№	Question content	Factor loading
1	I have clear plans for the future	0.800
2	I completely trust my decisions.	0.727
3	I know how to achieve my goals	0.710
4	In difficult times, I know that good times will come	0.693
5	I believe in my abilities	0.689
6	I know I can solve my personal problems	0.660
7	I have a bright future	0.653
8	I am happy with myself	0.646
9	Believing in myself helps me overcome difficult times	0.618
10	I know I will succeed if I continue	0.604

11	No matter what happens, I always find a solution	0.497
Factor 2		average value 0,66336364
		min 0.497
		max 0.800

This factor includes 11 questions in total. Their main content is self-efficacy, goal-orientedness, and optimistic outlook. For example, **questions 1-5** indicate a person's confidence in their abilities and capacity to overcome difficulties, while **questions 6-10** relate to the ability to make positive plans for the future and to specify those plans. **Question 11** indicates flexibility and perseverance in finding solutions in any situation. This set of questions determines the dimensions of the trait generally called "self-confidence." Factor loadings are mainly in the range of 0.60–0.80, which means that the statements here are also significantly related to each other. This factor shows that self-confident people usually make plans for the future, remain optimistic, and do not give in to difficulties.

### Factor 3: Social Communication Skills

– **The questions on the third factor include communication skills such as being able to quickly find a common language with new people, adapt to environments, easily start conversations, have a sense of humor, and generally enjoy being with people. This factor can be conditionally called "extraversion and sociability." Factor 3 accounts for ~18.5% of the variance. That is, the latent component that takes the third place in the data is the respondent's flexibility and communication skills in a social environment. The table below shows the questions included and their factor loadings (Table 3).**

**Table 3**

**Questions included in the «Social Communication Skills» factor and their loadings**

Nº	Question content	Factor loading
1	It's easy for me to make others laugh	0.802
2	I easily adapt to new social environments	0.769
3	I like being with other people	0.759
4	I easily make new acquaintances	0.751
5	I know how to start a conversation	0.740
6	It's easy for me to think of good topics for conversation	0.736
7	I get along easily with new people	0.606
8	I feel comfortable joining other people	0.565
9	I have good relationships with both women and men	0.532
Factor 3		average value 0,69555556
		min 0.532
		max 0.802

This factor includes **9 questions in total**. All of them describe the ability to **establish relationships with people, quickly adapt to new environments, and extroverted character traits**. **Questions 1, 4, 5, and 6** assess the ability to make new acquaintances, start a conversation, think of good topics for conversation, and make others laugh. **Questions 2 and 3** describe the ability to quickly adapt to new social environments and enjoy spending time with people. **Questions 7, 8, and 9** indicate the ability to establish good relationships with people, easily join a group, and communicate freely with people of different genders. Factor loadings range from 0.53 to 0.80, which indicates that the questions are sufficiently interconnected. Therefore, social communication skills are formed as an independent factor in the questionnaire.

**Factor 4: Social Flexibility and Agreeableness**

The fourth factor has fewer questions (3 items), but its content is unique: “It’s easy to make me laugh” (a person’s quick-witted, cheerful disposition), “Social flexibility is important to me” (paying attention to adapting to the environment), and “There are few arguments and quarrels in my family” (low conflict). Although at first glance the themes of these statements seem different, factor analysis showed that they can be explained by one common component. This factor can be interpreted as evidence of adaptability, easygoing disposition, emotional stability, and lack of aggression. Factor 4 explains only about 6% of the data variance, which means it is much weaker than the rest of the factors, nevertheless, it still stands out as an independent component in the data structure. The 3 questions included in the factor and their loadings are shown below (Table 4).

**Table 4**

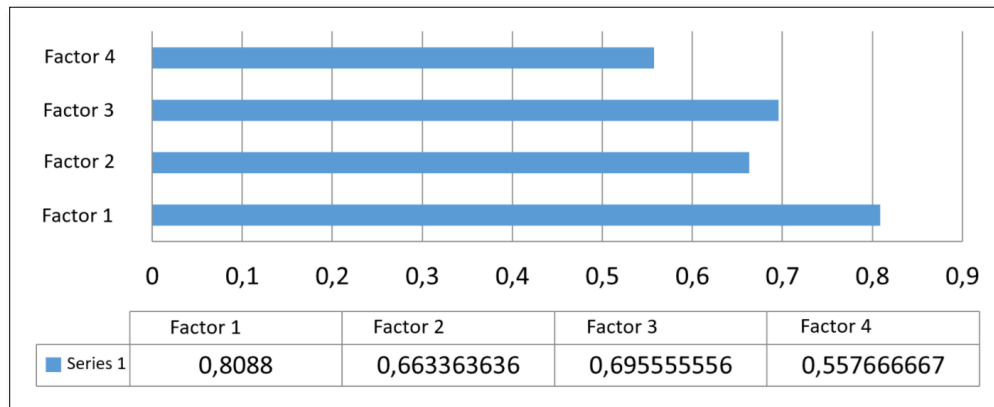
**Questions included in the «Social Flexibility and Adaptability» factor and their loadings**

№	Question content	Factor loading
1	It's easy to make me laugh	0.714
2	Social flexibility is important to me	0.534
3	There are few arguments and quarrels in my family	0.425
Factor 4		average value 0,55766667
		min 0.425
		max 0.714

This factor includes **3 questions**. **Question 1** indicates a person's **sense of humor and cheerfulness**. The fact that the person is easy to amuse indicates their emotional openness and cheerfulness. **Question 2** indicates the respondent's **attention to flexibility in social environment**, that is, the ability to adapt behavior to different social situations. **Question 3** indicates **the rarity of conflicts** within the family and the sense of emotional stability at home. The factor that combines these three different aspects can be conditionally called the "**easy-going, adaptable**" personality trait. Such people usually get excited quickly, easily adapt to the environment, and experience little conflict in the family. The values of the factor loadings (especially question 3 - 0.425) are lower than those of the previous factors, proving that this trait is measured by only few questions in the questionnaire and its contribution is limited. However,

since it was statistically isolated as an independent component, it proves that **flexibility and emotional cheerfulness** are also important latent dimensions in the questionnaire.

The responses of 135 participants in the study broken down by the four identified factors showed the following results: **(Figure 3)**.



**Figure 3: Respondents' Results**

The average value of the responses to the first factor, Family and Social Support, is 0.8088. This factor has the highest value compared to the others. This means that the support respondents receive from family members and friends has a greater positive impact on the stress resistance of teachers in this group.

The average value of the responses to the third factor, Social Communication Skills, is 0.69555556. The results for this factor demonstrate that most teachers in this group are capable of adapting to new environments, quickly finding a common language with people, and feeling comfortable in various social situations. This means that the third factor also positively affects stress resistance.

The average value of the responses to the second factor, Self-confidence and Optimism, is 0.66336364, while the average value of the responses to the fourth factor, Social Flexibility and Sociability, is 0.55766667. The results obtained show that teachers in this group need to improve the behavioral traits that increase stress resistance, such as self-confidence, patience in difficult situations, optimism, flexibility, and cheerfulness. These results were supplemented by an analysis of the factor loading of each question in the questionnaire (Table 5).

**Table 5**

**The Indicators of Questions by Factor Loads**

<b>min</b>		
Factor 1	I enjoy spending time with my family	0.707
Factor 2	No matter what happens, I always find a solution	0.497
Factor 3	I have good relationships with both women and men	0.532
Factor 4	There are few <b>arguments and quarrels</b> in my family	0.425
<b>max</b>		
Factor 1	I have friends/family who support me	0.869



Factor 2	I have clear plans for the future	0.800
Factor 3	It's easy for me to make others laugh	0.802
Factor 4	It's easy to make me laugh	0.714

The answers with the highest score in factor 1 and the lowest score in factor 4 indicate that the respondents believe that they have supportive friends/family and that there are few conflicts in the family. This proves that the first factor is dominant in the school team. And the answers to the questions “It is easy for me to make others laugh” or “It is easy to make me laugh” with high scores in factors 3 and 4 prove that the teachers of this school have good social communication skills. The low score of the question “No matter what the situation is, I always find a solution” on factor 2 proves that teachers need to develop confidence, which is one of the psychological characteristics of stress resistance.

## Conclusion

### Recommendations for developing teachers' resilience to stress

As a result of the conducted factor analysis, four key factors underlying the psychological questionnaire were identified. They are: (1) *Family and Social Support* – a factor that reflects the support received from family members and friends, family harmony; (2) *Self-Confidence and Optimism* – an individual's belief in their own strength, patience in difficult situations, and hope for the future; (3) *Social Communication Skills* – the ability to adapt to a new environment, quickly find a common language with people, and feel comfortable in various social situations; (4) *Social Flexibility and Agreeableness* – the ability to be flexible, easy-going, easily express emotions, and avoid conflict. These hidden factors determined that many of the questions in the questionnaire grouped naturally.

The identified factors describe various aspects of the psychological characteristics of teachers' stress tolerance. For example, the first two factors (family support and self-confidence) can play an important role in a teacher's ability to overcome stressful situations – a specialist who has strong family support and is confident in their own abilities can easily overcome difficulties. The third factor (social communication) is also vital for a teacher working in a team – the ability to establish good relationships with other colleagues and students increases professional effectiveness. The fourth factor (flexibility and cheerfulness) represents an additional aspect that reflects the teacher's ability to adapt to a changing environment and maintain emotional stability.

In summary, the survey results reliably distinguished these four psychological dimensions. Factor analysis revealed hidden structures, showed which questions were interconnected and what conceptual meaning they together formed. This knowledge can be taken into account in professional development and support programs for teachers: for example, if a group demonstrated a low family support factor, their training may need to focus on strengthening collective culture or mutual support. Similarly, it is important to provide appropriate support to teachers with low self-confidence and social flexibility skills. Overall, factor analysis revealed that the survey questions cluster around four dimensions – family support, self-confidence, social skills and flexibility – which allows for a multifaceted understanding of the psychological profile of teachers.

### Contribution of the authors

**D.D. Shakimova** – writing the text, collection, analysis and interpretation of the results of the work, approving the final version of the article for publication.

**Yücel Gelişli** – writing the text of the article and critically reviewing its content.

### References

Baatz, J., Wirzberger, M. (2025). Resilience as a professional competence: A new way towards healthy teachers? *Social Psychology of Education*, 28, 56. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-10010-8>

Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы (2024). Барлық деңгейдегі білім беру ұйымдары педагогтерінің деструктивті мінез-құлқы: салдары және құбылыстың алдын алу шаралары. Астана: -116 б. URL:[https://uba.edu.kz/storage/app/media/444444%20%20%20%20TTTTTT%20%20KZ%20%20%20KZ.pdf](https://uba.edu.kz/storage/app/media/444444%20%20%20%20TTTTTT%20%20KZ%20%20%20KZ%20%20%20KZ.pdf)

Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H., & Martinussen, M. (2003). Resilience Scale for Adults (RSA) [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t07443-000>

Hjemdal, O., Friborg, O., Stiles, T. C., Rosenvinge, J. H., Martinussen, M. (2006). Resilience predicting psychiatric symptoms: A prospective study of protective factors and their role in adjustment to stressful life events. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 13(3), 194–201. <https://doi.org/10.1002/cpp.488>

Skinner, E., Beers, J. (2016). Mindfulness and teachers' coping in the classroom: A developmental model of teacher stress, coping, and everyday resilience. In K. Schonert-Reichl & R. Roeser (Eds.). *Handbook of Mindfulness in Education*, 99–118. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2\\_7](https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_7)

Leroux, M., Théorêt, M. (2014). Intriguing empirical relations between teachers' resilience and reflection on practice. *Reflective Practice*, 15(3), 289–303. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.900009>

Morote, R., Hjemdal, O., Kryszynska, K., & Martinez, E. (2017). Resilience or hope? Incremental and convergent validity of the Resilience Scale for Adults (RSA) and the Herth Hope Scale (HHS) in the prediction of anxiety and depression. *BMC Psychology*, 5, 36. <https://doi.org/10.1186/s40359-017-0205-0>

Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 141–151. <https://doi.org/10.1177/001316446002000116>

Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), 245–276. [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102\\_10](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10)

### References

Baatz, J., & Wirzberger, M. (2025). Resilience as a professional competence: A new way towards healthy teachers? *Social Psychology of Education*, 28, 56. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-10010-8>

Y. Altynsarin атындағы Ұлттық білім академиясы. (2024). Барлық деңгейдегі білім беру ұйымдары педагогтерінің деструктивті мінез-құлқы: салдары және құбылыстың алдын алу шаралары [Destructive behavior of educators in educational institutions at all levels: Consequences and prevention measures]. Астана. URL:<https://uba.edu.kz/storage/app/media/444444%20%20%20%20TTTTTT%20%20KZ%20%20%20KZ.pdf>

Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H., & Martinussen, M. (2003). Resilience Scale for Adults (RSA) [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t07443-000>

Hjemdal, O., Friborg, O., Stiles, T. C., Rosenvinge, J. H., Martinussen, M. (2006). Resilience predicting psychiatric symptoms: A prospective study of protective factors and their role in adjustment to stressful life events. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 13(3), 194–201. <https://doi.org/10.1002/cpp.488>

Skinner, E., Beers, J. (2016). Mindfulness and teachers' coping in the classroom: A developmental model of teacher stress, coping, and everyday resilience. In K. Schonert-Reichl & R. Roeser (Eds.). *Handbook of Mindfulness in Education*, 99–118. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2\\_7](https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_7)

Leroux, M., Théorêt, M. (2014). Intriguing empirical relations between teachers' resilience and reflection on practice. *Reflective Practice*, 15(3), 289–303. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.900009>

Morote, R., Hjemdal, O., Krysinska, K., & Martinez, E. (2017). Resilience or hope? Incremental and convergent validity of the Resilience Scale for Adults (RSA) and the Herth Hope Scale (HHS) in the prediction of anxiety and depression. *BMC Psychology*, 5, 36. <https://doi.org/10.1186/s40359-017-0205-0>

Kaiser, H.F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 141–151. <https://doi.org/10.1177/001316446002000116>

Cattell, R.B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), 245–276. [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102\\_10](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10)

### **Мұғалімдердің стресске төзімділігін арттыруда факторлық талдау нәтижелерінің практикалық маңызы**

**Д.Д. Шакимова\*<sup>1</sup>, Yücel Gelişli<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>*Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан*

<sup>2</sup>*Гази Университеті, Анкара, Түркия*

**Аңдатпа.** Күн өткен сайын мұғалімдердің денсаулығын, жұмыстан қанағаттануын және еңбек өнімділігін сақтау өзектілігі арта түсуде. Мұғалімдерге қойылатын талаптардың күшеюі олардың психологиялық жағдайы мен кәсіби тиімділігіне айтарлықтай әсер етеді. Мақалада Фриборг және бірлескен авторлар әзірлеген «Ересектерге арналған төзімділік шкаласы (RSA)» арқылы педагогтердің стресске төзімділігін анықтайтын негізгі психологиялық ерекшеліктер зерделеніп, факторлық талдау нәтижелерінің мұғалімдердің стресске төзімділік қабілетін арттырудағы практикалық маңызы қарастырылды. Бұл әдістеме Астана қаласындағы бір мектеп-лицейінде қолданылды. Сауалнамаға 135 респондент қатысты. Сауалнаманың бірінші бөлімінде респонденттердің әлеуметтік-демографиялық сипаттамалары анықталды. 33 сұрақтан тұратын сауалнама педагогтердің өзіндік тиімділігі, әлеуметтік қарым-қатынас дағдылары, отбасылық қолдау және бейімделгіштік секілді түрлі психологиялық аспектілерін қамтыды. Талдау барысында деректердің құрылымын қарапайымдау үшін көп мөлшердегі айнымалылар бірнеше негізгі факторларға топтастырылды. Факторлар санын анықтау үшін екі негізгі критерий қолданылды: Кайзер критерийі және “сынық” (Scree) диаграммасы. Факторлық талдау стресске төзімділікті жақсартуға ықпал ететін маңызды компоненттерді анықтап, психологиялық қолдау мен кәсіби дамуды мақсатты түрде ұйымдастыруға мүмкіндік береді деп күтілді. Зерттеу қорытындысы бойынша RSA сұрақтары педагогтердің стресске төзімділігінің психологиялық ерекшеліктерінің түрлі қырларын сипаттайтын негізгі төрт факторға жіктелді: отбасылық қолдау, өзіндік сенім, әлеуметтік дағды және икемділік. Факторлық талдау педагогтердің психологиялық портретін көпқырлы тұрғыда түсінуге мүмкіндік беретінін көрсетті. Зерттеуде факторлық талдауды қолдана отырып, стрестік жағдайларда мұғалімдердің бейімделу қабілеттерін жақсартуға бағытталған іс-шараларды әзірлеуге практикалық ұсыныстар беріледі.

**Түйін сөздер:** мұғалім, стресс, стресске төзімділік, RSA – ересектердің төзімділігін бағалау шкаласы, факторлық талдау, психологиялық ерекшеліктер, бейімделу мүмкіндіктері.

### **Практическая значимость результатов факторного анализа для повышения стрессоустойчивости педагогов**

**Д.Д. Шакимова\*<sup>1</sup>, Yücel Gelişli<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>*Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан*

<sup>2</sup>*Университет Гази, Анкара, Турция*

**Аннотация.** Важность поддержания здоровья, удовлетворенности работой и производительности труда учителей возрастает с каждым днем. Возрастающие требования, предъявляемые к учителям, существенно влияют на их психологическое состояние и профессиональную эффективность. В статье рассматриваются основные психологические характеристики, определяющие стрессоустойчивость учителей, с использованием «Шкалы стрессоустойчивости взрослых (RSA)», разработанной Фрибургом и соавторами, а также рассматривается практическое значение результатов факторного анализа в повышении стрессоустойчивости учителей. Данная методика была применена в одной из школ-лицеев города Астаны. В опросе приняли участие 135 респондентов. В первой части опроса определены социально-демографические характеристики респондентов. Анкета, состоящая из 33 вопросов, охватывала различные психологические аспекты, такие, как самооффективность, навыки социального общения, поддержка семьи и адаптивность. В ходе анализа большое количество переменных было сгруппировано в несколько основных факторов. Для определения количества факторов были использованы критерии Кайзера и диаграмма Scree. Предполагалось, что факторный анализ выявит важные компоненты, способствующие повышению стрессоустойчивости, и позволит целенаправленно организовать психологическую поддержку и профессиональное развитие. По результатам исследования вопросы RSA были сгруппированы по четырём основным факторам, характеризующим различные аспекты психологических особенностей стрессоустойчивости учителей: поддержка семьи, уверенность в себе, социальные навыки и гибкость. Проведенный анализ показал, что он позволяет многогранно понять психологический портрет учителей и даны практические рекомендации по разработке мер, направленных на повышение адаптационных возможностей учителей в стрессовых ситуациях.

**Ключевые слова:** педагог, стресс, стрессоустойчивость, RSA (шкала оценки стрессоустойчивости взрослых), факторный анализ, психологические особенности, адаптационные возможности.

#### **Авторлар туралы мәліметтер:**

**Шакимова Д.Д.** – хат-хабар авторы, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің 3-курс докторанты, А.Янушкевич көш., 6, Астана, Қазақстан. E-mail: shakimova.dariyash@mail.ru

**Yücel Gelişli** – доктор Phd., Гази университетінің проректоры, Анкара, Турция. E-mail: ygelisli@gmail.com

**Сведения об авторах:**

**Шакимова Д.Д.** – автор корреспондент, докторант 3 курса Евразийского национального университета им. Л.Н.Гумилева, ул. А. Янушкевича, 6, Астана, Казахстан. E-mail: shakimova.dariyash@mail.ru

**Yücel Gelişli** – доктор философии (PhD.), проректор Университета Гази, Анкара, Турция. E-mail: ygelisli@gmail.com

**Information about the authors:**

**Shakimova D.D.** – Corresponding Author, 3rd-year doctoral student, L.N. Gumilyov Eurasian National University, A.Yanushkevich str., 6, Astana, Kazakhstan. E-mail: shakimova.dariyash@mail.ru

**Yücel Gelişli** – PhD, Vice-Rector of Gazi University, Ankara, Turkey. E-mail: ygelisli@gmail.com



IRSTI 15.21.45  
Scientific article

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-153-4-62-84>

## The motivational spectrum of doctoral education and scientific supervision practices: a qualitative study

Y. Tokatligil<sup>1</sup>, A. Saliyeva<sup>2\*</sup>, A. Karmelyuk<sup>3</sup>, K. Saliyeva<sup>4</sup>

<sup>1,2,3</sup>L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

<sup>4</sup>«VF Services (Kazakhstan) LLP», Astana, Kazakhstan

(E-mail: <sup>1</sup>tokatligil.y@yandex.ru, <sup>2\*</sup>aigul.enu@yandex.ru, <sup>3</sup>karmelyuk\_av@enu.kz, <sup>4</sup>slkamilla@gmail.com)

**Abstract.** Motivation is a crucial component of successfully completing doctoral studies. Previous research has established the internal and external factors of motivation for enrolling in a doctoral program and has identified PhD students' motivational profiles. However, the practices of scientific supervision for PhD students with different types of motivation remain understudied.

The goal of the present study is to find an answer to the following research question: How do scientific supervisors describe their experience of supervising PhD students with differing motivation?

This qualitative study utilized a case study approach and thematic analysis for interpreting interview data. The study involved 10 Kazakhstani scientific supervisors and 5 international supervisors, comprising 6 men and 9 women.

The results allowed for the identification of five themes reflecting the experience of supervising PhD students with different types of motivation within the range of control-autonomy. The main challenges of modern scientific supervision of PhD students were established. The first is the mismatch between the PhD students' goals and the research focus of the educational program. The second is the gap between scientific supervisors' expectations and the PhD students' actual capacity to conduct research. The third is the PhD students' behavioral dysregulation. The fourth is the discrepancy between the declared high standards of doctoral studies and the actual admission practices. The fifth is the academic consultants' emotional exhaustion due to the long-term passivity of the PhD students. Following the logic of Self-Determination Theory, three strategies for supervising Kazakhstani PhD students with different types of motivation were identified: the research autonomy strategy, the structured progression strategy, and the structural-remediation strategy.

Received: 16.10.2025; Revised: 04.12.2025; Accepted: 18.12.2025; Available online: 29.12.2025

\*corresponding author

The practical significance of this research lies in providing a foundation for developing educational policies and tools that would shift the identified problems from the level of individual narratives into manageable processes, thereby improving the productivity, quality, and sustainability of doctoral training.

**Keywords:** PhD students' motivation, scientific supervisor, PhD, emotional exhaustion, self-determination, interviews, thematic analysis.

---

## **Introduction**

The doctoral degree is considered the pinnacle of academic achievement (De Clercq et al., 2021), associated with high social status, forming part of one's name, and secured in professional documents (De Clercq et al., 2021). At the same time, the decision to pursue a doctoral degree is a strategy fraught with heightened risk (Mueller et al., 2015), due to the intersection of academic, institutional, psychological, and career factors. In Kazakhstan, especially in recent years, there has been a trend of increasing doctoral student enrollment. For instance, the state order for doctoral training was: 100 people in 2005, 1,000 people in 2014 (Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, 2015), 2,094 people in 2020 (Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, 2015), and 1,686 people in 2023 (Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, 2024). However, throughout the entire period of implementing doctoral educational programs, the percentage of graduates who successfully received their diplomas appears to be less encouraging: 11.8% in 2023 (Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, 2024); 15.2% in 2022 (Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, 2023); 37.3% in 2021 (Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, 2021); 33% in 2020 (Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, 2021). The reasons for this fact lie in the non-completion of dissertation research and the absence of publications in highly-ranked journals. It is important to emphasize that this problem has consequences at several levels: First, PhD students lose opportunities for career advancement. This can potentially negatively affect their psychological state, including a decline in self-esteem, increased anxiety, and professional insecurity. Second, universities lose academic and pedagogical potential. Third, society may face a deficit of innovative scientific knowledge necessary for solving pressing contemporary problems (Jaksztat et al., 2021). Despite this alarming situation, very few studies in Kazakhstan are dedicated to the issues of successful doctoral dissertation defense. Specifically, a crucial aspect like motivation for doctoral studies is understudied. This gap is critically important, as understanding the motivational mechanisms of PhD students' behavior can serve as the basis for developing strategies to enhance engagement in research activities, improve the effectiveness of educational programs, and ensure individual support for PhD students.

It should be noted that international scientific literature increasingly focuses on studying PhD students' motivation. It has been established that a lack of motivation negatively affects doctoral studies (Sakurai et al., 2017; Jaksztat et al., 2021), leads to dissatisfaction with the supervisor's support (Pyhältö et al., 2009), and influences satisfaction with the educational program (Shin et al., 2018). Therefore, motivation is defined as the most crucial component of the ability to successfully complete doctoral studies (Lynch et al., 2018).

Previous quantitative and qualitative studies examine motivation based on the PhD students' own experience. The results obtained have provided an understanding of the intrinsic and extrinsic factors of motivation for enrolling in a doctoral program and completing dissertation research. We believe that, to gain a more complete picture of motivational mechanisms, it is appropriate to consider the perspective of scientific supervisors as key actors in the development of PhD students. Researching the views of scientific supervisors will help reveal the difficulties in interacting with inconsistently motivated PhD students, as well as the consequences for research progress.

This qualitative study was conducted with the aim of answering the following research question: How do scientific supervisors describe their experience of supervising PhD students with differing motivation?

## Literature Review

Obtaining a PhD requires significant personal time and financial investment. Therefore, PhD students' motivational beliefs, including confidence in research skills, the value of the research, and the expectation of a positive outcome, directly influence the successful completion of the doctoral program (Volkert et al., 2018). Conversely, with a low level of motivation, PhD students face emotional burnout, postpone their defense, or completely abandon the pursuit of the doctoral degree (Litalien et al., 2015).

### Autonomous and Controlled Motives of PhD Students

The Self-Determination Theory (SDT), developed by Deci and Ryan (1985), offers a unique approach to studying motivation, personality, and development. The authors examine various types and sources of motivation. They note that certain forms of motivation can be purely volitional, reflecting the individual's interests and values, while others are entirely external, compelling actions outside of personal values. Therefore, motives differ in magnitude, initiating phenomenal sources, accompanying affects and experiences, and behavioral consequences. The authors proposed classifying motivation along the autonomy-control continuum. Specifically, the degree of volition determines the measure of autonomy in behavioral motivation. Autonomously motivated behavior is perceived as originating from the individual and being an expression of their "self". In contrast, controlled behavior is associated with a feeling of internal or external pressure or compulsion that is incongruent and alien to the person (Ryan & Deci, 2017).

Thus, the Self-Determination Theory offers a powerful lens for understanding the complex nature of PhD students' motivation. Intrinsic motivation for research activity – manifested as interest in the topic, deriving pleasure from discoveries, etc. – is ideal. However, entry into a doctoral program is often motivated by external factors such as: the desire to obtain an academic degree for future career prospects and social status; the expectations of family or the scientific supervisor; financial interest in the scholarship, among others.

Let's examine PhD students' motivation more closely through the lens of the SDT's tenets, according to which motivation is defined by four regulatory styles (Ryan, & Deci, 2017; 2000): *External Regulation (Controlled)*: This can be driven by fear, avoidance of criticism, or expectation of praise. In this case, the PhD student follows the specific instructions of the scientific supervisor without showing initiative; manuscripts are prepared solely to fulfill the individual plan, transfer to the next course, and not lose the scholarship; the topic choice is dictated by data availability



or other factors rather than research interest. With such dependence on external control, there is a very high risk of burnout, procrastination, low-quality work, and a high probability of non-completion of the dissertation research. *Introjected Regulation (Controlled)*: This is manifested in performing research tasks out of a sense of duty, perfectionism, fear of failure or shame, rivalry, or a desire for self-affirmation. Therefore, even in the absence of explicit external pressure, the PhD student constantly feels an internal burden. The consequences of this motivation include chronic stress, anxiety, emotional exhaustion, a conflict between “should and want”, and the potential for “imposter syndrome”. *Identified Regulation (Autonomous)*: This is observed through the recognition of the genuine need for a doctoral degree, understanding the importance of doctoral studies for personal growth, and acknowledging the importance of learning research methods to achieve goals. This motivation contributes to higher persistence and meaningfulness, improved research quality, and increased resilience to difficulties. *Integrated Regulation (Autonomous)*: This is expressed when research activity becomes an organic part of the personality and value system. The desire to generate new knowledge aligns with one’s identity and deep convictions. The dissertation research is perceived as a form of self-expression, rather than a “heavy burden”. This form of motivation demonstrates maximal persistence, deep engagement in research, creativity, and self-regulation.

### **Motives for Doctoral Studies**

Previous research states the complexity and diversity of motives for enrolling in a doctoral program. For instance, Churchill and Sanders (2007) identified the main motives for doctoral study as: career mobility, development and application of research skills, personal growth, and drift. Skakni outlined a similar typology, which includes three scenarios (quests) with different combinations of motives: The Quest of the Self suggests a drive for personal self-actualization, a need for recognition, and validation of one’s identity. In other words, such motivation is accompanied by a search for emotional support. The Intellectual Quest is characterized by a deep interest in research, the intention to make an original contribution to scientific knowledge, and an aspiration for intellectual challenge. PhD students with this type of motivation feel a need for free research and a scientific community. The Professional Quest is strategically oriented towards a career (often non-academic), the expansion of professional opportunities, and status enhancement. PhD students with this motivation are characterized by making pragmatic decisions for the quick completion of their dissertation research for career benefits (Skakni, 2018).

Guerin and colleagues (2015) described five similar motivational directions for enrolling in doctoral studies. Intrinsic motivation, manifested as interest in research and a desire to contribute to the field of study. Influence of faculty on the decision to pursue a doctorate through showing enthusiasm for research and encouraging continued doctoral study. Research experience also influences the decision to obtain a doctoral degree. Career growth is a strong incentive for continuing doctoral education. Support from family and friends, including financial assistance, deserves special attention

Thus, summarizing the results of previous studies, it can be concluded that the key motives for enrolling in doctoral studies are grouped into three main categories: Personally-self-actualizing; Research-intellectual; Career-pragmatic. The latter group of motives is highlighted in a number of specialized works due to the fact that the international academic space is experiencing stagnation and a limited number of vacancies (Walker & Yoon, 2017). The results of a national survey of Japanese PhD students showed that career plans significantly differ

based on the scientific discipline. Along with the intention to pursue an academic career, many respondents consider employment opportunities in industry and business. The orientation towards a non-academic career is especially pronounced among PhD students in engineering specialties, whereas representatives of the social and humanities sciences more often plan to continue working in the academic sector. It was also found that characteristics such as age, gender, marital status, and institutional conditions of the university do not have a noticeable impact on PhD Students' research productivity (Arimoto et al, 2019).

Similar findings have been obtained in other national contexts. Diogo and colleagues (2022) revealed disciplinary differences in the perception of the PhD degree and associated career paths among Portuguese PhD students. Representatives of STEM fields more often view doctoral study from a commercial perspective, including expanding opportunities for entrepreneurial and management activities. At the same time, PhD students in SSLH (Social Sciences, Law, and Humanities) adhere to a more traditional concept of the PhD, where the academic community serves as the primary place of employment. Furthermore, a comparative analysis of local and international PhD students showed that for the latter, regardless of the scientific field, the PhD degree is seen as access to an academic career in their home country, where the number of degree holders is small, making the employment issue less pressing for them.

The study by Carriero and colleagues (2024) confirms and expands on the conclusions described above. Specifically, it was established that personal career priorities significantly influence the professional trajectories of PhD graduates. The authors showed that PhD students primarily oriented toward external rewards (e.g., stable salary and job guarantee) and less motivated by an internal, selfless passion for science are more likely to choose a non-academic career, including work in business structures or government service not related to research activity. The research results also indicated that the willingness to invest in one's own scientific development is closely linked to the choice of an academic career.

In summary, the choice of a specific professional trajectory is determined not only by the predominance of a certain group of motives but also by disciplinary affiliation, national context, and individual career priorities.

### **Motivational Profiles of PhD Students**

Due to the multidimensional and dynamic nature of motivational processes, a recent research agenda has focused on studying motivational profiles, which group PhD students based on the dominant drivers of their research activity. For example, a longitudinal study by Litalien and colleagues (2024), conducted on a sample of 1,060 PhD students, identified four motivational profiles based on Self-Determination Theory: High Self-Determination: This profile combines strong autonomous and moderately controlled motivation. It is characterized by high satisfaction with their studies, persistence, better subjective perception of progress, greater publication activity, and the intention to pursue a research career. Identified Self-Determination: This profile is characterized by a motivation linked to the personal value and importance of the research activity. PhD students in this profile also have positive outcomes but show lower levels of persistence and productivity. Introjected Self-Determination: This profile is distinguished by motivation driven by internal pressure, such as guilt or the need to meet expectations. PhD students with this profile are more prone to stress, have difficulties completing their dissertation research, and are less satisfied with their doctoral studies. Low Self-Determination: This profile is specific to a low level of both autonomous and controlled

motivation. This profile is the most unfavorable, associated with a high risk of not completing the dissertation research and low engagement in research activity.

Shin and colleagues (2022), also using Self-Determination Theory as a foundation, developed three profiles of PhD students' motivation: Highly Motivated PhD students: These display high autonomous and moderate controlled motivation; Unmotivated PhD students: These have low scores for both autonomous and controlled motivation; Amotivated PhD students: These possess extremely low autonomous motivation with the presence of moderate introjected regulation.

The study by Nori and colleagues (2025) established three profiles of PhD students' motivation: Dedicated Scholars: Characterized by high intrinsic motivation, including academic ambitions and personal development, with unexpressed extrinsic motivation; Academic Workers: Motivated by financial security and career stability; Status Seekers: Distinguished by pronounced extrinsic motives such as status and recognition, the need for professional advancement, and financial security.

Horta and colleagues (2024) identified two similar motivational profiles among Taiwanese PhD students: Pursuit of Personal Growth: Typical for PhD students who do not have particular career issues, are often at the top of a non-academic career, or are studying a promising subject area like Engineering, IT, etc. This profile also includes "non-traditional PhD students". The authors define this term as PhD students who graduated from technical and vocational schools or colleges rather than the mainstream education system. Therefore, their "imperfect" personal histories serve as a driver for self-improvement in an area where they believe they can enhance their knowledge and skills. Accumulation of Career Advantages: As the authors note, this profile is characteristic of the majority of PhD students. For example, in the Science and Technology (S&T) field, the doctoral degree is viewed as a token for employment and advancement in prestigious high-tech companies. For PhD graduates in the Humanities and Social Sciences (HSS), the non-academic job market appears less favorable. However, the search for work in the academic sector is also very difficult, and graduates often end up as civil servants.

Thus, a comparison of the results of recent international studies indicates that the identified profiles follow a common logic of differentiation based on the predominance of autonomous (intrinsic) versus controlled (extrinsic) regulation.

### **Gaps in the Literature and the Contribution of the Present Study**

Despite a sufficient number of works dedicated to studying PhD students' motivation and its impact on the successful achievement of a PhD degree, existing research primarily focuses on the PhD students themselves, their individual motives, and career trajectories. Meanwhile, the experience of scientific supervisors in supervising PhD students with different types of motivation largely remains outside of scientific analysis. This limits the completeness of conclusions regarding the mechanisms for forming and maintaining PhD students' research engagement. This is especially relevant in the context of the growing trend in Kazakhstani universities to place virtually full responsibility for the PhD student's successful defense on the scientific supervisor. The assumption is that the supervisor's guidance and control are the key factors for completing the dissertation research. However, the initial motivation of PhD students often remains outside the scope of institutional mechanisms. Specifically, during admission to the educational program, there is no deep assessment of the external and internal drivers of research activity. The risks of amotivation are not recorded. Ready-made solutions for working with PhD students demonstrating low motivation are not offered. As a result, the scientific

supervisor becomes responsible not only for the scientific component of the project but also for constantly stimulating interest, overcoming procrastination, and maintaining the PhD student's productivity, which significantly complicates their role and can lead to emotional burnout.

Thus, studying the experience of scientific supervisors will not only fill the existing gap in the scientific literature but also create a foundation for improving the selection of PhD students for educational programs, revising university policies, and mechanisms for supporting scientific supervision, which will ultimately contribute to enhancing the effectiveness and sustainability of doctoral programs.

## **Methodology**

### **Research Design**

This research is based on a qualitative approach, which allows for a deeper exploration of the scientific supervisors' experience, revealing subjective meanings and interpretations (Creswell and Poth, 2018). The case study approach was used to obtain a holistic and contextualized understanding of the scientific supervisors' experience. This approach was chosen because it allows for a detailed study of a limited situation – in this case, the supervision of PhD students with different types of motivation within the environment of a Kazakhstani university, taking into account the institutional, cultural, and personal contexts (Yin, R. K., 2018). For the interpretation of research data, thematic analysis was applied, following a six-step procedure (Braun & Clarke, 2006). This method provides flexibility, allowing for the identification of both pre-determined and new, unexpected aspects of the scientific supervisors' experience. The credibility and confirmability of the results were ensured by discussing preliminary interpretations and describing the contexts for the transferability of the findings.

### **Data Collection**

Data were collected using semi-structured interviews. The interview questions were aimed at exploring the experience of supervising PhD students with different types of motivation along the control – autonomy continuum. In addition, participants were given the opportunity to share their unique practices outside of the prepared questions.

Interviews were conducted online via the Microsoft Teams platform, utilizing audio and video recording functions, lasting from 35 to 60 minutes. The choice of the online format was due to the following reasons: practicality in coordinating interview times amidst busy work schedules; reduced risk of cancellation or rescheduling of meetings; the possibility of involving international co-supervisors. The online platform ensures high-quality recording of the interviews, which increases the accuracy of subsequent analysis and interpretation of the obtained data.

### **Participants**

The study was conducted at a leading Kazakhstani university. Participants were selected via purposive sampling. The selection criteria were: Kazakhstani scientific supervisors and international consultants of PhD students. The invitation to participate in the study was made through direct appeal to potential participants. The sample consisted of 10 Kazakhstani scientific supervisors and 5 international consultants from the USA, Great Britain, Turkey, and Russia, including 6 men and 9 women.

### **Data Analysis**

The interview recordings were transcribed verbatim into text and checked against the original audio recording. Participants' data were masked to ensure confidentiality. Data coding

and comparison were then conducted, followed by the grouping of broader thematic categories and the formulation of their names. Finally, the identified themes were analyzed and interpreted.

## **Results**

This section describes in detail the five identified themes, which were developed based on the interview results and supported by relevant quotes from the respondents and references to previously published studies. Quotes from Kazakhstani scientific supervisors are marked with – (KZS), and those from international supervisors are marked with – (IS).

### **Supervising PhD students with Different Goal Orientations Regarding Doctoral Studies**

Kazakhstani scientific supervisors and international consultants noted that for the majority of PhD students, the goal orientation for enrolling in doctoral studies stems from external circumstances or pragmatic considerations that are not related to research activity. One of the most common reasons is the opportunity to receive a scholarship. Specifically, in some cases, master's graduates, due to a lack of career prospects, view the doctoral program as a socio-economic alternative to mandatory employment to fulfill the state grant requirement.

*«Sometimes PhD students enroll simply for the scholarship, for the sake of their career, and then they don't perform well. I've noticed this trend» (KZS).*

*«One of the main problems is that the majority enroll in doctoral studies for the scholarship, but they are not ready to go to the defense. Because when the end of their studies approaches, they have no foundation, often no publications» (KZS).*

*«There are people who enroll in doctoral studies, receive the scholarship for three years, and then can be dismissed due to their own will or health reasons. It's good if they are dismissed. But there are some who are not dismissed... And when they complete and leave, unfortunately, I no longer have any leverage over them, and they know it. I'll say more: now there are PhD students who don't even pick up the phone» (KZS).*

*For many working PhD students who combine professional activity with studies, the scholarship serves as a stable additional income. This option becomes especially attractive for employees of educational organizations and civil servants, where a PhD degree can provide advantages in career advancement, and in the short term, offer financial support.*

*«Currently, one PhD student who completed the program works at the department, and now it is in her interest to defend her dissertation» (KZS).*

*«People enroll with some other motivation, not related to preparing a dissertation, perhaps with a job perspective» (IS).*

*«Honestly, they enroll for their supposed background, which will be useful to them in their professional activity in the future» (KZS).*

International practice indicates that pursuing doctoral studies to build a career outside the academic environment is becoming an increasingly common choice for PhD students (Arimoto et al., 2019; Horta & Li, 2024). This is because doctoral training implies the formation of unique skills in analyzing extremely difficult and unstructured problems, searching for root causes, developing and testing hypotheses, identifying weaknesses in argumentation, foreseeing the consequences of decisions, and more. PhD students with many years of experience in a specific professional field, viewing the PhD degree as an opportunity for further career growth, also

often enter Kazakhstani doctoral programs. However, as scientific supervisors note, this group of PhD students rarely achieves research success. We believe the reason for this is their heavy workload at their primary workplace, which leads to emotional burnout against the background of combining two complex and resource-intensive activities.

*«Now PhD students want to have their cake and eat it too. They hold onto a managerial position, and at the same time, they want to be a PhD doctor. Of those who hold such a position, none defends in the third year. By the end of the third year, most PhD students not only don't have a Scopus article, they have nothing at all» (KZS).*

*«Two female PhD students – one from the presidential administration, the other from the National Security Committee – I don't know how to motivate them; it's constant excuses and pretexts» (KZS).*

Another significant motivating factor is the social prestige of doctoral studies and the PhD degree. Specifically, in the Kazakhstani cultural context, academic achievements are given great symbolic value, and a PhD degree can serve as a serious source of social capital. Therefore, enrollment in doctoral studies in this case is not defined by a deep interest in research activity or the intention to build an academic career.

*«Someone enrolls simply to be a PhD student... There was one case: our 'product' (she finished our bachelor's and master's) tried to enroll in the doctoral program for two or three years in a row. Finally, she enrolled. When she enrolled, I said, 'Finally, you got in.' For her, the status – to become a PhD students – was more important. If the primary interest is to become a PhD student, for example, to tell her friends, colleagues, 'You know, I am also studying for a PhD,' then, of course, that is a different mindset. I don't know if such a PhD student will defend» (KZS).*

*For some PhD students, doctoral study is a temporary strategy, allowing them to buy time before potentially enrolling in a doctoral program at a foreign university.*

*«In this regard, natural scientists and technical specialists have enough random people in the doctoral program who come to bide their time. Someone enrolls in a doctoral program simply to wait until they can go abroad. Unfortunately, our funding is insufficient to provide the PhD student with the necessary reagents and equipment» (KZS).*

*«A PhD student won a program in Hungary; now she plans to defend her anthropology dissertation there. I hope she defends» (KZS).*

*«Distinguished Kazakhstani PhD students often go abroad to get a PhD in the US or Europe. Like, for example, my PhD student Armanzhol» (IS).*

*Scientific supervisors also highlighted specific goal orientations for male and female PhD students. For some male PhD students, continuing doctoral studies serves as an avoidance of the potentially undesirable obligation of military service.*

*«There was one male PhD student who performed poorly in the master's program. I asked him, 'Why did you come? What motivated you?' He said, 'To avoid being drafted into the army» (KZS).*

*«Someone is trying to avoid the army» (KZS).*

Separate female PhD students who are on maternity leave view doctoral studies as a socially acceptable and status-enhancing form of «tiding over» In this context, doctoral study provides a presence in the professional environment, as well as financial support in the form of a

scholarship. Such motives are determined by life circumstances, and thus, the doctoral program acts as a tool for the temporary resolution of personal problems. This undoubtedly reflects on their engagement in research activity and resilience to difficulties in their studies.

*«One PhD student was on maternity leave; there's nothing you can say to that» (KZS).*

*«The feeling is that they are simply spending time during maternity leave, as a supplement to earnings, some kind of image. This is awful, it's not smart» (KZS).*

*Scientific supervisors noted that, in their observations, such controlled motivation generally does not lead to research productivity and obtaining a PhD degree. Such PhD students do not show initiative in conducting research, perform research tasks superficially, and demonstrate procrastinatory behavior. Unfortunately, supervisors state that PhD students with a pronounced interest in research activity are in the minority; the majority of PhD students are dominated by various types of extrinsic motivation.*

*« With such motivation, the result is zero. No matter how much you push, no matter how much you pull, it's useless»(KZS).*

### **Supervising PhD students with Varying Levels of Research Skills**

Kazakhstani scientific supervisors, and especially international consultants, reported that a very common problem is the PhD students' insufficient or fragmented understanding of the key aspects of conducting research. This «procedural gap» between the expectations of scientific supervisors and the actual research skills of PhD students leads to delays in completing research tasks, errors, and an increased stress level for the PhD students.

*«The problem is that PhD students have a very limited idea of what it takes to conduct research. PhD students lack basic training. They have funding and support, but they don't know how to develop a topic or area of research and how to manage the process» (IS).*

*« PhD students think they will just get on a conveyor belt to get a doctoral degree. They do not understand research data collection, idea development, or the work involved. Hence, the low percentage of completed research» (IS).*

*«There are motivated and capable PhD students, and there are those who lack training. You cannot come to doctoral studies from scratch. You need a scientific background, a scientific foundation. Therefore, there are those who are a bit slow» (IS).*

*«The PhD student does not want to deal with translation, or study the specifics of publishing in ranked journals. It's all very difficult for them» (KZS).*

Furthermore, scientific supervisors in the social sciences and humanities state that for many PhD students, the gap between career ambitions and actual research skills becomes insurmountable. In this case, instead of painstaking scientific work, PhD students opt for the shortest but destructive path – the services of agencies offering “guaranteed” publication for a fee.

*«There are PhD students who brilliantly manage the preparation and publication of scientific articles in ranked journals. And then there are, of course, those who pay money in some dubious journal. Therefore, sometimes the requirement for mandatory publications in such journals seems excessive. On the other hand, the reasons for this requirement are understandable» (KZS).*

*«Due to the difficulty of publishing, many PhD students turn to 'predatory' journals, which harms the reputation of researchers. But if the PhD student is genuinely conducting quality research, they can publish in respectable journals for free» (KZS).*

PhD students who circumvent the requirements for a doctoral degree in this manner effectively do not acquire the implied skills of independent research. This problem can become a serious challenge for the academic community. The consequence is the devaluation of the doctoral degree as a guarantor of a high level of research competence. International consultants are very categorical on this point.

*«Many PhD students seek to publish in Scopus journals, which is a mandatory condition for obtaining a PhD degree in Kazakhstan. They believe that two articles in a Q1 or Q2 journal are equivalent to obtaining a PhD degree. It's the opposite! This leads to corruption, where companies are paid for publications. This is not good. They get a PhD degree but do not achieve the level of a researcher» (IS).*

*Alongside this problem, scientific supervisors and international consultants highlight capable PhD students with a genuine desire to engage in research activity. This category of PhD students represents a valuable resource for the scientific community.*

*«I am working with one female PhD student who I think will manage. She works with me, asks questions, and is responsive. But, again, you can't rely only on international consultants on this issue» (IS).*

*«One of my PhD students graduated with a bachelor's degree from ENU; I taught them a course there. Afterward, he studied for a master's in Russia, and there, let's say, he greatly enhanced his skills in scientific activity. He gained good research experience. In the first semester of the first year of his doctoral program, he published in a quite serious journal. In principle, he can write articles himself; he was simply given a topic and provided with equipment. My participation is minimal in this case – just to suggest something, look at the data if something doesn't align.... And I haven't noticed him suffering much. It turns out that he fulfilled the article requirement within the first year of study... I think he could skip three years of study and go straight to the defense, but this is not possible according to the regulations» (KZS).*

*«I've had several students with good ideas and a willingness to adapt to new methods» (IS).*

### **Supervising PhD students with Different Self-Regulation Patterns**

Scientific supervisors in the natural sciences emphasize that doctoral study requires high autonomy and self-regulation. They note that good material and technical conditions for conducting research, a relevant topic, and the high research qualification of the scientific supervisor do not guarantee the PhD student's progress in case of their behavioral dysregulation. Due to the high cost of reagents needed for experiments, supervisors refuse to continue working with PhD students who show signs of low self-regulation.

*«Everything depends on the PhD student themselves, their determination... You can have a good base, topic, and scientific supervisor, but not do anything yourself. I had such a PhD student; he attended for one year and was dismissed. I said I didn't want to waste time or reagents on a topic you are not going to pursue» (KZS).*

*Scientific supervisors described the supervision of PhD students as a cycle of stimulation activity and fruitless control. The interview results highlight two types of behavior for unproductive PhD students. The first involves the PhD student completely avoiding meetings with the supervisor because they «have nothing to show» meaning the assignments given by the supervisor have not been completed. This is classic behavior*



driven by shame and fear of judgment. In the second case, the PhD student's behavior follows this pattern: «The PhD student sends raw material – receives recommendations – does not correct – disappears for a long time». This described situation demonstrates not only the PhD student's lack of progress but also the crisis of the supervisor's reactive position. Specifically, the scientific supervisor, limiting themselves to formal corrections of «raw material» misses the proactive control of the research activity. Furthermore, they ignore the deeper reasons for the PhD student's long-term lack of results, including loss of motivation, lack of research competence, loss of interest in the topic or research in general, procrastination, learned helplessness, lack of self-organization skills, and external circumstances (health problems, family issues, financial difficulties, etc.). This position of scientific supervisors can be explained by the fact that the majority of PhD students are, unfortunately, unproductive in research activity. This is evidenced by the interview themes presented above. In addition, high teaching loads do not allow for spending a lot of time on in-depth work with problematic PhD students. Emotional burnout of the scientific supervisor also occurs, a topic that will be described in more detail below.

«As a rule, PhD students do not do much in terms of their dissertation and consequently avoid meetings because they have nothing to show the scientific supervisor» (IS).

«I have one such PhD student who has done nothing for three years – neither a dissertation nor articles. He seems to send me something, I make comments, he doesn't correct it, and I receive nothing back» (KZS).

Scientific supervisors also described a paradox: a PhD student has fulfilled all the key formal criteria necessary to complete the research (articles in international and Kazakhstani peer-reviewed journals), but cannot overcome the final barrier – completing the dissertation writing. In this situation, the focus shifts from research inadequacy to psychological aspects, including the PhD student's identity crisis (Cong-Lem et al., 2024). In this case, the PhD student ceases to perceive themselves as a «scientist» and self-realization and social status find support outside the academic environment. This occurs against the backdrop of a conflict between the «academic world» (requiring significant time and emotional investment, especially in the final stages) and the «real world» (offering immediate reward and stability). Dissertation preparation can be perceived as monotonous and excessively large-scale work, causing a feeling of overload and anxiety. Furthermore, the pursuit of an unattainable ideal generates procrastination and blocks active actions, thereby postponing the dissertation's completion indefinitely.

«I have a PhD student: articles are done, everything is done, just write the dissertation. But he still hasn't defended... Some haven't defended even with articles available. You see, maybe these are just adults whose other side of life – the economic side – is pulling them away; they no longer need the diploma, and they just disappear. It happens» (KZS).

One scientific supervisor gave an example illustrating the transformation of their role from an «academic mentor» to an «integral mentor», forced to compensate for the PhD student's lack of internal discipline. This situation underscores the importance of not only research skills but – also metacognitive awareness, which allows for independently regulating, realizing, and controlling the process of dissertation research (Tuononen et al., 2023), as well as reflecting on one's strengths and weaknesses and deepening the understanding of personal research strategies (Harrison & Vallin, 2018). In the absence of metacognitive awareness, even a capable

PhD student may fail. It should be acknowledged that the described supervision strategy attests to the high personal involvement of the scientific supervisor. However, such a practice may only be effective in the short term.

*«I have one female PhD student; she is very capable. But she cannot independently organize her research activity. Therefore, I set a day every week when she comes and works on her dissertation and articles right next to me. Because she does nothing on her own» (KZS).*

### **Selection Criteria for PhD Students**

Some scientific supervisors in the social sciences and humanities highlighted the problem of PhD students changing specialties upon entry. Respondents noted that this trend leads to methodological, substantive, and organizational difficulties, negatively impacting research outcomes and the academic quality of dissertations. The main difficulties faced by scientific supervisors when supervising PhD students who have changed specialties include: a Lack of fluency in the basic terminology of the chosen scientific field. Insufficient research skills. Lack of understanding of the subject of the dissertation research. Absence of deep scientific interest in the dissertation topic. The experience of scientific supervisors indicates that such doctoral selection practices reduce the quality of dissertation research, lead to delays in dissertation preparation, and increase the risk of completing the doctoral program without a defense, result in formal publications, and increase the workload on the scientific supervisor.

*«I had a PhD student who studied tourism for her bachelor's and master's degrees, and she entered the doctoral program without any background in international relations. It was very difficult for her, and she engaged in plagiarism» (IS).*

*«They come from outside sociology and face difficulties in mastering the theoretical aspects of research. This is a doctoral program; it requires conceptualization of terms and the ability to develop methodology. They break down at this... I observe this not only in my PhD students but also in others. The most resilient survive, not the best prepared» (KZS).*

*«We have people from transport who came into regional studies... It is very difficult to work with them» (KZS).*

*One scientific supervisor in the natural sciences shared a positive experience of supervising PhD students who came from a different specialty. In the described case, an «interdisciplinary shift» occurred – an evolutionary transition from Technical Physics to Nanomaterials. The PhD students' background became their competitive advantage, not a drawback. Thus, the key success factors in this case were the combination of a chance opportunity, motivation, and personal readiness to realize it, as well as the supportive role of the scientific supervisor who saw the research potential in a «random» person.*

*«You know, it's actually great when people from other specialties enter the doctoral program. PhD students came to me from Technical Physics to Nanomaterials. They submitted documents thinking it was a specialty in their department. And then, when they were admitted, they were so surprised that it was a different department and they ended up with me... These 'accidental physicists' turned out to be very much non-accidental people... There are people who enroll by chance. Maybe it's not even about the person being from a different specialty; it's about motivation, because many view the doctoral program as a transfer point» (KZS).*

*Scientific supervisors stated the problem that the most capable PhD students are not the ones enrolling in the doctoral program. This rhetoric reflects the mismatch between the declared high standards of doctoral studies and the actual admission practices. The direct and negative assessments of the scientific supervisors attest to the depth of their disappointment and the acuteness of their perception of the problem.*

*«For some reason, they are not recruiting the best PhD students» (IS).*

*«The PhD students are actually weak. Because now, unfortunately, only about 10% of truly strong, deserving PhD students go into doctoral studies, and the rest are all random people» (KZS).*

*«The PhD students are very weak. I don't understand why they go into doctoral studies. It's a claim to building an academic career, a love for the scientific environment, an understanding of complex theories» (KZS).*

*One scientific supervisor metaphorically summarized his long-term observation of «natural selection» in the doctoral program: «Practice shows that people who come into the doctoral program by chance are like suitcases without handles, and time eventually gets rid of them» (KZS). Unfortunately, such PhD students bring no real scientific benefit but demand a disproportionately large amount of the supervisor's resources and time.*

### **Emotional State of Scientific Supervisors**

Scientific supervision in a doctoral program involves a long-term, intellectually and emotionally demanding interaction (Pyhältö et al., 2023; Rönkkönen et al., 2023). The scientific supervisor must not only evaluate the PhD student's research progress but also empathize, motivate, and provide support amidst the academic difficulties, uncertainties, and professional crises inevitably faced by novice researchers. This component often remains «invisible» in the structure of scientific supervision, but it influences the PhD student's psychological well-being and the attainment of a PhD diploma (Cornér et al., 2017; Mackie et al., 2019). The main problems faced by scientific supervisors include the conflict in assuming dual responsibility for themselves and the PhD student, the contradiction between high expectations regarding the PhD student's research progress and the real unsatisfactory results, and the blurred boundaries between control and friendship in relationships with PhD students (Han & Xu, 2023). These difficulties become a source of various emotional experiences for the scientific supervisor. While positive resolutions lead to joy and love (Halse & Malfroy, 2010), negative emotions such as disappointment (Sambrook et al., 2008), as well as signs of frustration and burnout, are unfortunately more common, as demonstrated by most participants in this study.

The results of the interview analysis allow for the identification of two typical situations that cause psycho-emotional exhaustion in scientific supervisors. The first situation is due to the passivity of the PhD student, who, for a long time, takes no active steps regarding the dissertation research and preparation of scientific articles, fails to contact the supervisor, or communicates formally without progress. In this case, the supervisor experiences increasing frustration and irritation due to the feeling of their own ineffectiveness. This is accompanied by elements of emotional burnout, including the loss of meaning in supervision. These states intensify depersonalization – a shift of responsibility onto the PhD student's personality – resulting in supervision becoming a formal process. In the second situation, the PhD student fails to complete the dissertation research despite having all necessary articles published and

research data collected. Therefore, the supervisor faces ambivalent feelings. Alongside pride for the achieved scientific results, disappointment grows, fueled by emotional fatigue from constantly «prodding» the PhD student. There is a sense of incompleteness that the invested efforts did not convert into a formalized result. Against this background, emotional detachment gradually begins to form.

*«I am such a demanding scientific supervisor, but my strength is not enough» (KZS).*

*«We have more cases where the scientific supervisor loses interest due to the PhD student's lack of progress» (KZS).*

*«I realized that it all, of course, depends on the person. If a person wants to do it, they do it. If they don't want to, then there is nothing» (KZS).*

## Discussion

This research is arguably one of the first to study the experience of scientific supervision of PhD students with different types of motivation. The results provide important information for future research on PhD students' motivation and the development of support strategies for scientific supervision in the Kazakhstani context. Specifically, it sheds light on the aspect, little described in the literature, of the mismatch between the goal orientations of a significant portion of PhD students and the research logic of PhD programs, and the associated challenges for supervision. The data complement international observations about the increasing proportion of PhD students studying for career and socio-economic benefits outside the academic environment (Arimoto et al., 2019; Horta & Li, 2024). However, this study identified a specific national motivational context, including additional income in the form of a scholarship, «tiding over» strategies (combining with maternity leave or an alternative to military service), social prestige, and a «bridge» to foreign doctoral programs. Collectively, this forms a continuum of motivation from autonomously research-driven to predominantly controlled and amotivated, with varying probabilities of productive research outcomes and a varying «cost» of supervision.

A second finding is the established gap between the expectations of scientific supervisors and the PhD students' actual capacity to generate research ideas, design research, collect and analyze data, and finalize manuscripts. In such circumstances, the time required for research implementation is extended, and formalism increases, including paid publications without scientific novelty or publications through agencies in «predatory» journals, which devalues the educational goals of the doctoral program and undermines confidence in the doctoral degree.

The study established that the PhD student's self-regulation acts as a mediator between motivation and outcome (Chen et al., 2025). In particular, scientific supervisors in the natural sciences emphasized the high cost of PhD student behavioral dysregulation. This is expressed in the overuse of expensive reagents, missed deadlines, and, consequently, in some cases, the supervisor's refusal to continue working with a PhD student with a low level of self-regulation. Furthermore, the interview results indicate a predominance of interaction patterns such as avoiding meetings with the supervisor and dropping out of communication after submitting «raw» manuscripts and receiving recommendations for improvement. The described patterns demonstrate the limited effectiveness of a reactive supervision strategy for this group of PhD students. Consequently, it is advisable to apply a proactive approach to scientific supervision: staged task breakdown, formalization of criteria and deadlines, increased frequency of feedback,

etc. To mitigate such risks, it is appropriate to institutionalize multi-factor selection of PhD students, including the diagnosis of self-regulation and executive functions.

The phenomenon of an uncompleted dissertation despite the existence of necessary publications and collected research data deserves separate attention. We believe the nature of this phenomenon lies at the intersection of motivation and identity (Cong-Lem et al., 2024). This includes the loss of self-identification as a researcher, a shift in values toward faster external rewards, and perfectionistic procrastination when faced with the voluminous, monotonous work of finalizing the dissertation. We suggest that incorporating metacognitive practices (reflection, awareness of strengths and weaknesses, monitoring one's own decisions, etc.) into supervision would reduce PhD students' behavioral dysregulation.

Most of the narratives cited record the emotional exhaustion of scientific supervisors (Sambrook et al., 2008), especially with the long-term passivity of PhD students or getting stuck at the dissertation text preparation stage. In such circumstances, the supervisor's increased investment of time and emotion does not convert into progress, which triggers frustration, ambivalence, irritation, and distancing. This negative cycle reduces the quality of research interaction, increases the transactional costs of educational programs, and undermines the culture of supervision. Under the circumstances, it is evident that organizational mitigation mechanisms must go beyond the individual resilience of the scientific supervisor. Firstly, this concerns the redistribution of the teaching load, which must account for the supervisor's mentoring work. Secondly, ensuring scientific supervisors have access to various forms of support, such as regular departmental supervision or inter-vision, coaching, and brief restorative practices. Thirdly, it is advisable to include the monitoring of scientific supervisors' psychological well-being in annual quality reviews of educational programs, given that the psychological well-being of PhD students is inseparable from that of their supervisors.

### **Strategies for Supervision of PhD students with Different Types of Motivation**

The results of the conducted research allow for the identification of three strategies for supervising Kazakhstani PhD students, following the logic of Self-Determination Theory.

Research Autonomy Strategy can be applied to autonomously motivated PhD students. The scientific supervisor needs to support the PhD student's autonomy while maintaining high research standards and discipline, minimizing external pressure, but ensuring access to resources, rare but deep feedback, expert evaluation, and a scientific environment. This strategy preserves the PhD student's internal drive while simultaneously reducing the risks of methodological drift and defense delays.

Structured Progression Strategy is applicable to controlled-motivated PhD students who rely on extrinsic regulators such as requirements, deadlines, rewards, or sanctions. When working with such a PhD student, the supervisor must ensure a predictable structure and rhythm of actions, translating external requirements into identified regulation. Thus, clear regulations, visible progress, and structured feedback reduce procrastination and errors, while micro-interventions focused on meaning gradually shift the PhD student's motivation toward greater autonomy. This increases the likelihood of timely defense and publication productivity.

Structural-Remediation Strategy is advisable for use with amotivated and unstable PhD students, who are characterized by low self-efficacy, high distractibility, and a «jerky» work style. The implementation of this strategy involves building a clear organizational framework, including regulations, a calendar plan, manuscript quality checklists, a predictable meeting

rhythm, and transparent escalation rules. Additionally, the supervisor must purposefully develop the PhD student's deficient skills (academic writing, research methods, planning, etc.). The implementation of this strategy requires significant time and resource investment from the supervisor. However, the effect may be short-term.

### **Limitations and Directions for Future Research**

The study presented several interesting results regarding the experience of supervising Kazakhstani PhD students with different types of motivation. Nevertheless, the study is not without certain limitations that require further investigation. A limited number of scientific supervisors restricts the generalizability of the findings. Therefore, a mixed-methods design could be chosen for future research. Possible disciplinary selectivity, as the study participants were predominantly representatives of social-humanities and natural sciences. It would be advisable to include scientific fields not covered in this work, such as engineering, medicine, and others, in the sample for future studies. It is likely that more reflective scientific supervisors who more frequently encounter critical doctoral study trajectories participated in the study. Therefore, we assume that a stratum of other supervision practices with predominantly successful cases was not included in the sample, which could be the subject of future research. The focus on the perspectives of scientific supervisors and international consultants without analysis of the PhD students' experience creates an asymmetry of viewpoints and a risk of overestimating the PhD students' deficits. We recognize this as an important direction for future research.

### **Conclusion**

This study analyzed the experience of supervising PhD students with different types of motivation. The results indicate that cases of supervision involving PhD students with low motivation for research activity predominate. Crucially, not a single interviewed supervisor reported a positive outcome from interaction with such a PhD student. However, a significant consequence for the scientific supervisor is the negative impact on their emotional sphere. This is expressed in frustration and burnout, especially during prolonged passivity of the PhD students.

The obtained results have three key management implications. The advisability of correcting the selection criteria for admission to doctoral programs, taking into account the PhD student's research potential and self-regulation, is emphasized. The supervision strategy must be constructed in accordance with the PhD student's type of motivation. Providing institutional support for the psychological well-being of scientific supervisors is critically important, through the recognition of mentoring work, the reduction of teaching load, the organization of supervision, and professional development in the field of scientific supervision.

The practical significance of this research lies in providing a foundation for developing educational policies and tools that would shift the identified problems from the level of individual narratives into manageable processes, thereby improving the productivity, quality, and sustainability of doctoral training.

### **Funding**

This research was funded by the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (Grant No. AP19674794).

### **Authors contribution**

**Tokatligil Yuliya** – Conceptualization, methodology, data collection, formal analysis, writing of the original draft, editing and critical review, funding acquisition.

**Saliyeva Aigul** – formal analysis, preparation of the original draft of the article.

**Karmelyuk Anastassiya** – data collection, preparation of the original draft of the article.

**Saliyeva Kamilla** – data collection.

### **References**

De Clercq, M., Frenay, M., Azzi, A., Klein, O., & Galand, B. (2021). All you need is self-determination: Investigation of PhD students' motivation profiles and their impact on the doctoral completion process. *International Journal of Doctoral Studies*, 16, 189-209. <https://doi.org/10.28945/4702>

Elisabeth F. Mueller, Miriam Flickinger, Verena Dorner (2015). Knowledge junkies or careerbuilders? A mixed-methods approach to exploring the determinants of students' intention to earn a PhD, *Journal of Vocational Behavior*, Volume 90, Pages 75-89, <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.07.001>

Golde, C. M. (2005). The role of the department and discipline in doctoral attrition: Lessons from four departments. *Journal of Higher Education*, 76(6), 669-700. <https://dx.doi.org/10.1353/jhe.2005.0039>

Министерство образования и науки Республики Казахстан. (2015). Национальный доклад по науке за 2014 год. Астана.

Министерство образования и науки Республики Казахстан. (2021). Национальный доклад по науке. Нур-Султан; Алматы.

Министерство науки и высшего образования Республики Казахстан. (2022). Национальный доклад по науке. Астана; Алматы.

Министерство науки и высшего образования Республики Казахстан. (2023). Национальный доклад по науке. Астана; Алматы.

Министерство науки и высшего образования Республики Казахстан. (2024). Национальный доклад по науке. Астана; Алматы.

Jaksztat, S., Neugebauer, M. & Brandt, G. Back out or hang on? An event history analysis of withdrawal from doctoral education in Germany. *High Educ* 82, 937–958 (2021). <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00683-x>

Sakurai, Y., Vekkaila, J., & Pyhältö, K. (2017). More or less engaged in doctoral studies? Domestic and international students' satisfaction and motivation for doctoral studies in Finland. *Research in Comparative and International Education*, 12(2), 143-159. <https://doi.org/10.1177/1745499917711543>

Stubb J, Pyhältö K, Lonka K (2011). Balancing between inspiration and exhaustion: PhD students' experienced socio-psychological well-being. *Studies in Continuing Education* 33(1): 33–50.

Pyhältö K, Stubb J, Lonka K (2009). Developing scholarly communities as learning environments for doctoral students. *International Journal for Academic Development* 14(3): 221–232.

Shin, J.C., Kim, S.J., Kim, E. et al. (2018). Doctoral students' satisfaction in a research-focused Korean university: socio-environmental and motivational factors. *Asia Pacific Educ. Rev.* 19, 159–168 <https://doi.org/10.1007/s12564-018-9528-7>

Lynch, M. F., Salikhova, N. R., & Salikhova, A. B. (2018). Internal motivation among doctoral students: Contributions from the student and from the student's environment. *International Journal of Doctoral Studies*, 13, 255-272. <https://doi.org/10.28945/4091>

Volkert, D., Candela, L., & Bernacki, M. (2018). Student motivation, stressors, and intent to leave nursing doctoral study: A national study using path analysis. *Nurse Education Today*, 61, 210–215. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.11.033>

Litalien, D., Guay, F., & Morin, A. J. S. (2015). Motivation for PhD studies: Scale development and validation. *Learning and Individual Differences*, 41, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.05.006>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Churchill, H., & Sanders, T. (2007). *Getting your PhD: A practical insider's guide*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

Skakni, I. (2018). Reasons, motives and motivations for completing a PhD: A typology of doctoral studies as a quest. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 9(2), 197–212. <https://doi.org/10.1108/SGPE-D-18-00004>

Guerin, C., Jayatilaka, A., & Ranasinghe, D. (2015). Why start a higher degree by research? An exploratory factor analysis of motivations to undertake doctoral studies. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 89–104. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934663>

Walker, J., & Yoon, E. (2017). Becoming an academic: The role of doctoral capital in the field of education. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 401–415. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1207616>

Arimoto, A., Daizen, T., Huang, F., & Kim, Y. (2019). Japanese Doctoral Students' Career Plans and Research Productivity: Main Findings from a 2017 National Survey. *International Journal of Chinese Education*, 8(2), 117–133. <https://doi.org/10.1163/22125868-12340109>

Diogo, S., Gonçalves, A., Cardoso, S., & Carvalho, T. (2022). Tales of Doctoral Students: Motivations and Expectations on the Route to the Unknown. *Education Sciences*, 12(4), 286. <https://doi.org/10.3390/educsci12040286>

Carriero, R., Coda Zabetta, M., Geuna, A. et al. (2024). Investigating PhDs' early career occupational outcomes in Italy: individual motivations, role of supervisor and gender differences. *High Educ* 87, 1375–1392 <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01068-y>

Litalien, D., Tóth-Király, I., Guay, F., & Morin, A. J. S. (2024). PhD students' motivation profiles: A self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 77, 102279. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2024.102279>

Shin, M., Goodboy, A. K., & Bolkan, S. (2022). Profiles of doctoral students' self-determination: Susceptibilities to burnout and dissent. *Communication Education*, 71(2), 83–107. <https://doi.org/10.1080/03634523.2021.2001836>

Nori, H., Filippou, K., Murtonen, M., & Vanttaja, M. (2025). Fitting in or burning out? Doctoral students' motivations, resources and the demands of academic work. In F. Hallett (Ed.), *Debates in Doctoral Education: Challenges and Opportunities* (pp. 157–173). London–New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003483243-14>

Horta, Hugo & Li, Huan & Chan, Sheng-Ju. (2024). Why do students pursue a doctorate in the era of the 'PhD crisis'? Evidence from Taiwan. *Higher Education Quarterly*. 78 (2). 505-522. 10.1111/hequ.12467. <https://doi.org/10.1111/hequ.12467>

Creswell, J.W. and Poth, C.N. (2018) *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing among Five Approaches*. 4th Edition, SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks.



Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Cong-Lem, N., Truong, K. D., Zhu, B., & Long, Z. (2024). Identity transitions, experiences, and agency: a collaborative autoethnography of Asian international TESOL doctoral students. *The Language Learning Journal*, 53(2), 143–158. <https://doi.org/10.1080/09571736.2024.2349052>

Tuononen, T., Hyytinen, H., Räisänen, M., Hailikari, T., & Parpala, A. (2023). Metacognitive awareness in relation to university students' learning profiles. *Metacognition and Learning*, 18(1), 37–54. <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09314-x>

Harrison, G., & Vallin, L. (2018). Evaluating the metacognitive awareness inventory using empirical factor-structure evidence. *Metacognition and Learning*, 13(1), 15–38. <https://doi.org/10.1007/s11409-017-9176-z>

Pyhältö, K., Peltonen, J., Anttila, H., Frick, L., & de Jager, P. (2023). Engaged and/or burnt out? Finnish and South African doctoral students' experiences. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 14(1), 1–18. <https://doi.org/10.1108/SGPE-02-2021-0013>

Rönkkönen, S., Tikkanen, L., Virtanen, V., & Pyhältö, K. (2023). The impact of supervisor and research community support on PhD candidates' research engagement. *European Journal of Higher Education*, 14(4), 536–553. <https://doi.org/10.1080/21568235.2023.2229565>

Cornér, S., Löfström, E., & Pyhältö, K. (2017). The relationships between doctoral students' perceptions of supervision and burnout. *International Journal of Doctoral Studies*, 12, 91–106. <https://doi.org/10.28945/3754>

Mackie, S. A., & Bates, G. W. (2019). Contribution of the doctoral education environment to PhD candidates' mental health problems: A scoping review. *Higher Education Research & Development*, 38(3), 565–578. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1556620>

Han, Y., & Xu, Y. (2023). Emotional support from the perspective of extrinsic emotion regulation: Insights of computer science doctoral supervisors. *Teaching in Higher Education*, 28(7), 1725–1743. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1928059>

Halse, C., & Malfroy, J. (2010). Retheorizing doctoral supervision as professional work. *Studies in Higher Education*, 35(1), 79–92. <https://doi.org/10.1080/03075070902906798>

Sambrook, S., Stewart, J., & Roberts, C. (2008). Doctoral supervision... A view from above, below and the middle! *Journal of Further and Higher Education*, 32(1), 71–84. <https://doi.org/10.1080/03098770701781473>

Chen, S., & Zhang, L.-F. (2025). Academic buoyancy and self-regulated learning among doctoral students: The mediating roles of creativity-generating research styles. *Thinking Skills and Creativity*, 58, 101900. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101900>

## Мотивационный спектр докторантуры и практики научного руководства: качественное исследование

Ю.С. Токадлыгиль<sup>1</sup>, А.Ж. Салиева<sup>2\*</sup>, А.В. Кармелюк<sup>3</sup>, К.А. Салиева<sup>4</sup>

<sup>1,2,3</sup>Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

<sup>4</sup>«VF Services (Kazakhstan) LLP», Астана, Казахстан

**Аннотация.** Мотивация является важным компонентом успешного завершения обучения в докторантуре. Ранее проведенные исследования установили внутренние и внешние факторы мотивации к поступлению в докторантуру, выявили мотивационные профили докторантов. Однако малоизученными остаются практики научного руководства докторантами с разными типами мотивации.

Цель настоящего исследования заключается в поиске ответа на следующий исследовательский вопрос: как научные консультанты описывают свой опыт научного руководства докторантами с различающейся мотивацией?

В настоящем качественном исследовании использован подход case study и тематический анализ для интерпретации данных интервью. В исследовании приняли участие 10 казахстанских научных консультантов и 5 зарубежных консультантов, в числе которых 6 мужчин и 9 женщин.

Результаты позволили выделить пять тем, отражающих опыт научного руководства докторантами с разными типами мотивации в диапазоне контроля – автономии. Установлены основные вызовы современного научного руководства докторантами. Первый – несоответствие целевых установок докторантов исследовательской направленности образовательной программы. Второй – разрыв между ожиданиями научных руководителей и реальной способностью докторантов реализовывать исследовательскую деятельность. Третий – поведенческая дисрегуляция докторантов. Четвертый – несоответствие между декларируемыми высокими стандартами докторантуры и реальной практикой приема. Пятый – эмоциональное истощение научных консультантов при долговременной пассивности докторантов. В логике теории самодетерминации выделить три стратегии научного руководства казахстанскими докторантами с разными типами мотивации: стратегия исследовательской автономии, стратегия структурированной прогрессии, структурно-ремедиационная стратегия.

Практическая значимость настоящего исследования заключается в предоставлении основы для разработки образовательных политик и инструментов, которые бы перевели выявленные проблемы из уровня индивидуальных нарративов в управляемые процессы, повышающие продуктивность, качество и устойчивость подготовки докторантов.

**Ключевые слова:** мотивация докторантов, научный консультант, PhD, эмоциональное истощение, самодетерминация, интервью, тематический анализ.

## **Докторантурадағы мотивациялық спектр және ғылыми жетекшілік тәжірибесі: сапалық зерттеу**

**Ю.С. Токадлыгиль<sup>1</sup>, А.Ж. Салиева<sup>2\*</sup>, А.В. Кармелюк<sup>3</sup>, К.А. Салиева<sup>4</sup>**

<sup>1,2,3</sup>Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

<sup>4</sup>«VF Services (Kazakhstan) LLP», Астана, Қазақстан

**Андатпа.** Мотивация докторантураны сәтті аяқтаудың маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Алдыңғы зерттеулер докторантураға түсуді ынталандыратын ішкі және сыртқы факторларды және докторанттардың мотивациялық профильдерін анықтады. Дегенмен, әртүрлі мотивация түрлері бар докторанттарға жетекшілік ету тәжірибесі әлі де зерттелмеген.

Бұл зерттеудің мақсаты келесі зерттеу сұрағына жауап беру болып табылады: ғылыми жетекшілер әртүрлі мотивация түрлері бар докторанттарға жетекшілік ету тәжірибесін қалай сипаттайды?

Бұл сапалы зерттеу сұхбат деректерін түсіндіру үшін кейс-стади әдісі мен тақырыптық талдауды пайдаланды. Зерттеуге он қазақстандық супервайзер және бес халықаралық кеңесші, оның ішінде алты ер азамат және тоғыз әйел қатысты.

Нәтижелер бақылау-автономия спектрі аясында әртүрлі мотивация түрлері бар докторанттарға жетекшілік ету тәжірибесін көрсететін бес тақырыпты ашты. Қазіргі заманғы докторанттардың жетекшілік етуінің негізгі міндеттері анықталды. Біріншісі – докторанттардың мақсаттарының білім беру бағдарламасының зерттеу бағытымен сәйкес келмеуі. Екіншісі – ғылыми жетекшілердің күтулері мен докторанттардың ғылыми-зерттеу жұмыстарын жүргізудегі нақты мүмкіндіктері арасындағы алшақтық. Үшіншісі – докторанттардың мінез-құлқының бұзылуы. Төртіншісі – докторантураға білім берудің жарияланған жоғары стандарттары мен қабылдаудың нақты тәжірибесі арасындағы сәйкессіздік. Бесіншісі – докторанттар арасындағы ұзақ уақыт енжарлығынан ғылыми жетекшілердің эмоционалды шаршауы. Өзін-өзі анықтау теориясының логикасы аясында әртүрлі мотивация түрлері бар қазақстандық докторанттарға жетекшілік етудің үш стратегиясы анықталды: зерттеу автономиясы стратегиясы, құрылымдық прогресс стратегиясы және құрылымдық-сауықтыру стратегиясы.

Бұл зерттеудің практикалық маңыздылығы анықталған проблемаларды жеке әңгімелер деңгейінен докторанттарды дайындаудың өнімділігін, сапасын және тұрақтылығын арттыратын басқарылатын процестерге айналдыратын білім беру саясаты мен құралдарын әзірлеуге негіз беруде.

**Түйін сөздер:** докторанттардың мотивациясы, ғылыми жетекші, PhD докторы, эмоционалды шаршау, өзін-өзі анықтау, сұхбат, тақырыптық талдау.

### **Information about the authors:**

**Tokatligil Yuliya** – PhD, Project Supervisor, Senior Lecturer, Department of Psychology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 6 Yanushkevich St., 010000, Astana, Kazakhstan. E-mail: tokatligil.y@yandex.ru.

**Saliyeva Aigul** – Corresponding Author, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Acting Professor, Department of Pedagogy, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 6 Yanushkevich St., 010000, Astana, Kazakhstan. E-mail: aigul.enu@yandex.ru.

**Karmelyuk Anastassiya** – MSc, Director of the Department of International Cooperation, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Satpayev St. 2, 010000, Astana, Kazakhstan. E-mail: karmelyuk\_av@enu.kz.

**Saliyeva Kamilla** – Master, Senior Information Processing Manager, «VF Services (Kazakhstan) LLP», member of the research team of the project, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 010000, Astana, Kazakhstan. E-mail: slkamilla@gmail.com.

#### **Сведения об авторах:**

**Токатлыгиль Ю.С.** – PhD, научный руководитель проекта, старший преподаватель кафедры психологии ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, ул. Янушкевича, 6, 010000, Астана, Казахстан. E-mail: tokatligil.y@yandex.ru.

**Салиева А.Ж.** – автор-корреспондент, кандидат педагогических наук, доцент, и.о. профессора кафедры педагогики ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, ул. Янушкевича, 6, 010000, Астана, Казахстан. E-mail: aigul.enu@yandex.ru.

**Кармелюк А.В.** – магистр, директор Департамента международного сотрудничества ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, ул. Сатпаева, 2, 010000, Астана, Казахстан. E-mail: enuranking@gmail.com.

**Салиева К.А.** – магистр, старший менеджер по обработке информации, «VF Services (Kazakhstan) LLP», член исследовательской группы проекта ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, 010000, Астана, Казахстан. E-mail: slkamilla@gmail.com.

#### **Авторлар туралы мәліметтер:**

**Токатлыгиль Ю.С.** – PhD, жобаның ғылыми жетекшісі, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, психология кафедрасының аға оқытушысы, Янушкевич көшесі, 6, 010000, Астана, Қазақстан. E-mail: tokatligil.y@yandex.ru.

**Салиева А.Ж.** – хат-хабар авторы, педагогика ғылымдарының кандидаты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, педагогика кафедрасының доценті, профессор м.а., Янушкевич көшесі, 6, 010000, Астана, Қазақстан. E-mail: aigul.enu@yandex.ru.

**Кармелюк А.В.** – магистр, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Халықаралық ынтымақтастық департаментінің директоры, Сәтбаев көшесі, 2, 010000, Астана, Қазақстан. E-mail: enuranking@gmail.com.

**Салиева К.А.** – магистр, ақпаратты өңдеу жөніндегі аға менеджер, «VF Services (Kazakhstan) LLP», Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ жобасы зерттеу тобының мүшесі, 010000, Астана, Қазақстан. E-mail: slkamilla@gmail.com.



МРНТИ: 15.81.21

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-153-4-85-97>

Научная статья

## Психологические особенности жертв буллинга подросткового возраста

А.Э. Абдрахманов<sup>1</sup>, Р.Б. Абдрахманова<sup>2\*</sup>, Ж.Т. Уталиева<sup>3</sup>, Э.Ж. Жапаров<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Национальный университет обороны Республики Казахстан, Астана, Казахстан

<sup>2</sup>Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан

<sup>3</sup>Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

<sup>4</sup>КГУ «Общеобразовательная школа №66», Алматы, Казахстан

(E-mail: <sup>1</sup>Abdrahman1978@mail.ru, <sup>2\*</sup>abdraxmanova50@mail.ru, <sup>3</sup>zhanna.utalieva@mail.ru  
<sup>4</sup>zhaparoveldar@outlook.com)

**Аннотация.** Данная статья посвящена исследованию влияния буллинга на личностные особенности подростков. Целью исследования является анализ личности подростка, ставшего жертвой буллинга, и определение личностных черт, связанных с переживанием насильственного опыта. В исследовании приняли участие 73 ученика 14-16 лет, разделенные на две группы: пережившие опыт буллинга (экспериментальная группа) и не имеющие такого опыта (контрольная группа). Для анализа использовались опросники 14-PF Кеттелла Р (подростковая версия) и опросник акцентуаций характера Шмишека Х (подростковый вариант). Результаты исследования показали, что подростки, подвергшиеся буллингу, демонстрируют специфические характеристики дезадаптивного поведения, такие как сниженный уровень демонстративности, повышенная педантичность, пониженная гипертимия и повышенная дистимия. Они также характеризуются более высоким уровнем тревожности и чувствительности. Личностные профили выявили существенные различия в эмоциональной устойчивости, склонности к доминированию, формированию чувства вины, уровне конформности и внутреннем напряжении. Статья подчеркивает необходимость своевременной диагностики и профилактики буллинга, а также важность оказания поддержки жертвам для их успешной социальной адаптации и восстановления психологического здоровья. Исследование подтверждает, что буллинг оказывает глубокое негативное воздействие на психику подростков, которые приводят к дезадаптации и психологическим травмам. Подростки, подвергшиеся буллингу, демонстрируют характерные измене-

Поступила: 23.05.2025; Доработана: 18.11.2025; Одобрена: 04.12.2025; Доступна онлайн: 29.12.2025

\*автор корреспондент

ния в поведении и личности, такие как снижение активности, повышенная тревожность, педантичность и дистимия. Для эффективной борьбы с буллингом необходимо уделять внимание своевременной диагностике и профилактике данного явления, а также обеспечивать поддержку жертвам буллинга для их успешной социальной адаптации и восстановления психологического здоровья. Важной составляющей является создание благоприятных условий для позитивных отношений между учащимися и внедрение политики нетерпимости к любым формам насилия в образовательном учреждении.

**Ключевые слова:** буллинг, подростки, психологические особенности, тревожность, дезадаптация, социализация, психологическое здоровье.

---

## Введение

Согласно Приказу Министра просвещения Республики Казахстан от 21 декабря 2022 года № 506 «Об утверждении Правил профилактики травли (буллинга) ребенка» буллинг определяется, как «систематические (два и более раза) действия унижительного характера, преследование и (или) запугивание, в том числе направленные на принуждение к совершению или отказу от совершения какого-либо действия, а равно те же действия, совершенные публично или с использованием средств массовой информации и (или) сетей телекоммуникаций (кибербуллинг)» (Минпросвещения РК, 2022). В контексте данного исследования под термином «жертва буллинга» понимается подросток, систематически подвергающийся агрессивному воздействию со стороны более сильного индивида или группы лиц, и неспособный в силу личностных или ситуативных причин эффективно защитить себя. Данный статус характеризуется переживанием острой беспомощности и формированием специфического виктимного поведения Проблема буллинга является весьма сложной и потенциальные причины буллинга лежат в особенностях социального поведения человека. Если раньше данное поведение могло дать определенное эволюционное преимущество, то в настоящий момент буллинг представляет собой форму насильственного поведения, которое в значительной степени влияет на личность жертвы, оставляя следы психологической травматизации. Несвоевременное выявление буллинга зачастую приводит к формированию аутодеструктивного поведения и позиции социального изоляционизма, что в свою очередь выбивают подростка из социальной жизни, создают ему барьеры для собственного развития.

Как и любое другое социальное влияние, буллинг оказывает активное воздействие на личность жертвы. Именно данные индикаторы являются важной составляющей диагностики буллинга в случае, когда жертва не хочет рассказывать о собственном тяжелом опыте. Определение скрытого буллинга является необходимой частью работы в условиях школы и особенно актуально для лиц подросткового возраста, не имеющих достаточного опыта для понимания последствий данного поведения и имеющих выраженную потребность в успешной социальной адаптации.

Исходя из этого целью исследования является анализ личности подростка, ставшего жертвой буллинга и определение личностных черт, связанных с переживанием насильственного опыта.

В исследовании на выборке казахстанских школьников эмпирически обосновано, что последствия школьного буллинга не ограничиваются временными эмоциональными реакциями, а приводят к глубинной структурной трансформации личности подростка. В отличие от большинства существующих работ, фокусирующихся на клинических проявлениях (депрессия, нарушения сна) или внешних факторах среды, данная работа доказывает формирование у жертв специфического устойчивого симптомокомплекса дезадаптации. Выявленный «психологический профиль» жертвы характеризуется парадоксальным сочетанием высокой внутренней напряженности (фрустрированности) с внешней социальной пассивностью, проявляющейся в сниженной демонстративности и подавленном фоне настроения (дистимии). Принципиально новым является обнаружение высокой педантичности у жертв буллинга, которая в данном контексте интерпретируется не как черта организованности, а как ригидный защитный механизм: стремление к сверхконтролю и идеальному соблюдению правил выступает способом совладания с хронической тревогой и попыткой предотвратить возможную агрессию.

Исследование раскрывает внутренние механизмы закрепления виктимного поведения: установлено, что под воздействием травли у подростков формируется иррациональное чувство вины в сочетании с высокой конформностью. Это создает замкнутый круг дезадаптации, где жертва, опасаясь конфликта, подавляет индивидуальность и принимает ответственность за агрессию в свой адрес, что препятствует самостоятельному выходу из ситуации насилия без внешней психологической коррекции. Полученные данные также вносят вклад в адаптацию диагностических подходов к региональным социокультурным условиям образовательной среды Казахстана.

### **Методология исследования**

Исследование проводилось на базе КГУ «Общеобразовательная школа № 66» Управления образования г. Алматы. В нем приняли участие 73 учащихся в возрасте 14-16 лет. Формирование выборки осуществлялось на основе данных, предоставленных социально-психологической службой и администрацией школы. По результатам предварительного сбора анамнестических сведений участники были разделены на две группы:

1. Экспериментальная группа (n=33): подростки, имевшие подтвержденный опыт жертвы буллинга.

2. Контрольная группа (n=40): подростки, не сталкивавшиеся с ситуацией травли в школьной среде.

Для решения поставленных задач применялся комплекс психодиагностических методик:

1. Подростковый вариант 14-факторного личностного опросника Р. Кеттелла (HSPQ). Методика использовалась для комплексного анализа структуры личности и выявления специфических личностных профилей.

2. Личностный опросник Х. Шмишека (подростковая адаптация). Инструмент применялся для диагностики типа и степени выраженности акцентуаций характера в соответствии с концепцией «акцентуированных личностей» К. Леонгарда.

Математико-статистическая обработка данных проводилась с использованием программного обеспечения GNU PSPP. Для выявления достоверности различий между

показателями экспериментальной и контрольной групп использовался U-критерий Манна-Уитни. Выбор данного непараметрического критерия обусловлен характеристиками выборки (малая численность, сравнение двух независимых групп с разным количеством участников).

## Результаты и обсуждение

О распространенности буллинга в школьной среде Вакар А.У. пишет как о стандартном явлении. В ходе анализа данной проблемы было выявлено, что борьба внутри коллектива за лидерские позиции сопряжена с буллингом, и это является частью взаимоотношений в школьной среде (Mohan & Bakar, 2021).

Исследование распространенности школьного буллинга среди 10-летних учащихся в 50 странах, участвовавших в исследовании TIMSS 2015, указало на то, что среда во многом определяет факторы для зарождения буллинга. Stefan Johansson, Eva Myrberg, Anna Тогорова изучили, как факторы на уровне школы могут влиять на уровень буллинга. Результаты показали, что буллинг является распространенной проблемой во всех странах, но его уровень значительно различается как между странами, так и между школами внутри одной страны. В странах с низким уровнем буллинга различия между школами незначительны, в то время как в странах с высоким уровнем буллинга эти различия существенны. Исследователи выявили, что такие факторы, как чувство принадлежности к школе, безопасный и организованный климат в школе, а также дисциплина, играют важную роль в снижении уровня буллинга. Чувство принадлежности к школе, в частности, оказалось важным фактором во всех исследованных странах, как на уровне ученика, так и на уровне школы. Безопасный и организованный климат в школе, а также дисциплина также показали значительное влияние на снижение уровня буллинга в большинстве стран. Однако такие факторы, как социально-экономический статус школы и неоднородность достижений учащихся, показали противоречивые результаты в разных странах. Исследователи пришли к выводу, что школы с компетентными лидерами и учителями могут не только добиваться лучших академических результатов, но и создавать атмосферу, свободную от буллинга (Johansson и др., 2022).

Однако стоит подчеркнуть, что данная практика хоть и широко распространена, несёт множественные риски для развития подростка. Буллинг оказывает комплексное негативное влияние на развитие личности подростка. Так данные, полученные в исследовании Н Källmén, М Hallgren свидетельствуют о том, что столкновение подростка с опытом буллинга повышает риск развития психического заболевания у подростка. При этом в данном аспекте также было выявлено незначительное влияние гендерного компонента: риск возникновения психического заболевания у мальчиков увеличился в 2,57 раза, а среди девочек 2,4 раза (Källmén & Hallgren, 2021). Переживание травматического опыта становится основой для формирования острой дезадаптации подростка, и данная проблема является систематической.

Исследование Kai Qi, Long Hua, Jia-ni Tong выявило значительную связь между школьным буллингом и расстройствами сна у подростков. Результаты показывают, что подростки, подвергающиеся буллингу, имеют значительно более высокий риск развития нарушений сна. При этом, исследование подчеркивает, что депрессивное



настроение, низкая самооценка и негативные практики воспитания играют важную роль в усилении этой связи. Эти факторы выступают в качестве медиаторов, усиливая негативное влияние буллинга на качество сна подростков. Исследование выявило ряд демографических и социальных факторов, которые также связаны с расстройствами сна у подростков. К ним относятся половой фактор (женщины чаще сталкиваются с расстройством сна), возрастные и социальные особенности (обучение в старших классах и интернатах), проживание в неполных семьях, плохие отношения с родителями, низкий уровень образования матери, плохая успеваемость, высокая учебная нагрузка, непопулярность среди сверстников, а также употребление алкоголя и сигарет (Qi и др., 2025).

Rachel E. Maunder, Sarah Crafter утверждают, что буллинг – это сложное явление, которое нельзя понять, сосредоточившись только на паре "агрессор-жертва". Вместо этого необходимо учитывать контекст, исторические и институциональные факторы, а также социальные нормы и практики, которые влияют на поведение участников. Социокультурная перспектива требует смещения фокуса с индивидуальных особенностей на взаимодействие между людьми в различных социальных контекстах. Это означает, что буллинг нужно рассматривать как результат взаимодействия множества факторов, а не как следствие изолированного поведения отдельных лиц. Авторы призывают к использованию методологий, которые позволяют исследовать контекст, смысл, взаимодействия и отношения во времени. Rachel E. Maunder, Sarah Crafter также подчеркивают, что эффективные стратегии вмешательства должны учитывать многоуровневое влияние на детей и признавать различные контексты, в которых они участвуют. Они поддерживают комплексные подходы, которые работают на уровне всей школы, класса и отдельных лиц, а также привлекают родителей и широкую общественность. Авторы считают, что культура школы оказывает сильное влияние на уровень буллинга, и поэтому вмешательства должны быть направлены на изменение системы, а не только отдельных людей. Они призывают к использованию социокультурной перспективы для понимания, объяснения и решения проблемы школьного буллинга (Maunder & Crafter, 2018).

При этом проблема также состоит в том, что выявление буллинга не всегда является простым. Буллинг может протекать совершенно незаметно, что лишь усугубляет его последствия. Так опрос педагогов из Португалии позволил сделать выводы касательно мнения преподавателей по вопросу проблемы буллинга. Педагоги склонны в большей мере видеть родителей и социум как ключевые факторы формирования буллинга. По их мнению, именно воспитание, которое получает ребенок, и окружающая среда делают его весьма уязвимым к агрессивному влиянию внешней социальной среды. Отношение педагогов к буллингу является важной составляющей проблемы диагностики буллинга, ибо, как указывают вышеизложенные сведения, преподаватели могут демонстрировать низкий уровень заинтересованности в профилактике буллинга.

Столкновение с фактами буллинга во многом снижает адаптационные возможности личности, что также сказывается на продуктах деятельности. Жертвы буллинга часто испытывают стресс и тревогу, что снижает их концентрацию и мотивацию к учебе. Постоянное давление и страх перед агрессорами могут привести к пропускам занятий и ухудшению академических результатов. Эмоциональные и психологические

травмы, вызванные буллингом, могут привести к депрессии и другим психическим расстройствам, что также негативно сказывается на успеваемости. Таким образом можно сделать выводы о том, что важная составляющая учебно-воспитательного процесса в школе теряет ценность в лице учащегося, столкнувшегося с буллингом. Вперед выходят социально-адаптационные аспекты личности, потребность приспособиться и преодолеть новую стрессовую ситуацию. Это является диагностическим маркером для педагогов и администрации учебного заведения: когда ученика преследуют, он испытывает стресс и тревогу, не характерных для него ранее, что мешает ему сосредоточиться на учебе. Страх и неуверенность приводят к пропускам уроков и уменьшению желания учиться, что в конечном итоге сказывается на его академической успеваемости. Поэтому важно уделять внимание таким ситуациям и вовремя вмешиваться (Rigby, 2003; TERCE: initial background information, executive summary - UNESCO Цифровая библиотека, б. д.).

Исследование Lukas Blinka, Andrea Stašek и др. продемонстрировало тесную связь между буллингом, проблемным использованием цифровых технологий (интернет-зависимостью) и психосоциальными трудностями у подростков. Традиционное издевательство часто служит мостом к другим проблемам. Проблемное использование интернета, особенно когда подростки жертвуют сном и едой ради сети, связано с кибербуллингом. Проблемное использование смартфонов, напротив, кажется менее связанным с другими проблемами, особенно у мальчиков. Психосоциальные трудности, такие как проблемы с друзьями и чувство одиночества, играют важную роль в буллинге (Stašek и др., 2024).

Помимо агрессии со стороны сверстников, существенным травмирующим фактором выступает буллинг со стороны педагогов (Zioni-Koren и др., 2022). Вербальные унижения, демонстративное игнорирование, предвзятое оценивание и публичная критика со стороны авторитетного взрослого оказывают разрушительное воздействие на психику подростка. Такая легитимизация насилия «сверху» не только провоцирует травлю внутри класса, но и закрепляет у жертвы чувство тотальной незащищенности, стыда и социальной изоляции. Хронический стресс, вызванный давлением педагога, подавляет волевые качества учащегося и способствует формированию выученной беспомощности, что напрямую отражается на деформации его личностной структуры.

Резюмируя анализ литературы, можно заключить, что большинство исследований фокусируются либо на внешних факторах среды, либо на клинических последствиях (депрессия, нарушения сна). Однако недостаточно изученным остается вопрос глубинной трансформации личности подростка в ситуации хронической травли. Необходимо выяснить, какие именно черты характера (акцентуации) и личностные факторы становятся мишенями деструктивного воздействия и формируют специфический "профиль жертвы". Это обосновывает необходимость проведения эмпирического исследования с применением методик, направленных на диагностику структуры личности и акцентуаций характера.

Исследования указывают на то, что между участвовавшими случаями буллинга и состоянием здоровья школьников имеется связь.

В рамках проводимого исследования было запланировано проведение сравнительного анализа. Были приглашены ученики КГУ «ОШ №66» совместно с их родителями для прохождения психологического тестирования. В экспериментальную группу были

определены учащиеся, которые ранее сталкивались с буллингом, в контрольную группу попали учащиеся, которые считают, что с буллингом в отношении себя не сталкивались. Данные были предоставлены администрацией школы. С участниками исследования была проведена диагностика посредством метода Шмишека Х. Результаты сравнительного анализа указывают на наличие определенных различий между исследуемыми группами

### Сравнение выраженности акцентуации характера

№	Тип акцентуации	Контрольная группа (М)	Экспериментальная группа (М)	<i>p</i>
1	Демонстративный	16.1	11.4	$\leq 0,01$
2	Педантичный	14.4	19.0	$\leq 0,01$
3	Застревающий	15.3	16.4	$\geq 0,05$
4	Возбудимый	17.8	19.1	$\geq 0,05$
5	Гипертимический	14.9	11.7	$\leq 0,05$
6	Дистимический	15.4	19.8	$\leq 0,05$
7	Тревожно-боязливый	14.5	20.1	$\leq 0,01$
8	Циклотимический	16.2	15.7	$\geq 0,05$
9	Аффективно-экзальтированный	14.0	15.3	$\geq 0,05$
10	Эмотивный тип	14.6	17.9	$\leq 0,05$

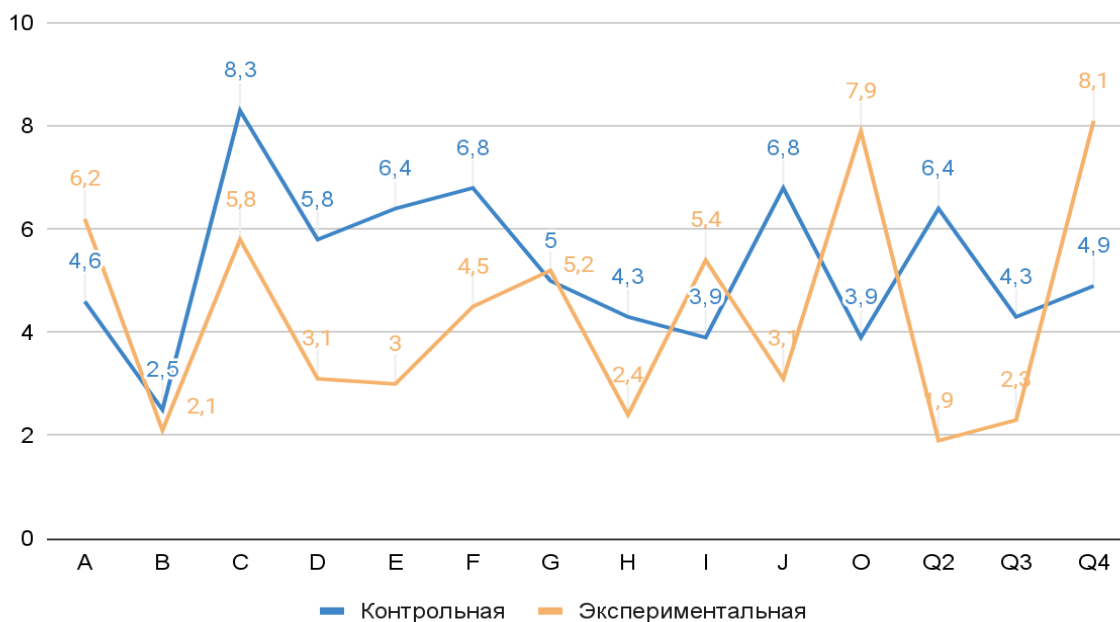
Анализ с использованием U-критерия Манна-Уитни показывает, что подростки, подвергшиеся буллингу, демонстрируют специфические характеристики дезадаптивного поведения. К ним относятся сниженный уровень демонстративности, повышенная педантичность, пониженная гипертимия и повышенная дистимия. Также отмечается более высокий уровень тревожности и повышенная чувствительность.

Сравнительный анализ экспериментальной и контрольной групп не выявил статистически значимых различий в частоте встречаемости акцентуаций характера

Низкий уровень демонстративности у подростков проявляется в отсутствии стремления к привлечению внимания к своей персоне. Такие подростки редко выступают инициативно, избегают публичных выступлений и стараются не выделяться из толпы. В свою очередь у подростков, переживших опыт буллинга повышенный уровень педантичности, характеризуется излишним вниманием к деталям и правилам. Подростки часто стремятся к идеальному порядку, систематично и тщательно выполняют задания, могут быть чрезмерно критичны к себе и другим в вопросах выполнения работы. Также, как ранее упоминалось, у подростков можно обнаружить сниженную гипертимность, которая проявляется в отсутствии радостного, оптимистичного настроения. Подростки с такими особенностями поведения склонны к малой активности, редко выражают положительные эмоции и энтузиазм, могут быть менее энергичны и инициативны по сравнению со своими сверстниками. Это также тесно связано с проявляемыми чертами дистимности, которая ввиду собственной природы является антогонистическим термином гипертимность.

Анализ полученных данных позволяет заключить, что при наличии акцентуаций характера в обеих группах, наблюдается их качественная специфика. В профиле подростков, подвергавшихся буллингу, преобладают типы акцентуаций, ассоциированные со снижением общей психической активности и энергетического тонуса.

Помимо характеристик, описывающих адаптированность личности, также было проведено исследование личностных особенностей учащихся из контрольной и экспериментальной выборки. Проведенное исследование личностных профилей посредством теста Кеттелла Р. также позволило выявить разницу между показателями.



### Личностные профили участников контрольной и экспериментальной выборки

Статистическая разница на уровне  $p=0,01$  обнаружена в показателях эмоциональной устойчивости, склонности к доминированию, склонности к формированию чувства вины, уровня конформности и степени внутреннего напряжения. Статистическая разница на уровне  $p=0,05$  была обнаружена в показателях степени эмоциональной возбудимости, уровне осторожности, уровне застенчивости.

Низкий уровень эмоциональной устойчивости у подростков экспериментальной группы проявляется в частых перепадах настроения, повышенной реактивности на стресс и трудности, а также в недостаточной способности справляться с эмоциональными нагрузками. Участники исследования проявляют признаки раздражительности, тревожности. Они часто испытывают чувство беспомощности и неуверенности в себе, могут избегать сложных ситуаций и социальной активности. Высокий уровень склонности к формированию чувства вины также проявляется в том, что подростки часто берут на себя ответственность за негативные события и считают себя виновными даже в ситуациях, где их вины нет. Они испытывают частое чувство стыда и самокритики, часто переживают из-за своих действий и решений. В свою очередь высокий уровень конформности у участников исследования находит собственное выражение в сильном желании соответствовать ожиданиям окружающих и групповых норм. Подростки ранее

столкнувшиеся с буллингом часто боятся выделиться из толпы, стремятся избежать конфликтов и предпочитают следовать установленным правилам и стандартам.

Анализ результатов теста Кеттелла Р. позволяют сделать выводы о том, что подростки, которые подвергались буллингу, демонстрируют личностные характеристики, такие как сниженная демонстративность, повышенная педантичность, пониженная гипертимия и повышенная дистимия. Эти подростки также характеризуются более высоким уровнем тревожности и чувствительности. Личностные профили выявили существенные различия в эмоциональной устойчивости, склонности к доминированию, формированию чувства вины, уровне конформности и внутреннем напряжении.

### **Заключение**

Буллинг оказывает значительное негативное влияние на личность подростка, приводя к различным формам дезадаптации и психологическим травмам. Исследование показало, что подростки, подвергшиеся буллингу, проявляют специфические характеристики дезадаптивного поведения, такие как сниженный уровень активности, повышенная педантичность, пониженная гипертимия и повышенная дистимия. Эти особенности поведения указывают на снижение общей активности и повышенную тревожность у жертв буллинга. Для эффективной борьбы с буллингом необходимо уделять внимание диагностике и профилактике данного явления, а также обеспечивать поддержку жертвам буллинга для их успешной социальной адаптации и восстановления психологического здоровья. Превентивные меры должны быть направлены на гармонизацию межличностных отношений и институциональное закрепление норм нетерпимости к любым формам насилия.

**Конфликт интересов:** отсутствует конфликт интересов

### **Вклад авторов:**

**1. Абдрахманов Асан Эмильевич** – разработка идеи и концепции исследования, а также подготовка обоснования для проведения исследования на базе КГУ "Общеобразовательная школа №66" УО г. Алматы, написание литературного обзора;

**2. Абдрахманова Роза Бисеновна** – разработка идеи и концепции исследования, обеспечение методологической помощи в рамках проведения исследования на базе КГУ "Общеобразовательная школа №66" УО г. Алматы, поддержание связи с педагогом-психологом школы;

**3. Жанна Тлегеновна Уталиева** – редактирование публикации, подготовка окончательного варианта статьи, методологическое сопровождение, проведение статистического анализа и его интерпретация;

**4. Жапаров Эльдар Жанатович** – проведение эмпирической части исследования, проведение тестирования и описание его результатов, непосредственное взаимодействие с учащимися и определение состава контрольной и экспериментальной групп.

### Список литературы:

Министр просвещения Республики Казахстан. (2022, 21 декабря). Об утверждении Правил профилактики травли (буллинга) ребенка (Приказ № 506). Информационно-правовая система нормативных правовых актов Республики Казахстан «Әділет». <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200031180>

Johansson, S., Myrberg, E., & Toropova, A. (2022). School bullying: Prevalence and variation in and between school systems in TIMSS 2015. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 101178. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101178>

Källmén, H., & Hallgren, M. (2021). Bullying at school and mental health problems among adolescents: A repeated cross-sectional study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 15(1), 74. <https://doi.org/10.1186/s13034-021-00425-y>

Maria Therese Jensen. (2022). Are test-based policies in the schools associated with burnout and bullying? A study of direct and indirect associations with pupil-teacher ratio as a moderator. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103670. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103670>

Martínez-Monteağudo, Á., Martínez-Monteağudo, M. C., & Delgado, B. (2023). School bullying and cyberbullying in academically gifted students: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 71, 101842. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2023.101842>

Maunder, R. E., & Crafter, S. (2018). School bullying from a sociocultural perspective. *Aggression and Violent Behavior*, 38, 13–20. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.10.010>

Mohan, T. a/p M., & Bakar, A. Y. A. (2021). A systematic literature review on the effects of bullying at school. *SCHOULID: Indonesian Journal of School Counseling*, 6(1), Article 1. <https://doi.org/10.23916/08747011>

Qi, K., Hua, L., Tong, J., Xiong, J., Pan, Z., Li, N., Yu, Y., Xu, M., Zhao, J., Chang, W., Fang, Z., Wen, L., Zhu, L., Chen, Y., Yao, Y., & Jin, Y. (2025). A study on sleep quality under the shadow of school bullying: The interwoven effects of depressed mood, low self-esteem, and negative parenting practices. *Acta Psychologica*, 253, 104717. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.104717>

Rafael Pichel, Sandra Feijóo, Manuel Isorna, Jesús Varela, & Antonio Rial. (2022). Analysis of the relationship between school bullying, cyberbullying, and substance use. *Children and Youth Services Review*, 134, 106369. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106369>

Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in Schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583–590. <https://doi.org/10.1177/070674370304800904>

Stašek, A., Blinka, L., & Stavropoulos, V. (2024). Disentangling the Net of Needs Satisfaction and Gaming Disorder Symptoms in Adult Gamers (SSRN Scholarly Paper No. 4715900). *Social Science Research Network*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4715900>

TERCE: initial background information, executive summary—UNESCO Цифровая библиотека. (б. д.). Извлечено 29 март 2025 г., от [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243980\\_eng](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243980_eng)

Xiao Liao, Li, Y., Wan, X., Feng, Y., Jia, Y., Lu, D., & Zhang, W. (2025). Association between different types of school bullying and premenstrual disorders: A cross-sectional analysis of 10,042 girls. *Journal of Affective Disorders*, 378, 147–154. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2025.02.082>

Zioni-Koren, V., Gumpel, T. P., & Bekerman, Z. (2022). Surprising partners: Teachers' contribution to school bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 63(6), 670–679. <https://doi.org/10.1111/sjop.12837>

## Psychological Characteristics of Teenage Bullying Victims

A.E. Abdrakhmanov<sup>1</sup>, R.B. Abdrakhmanova<sup>2\*</sup>, Zh.T. Utalieva<sup>3</sup>, E.Zh. Japarov<sup>4</sup>

<sup>1</sup>National University of Defense of the Republic of Kazakhstan, Astana, Kazakhstan

<sup>2</sup>Abai Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

<sup>3</sup>L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

<sup>4</sup>MSI «Secondary school № 66», Almaty, Kazakhstan

**Abstract.** This article is dedicated to the study of the influence of bullying on the personality traits of adolescents. The purpose of the study is to analyze the personality of adolescents who have become victims of bullying and to determine the personality traits associated with the experience of violent experiences. 73 students aged 14-16 years participated in the study, divided into two groups: those who had experienced bullying (experimental group) and those who had not (control group). The 14-PF Cattell R questionnaire (adolescent version) and the Shmishk H character accentuation questionnaire (adolescent version) were used for the analysis. The results of the study showed that adolescents who were subjected to bullying demonstrate specific characteristics of maladaptive behavior, such as a reduced level of demonstrativeness, increased pedantry, reduced hyperthymia, and increased dysthymia. They are also characterized by a higher level of anxiety and sensitivity. Personality profiles revealed significant differences in emotional stability, tendency to dominate, formation of guilt, level of conformity, and internal tension. The article emphasizes the need for timely diagnosis and prevention of bullying, as well as the importance of providing support to victims for their successful social adaptation and restoration of psychological health. The study confirms that bullying has a profound negative impact on the psyche of adolescents, leading to maladaptation and psychological trauma. Adolescents who have been subjected to bullying demonstrate characteristic changes in behavior and personality, such as decreased activity, increased anxiety, pedantry, and dysthymia. To effectively combat bullying, it is necessary to pay attention to the timely diagnosis and prevention of this phenomenon, as well as to provide support to victims of bullying for their successful social adaptation and restoration of psychological health. An important component is the creation of favorable conditions for positive relationships between students and the introduction of a policy of intolerance towards any form of violence in educational institutions.

**Keywords:** bullying, teenagers, psychological characteristics, anxiety, adaptation, socialization, psychological health.

## Жасөспірім жастағы буллинг құрбандарының психологиялық ерекшеліктері

А.Э. Абдрахманов<sup>1</sup>, Р.Б. Абдрахманова<sup>2</sup>, Ж.Т. Уталиева<sup>3</sup>, Э.Ж. Жапаров<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Қазақстан Республикасы Қорғаныс ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

<sup>2</sup>Абай атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан

<sup>3</sup>Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

<sup>4</sup>«ЖББМ № 66», Алматы, Қазақстан

**Андатпа.** Бұл мақала буллингтің жасөспірімдердің жеке қасиеттеріне әсерін зерттеуге арналған. Зерттеудің мақсаты – буллинг құрбаны болған жасөспірімнің жеке басын талдау және зорлық-зомбылық тәжірибесімен байланысты жеке қасиеттерді анықтау. Зерттеуге 14-16 жастағы

73 оқушы қатысты, олар екі топқа бөлінді: буллингті бастан кешіргендер (эксперименттік топ) және мұндай тәжірибесі жоқтар (бақылау тобы). Талдау үшін 14-РФ Кеттелл Р сауалнамасы (жасөспірімдік нұсқа) және Шмишек Ш. мінез-құлық акцентуациясының сауалнамасы (жасөспірімдік нұсқа) пайдаланылды. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, буллинге ұшыраған жасөспірімдер бейімделуге бейім емес мінез-құлықтың ерекше сипаттамаларын көрсетеді, мысалы, демонстративтіліктің төмендеуі, педантизмнің жоғарылауы, гипертимияның төмендеуі және дистимияның жоғарылауы. Олар сондай-ақ алаңдаушылық пен сезімталдықтың жоғары деңгейімен сипатталады. Жеке профильдер эмоционалды тұрақтылықта, үстемдік етуге бейімділікте, кінә сезімін қалыптастыруда, конформизм деңгейінде және ішкі шиеленісте айтарлықтай айырмашылықтарды анықтады. Мақалада буллингті уақтылы диагностикалау және алдын алу қажеттілігі, сондай-ақ олардың табысты әлеуметтік бейімделуі және психологиялық денсаулығын қалпына келтіру үшін құрбандарға қолдау көрсетудің маңыздылығы атап көрсетілген. Зерттеу буллингтің жасөспірімдердің психикасына терең теріс әсер ететінін растайды, бұл бейімделуге бейім еместікке және психологиялық жарақатқа әкеледі. Буллинге ұшыраған жасөспірімдер мінез-құлық пен жеке басында белсенділіктің төмендеуі, алаңдаушылықтың жоғарылауы, педантизм және дистимия сияқты өзгерістерді көрсетеді. Буллингпен тиімді күресу үшін осы құбылыстың уақтылы диагностикасы мен алдын алуға назар аудару, сондай-ақ буллинг құрбандарына олардың табысты әлеуметтік бейімделуі және психологиялық денсаулығын қалпына келтіру үшін қолдау көрсету қажет. Маңызды құрамдас бөлігі - оқушылар арасындағы оң қарым-қатынас үшін қолайлы жағдай жасау және білім беру мекемелерінде кез келген зорлық-зомбылық түріне төзбеушілік саясатын енгізу.

**Түйін сөздер:** буллинг, жасөспірімдер, психологиялық ерекшеліктер, мазасыздық, дезадаптация, әлеуметтену, психологиялық денсаулық.

#### **Сведения об авторах:**

**Абдрахманов Асан Эмильевич** – кандидат психологических наук, профессор кафедры «Управление войсками» Национального университета обороны, пр.Туран, 72, Астана, Казахстан. e-mail: Abdrahman1978@mail.ru

**Абдрахманова Роза Бисеновна** – автор для корреспонденции, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Педагогика и психологии» Казахского национального педагогического университета имени Абая, пр.Достык, 133, Алматы, Казахстан. e-mail: abdrakhmanova50@mail.ru

**Уталиева Жанна Тлегеновна** – преподаватель кафедры психологии Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева. e-mail: zhanna.utalieva@mail.ru

**Жапаров Эльдар Жанатович** – магистр социальных наук по специальности «Психология», педагог-психолог КГУ «Общеобразовательная школа №66» Управление образования г. Алматы, Бекдаира, 72, Алматинская область, Казахстан. e-mail: zhaparoveldar@outlook.com

#### **Авторлар туралы мәлімет:**

**Абдрахманов Асан Эмильевич** – психология ғылымдарының кандидаты, Ұлттық қорғаныс университеті, әскерлерді басқару кафедрасының профессоры, Тұран даңғ, 72, Астана, Қазақстан. e-mail: Abdrahman1978@mail.ru



**Абдрахманова Роза Бисеновна** – хат-хабар авторы, психология ғылымдарының кандидаты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті. "педагогика және психология" кафедрасының доценті, Достық даңғ., 133, Алматы, Қазақстан. e-mail: abdraxmanova50@mail.ru

**Уталиева Жанна Тлегеновна** – Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, психология кафедрасының оқытушысы. e-mail: zhanna.utalieva@mail.ru

**Жапаров Эльдар Жанатович** – әлеуметтік ғылымдар магистрі, «Психология» мамандығы бойынша, педагог-психолог, Алматы қаласы Білім басқармасының «№66 жалпы білім беретін мектеп» КММ, Алматы облысы, Бекдаир 72, Қазақстан. e-mail: zhaparoveldar@outlook.com

***Information about authors:***

**Abdrakhmanov Asan Emilievich** – Candidate of Psychological Science, Professor, Department of Troop management of the National University, Turan Ave, 72, Astana, Kazakhstan. e-mail: Abdrahman1978@mail.ru

**Abdrakhmanova Rosa Bisenovna** – corresponding author, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of "Pedagogy and Psychology" of the Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Dostyk Ave, 133, Almaty, Kazakhstan. e-mail: abdraxmanova50@mail.ru

**Utaliyeva Zhanna** – lecturer, Department of Psychology, L.N. Gumilyov Eurasian National University. e-mail: zhanna.utalieva@mail.ru

**Zhaparov Eldar Zhanatovich** – Master of Social Sciences in the specialty "Psychology", educational psychologist, KSU "General Education School №66", Department of Education of Almaty, Bekdaira 72, Almaty region, Kazakhstan. e-mail: zhaparoveldar@outlook.com



FTAMP 15.01.11  
Ғылыми мақала

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-153-4-98-116>

## Жоғары оқу орындарында студенттердің психологиялық денсаулығын сүйемелдеудің құрылымдық-практикалық аспектілері

А.Ф. Азизова<sup>1\*</sup>, Л.О. Баймолдина<sup>2</sup>, Г.А. Рахимжанова<sup>3</sup>

<sup>1,2</sup>Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан

<sup>3</sup>Alikhan Bokeikhan University, Семей, Қазақстан

(E-mail: <sup>1</sup>\*azizova-aziza95@mail.ru, <sup>2</sup>Laura.Baimoldina@kaznu.edu.kz, <sup>3</sup>gulmira.72-78@mail.ru)

**Аңдатпа.** Бұл мақалада жоғары оқу орындарында студенттердің психологиялық денсаулығын сүйемелдеудің құрылымдық-практикалық аспектілерінің мәселелері мен болашағы қарастырылады. Зерттеудің өзектілігі бар мәселелерді қарастырудың маңыздылығы мен қажеттілігімен негізделген. Зерттеудің мақсаты жоғары оқу орындарында студенттердің психологиялық денсаулығын сүйемелдеу мәселесін негіздеу және тәжірибелік-эксперименттік зерттеу арқылы сүйемелдеу жұмысының ерекшеліктері мен тиімділігін айқындайтын шараларды әзірлеу болып анықталды.

Ғылыми маңыздылығы студенттерді психологиялық сүйемелдеу туралы ғылыми түсініктерді дамыту мен кеңейтуге үлес қосуда. Практикалық маңыздылығы студенттердің психологиялық денсаулығын жақсартуға бағытталған жоғары оқу орындарының психологиялық қызметтерінің диагностикалық, профилактикалық және дамытушы қызмет бағыттарының құрылымдық-практикалық интеграциясының қажеттілігі мен тиімділігін растауда. Келесі әдістер қолданылды: зерттеу тақырыбы бойынша теориялық талдау; эмпирикалық әдістер, сауалнамалық сұрау және стандартты әдістемелер бойынша тестілеу, алынған деректердің сапалық және сандық талдауы. Жоғары оқу орындары студенттерін психологиялық сүйемелдеудің құрылымдық-практикалық тәсілі диагностикалық процедуралардың, профилактикалық іс-шаралардың және дамытушы практикалардың жеке психологиялық ерекшеліктерді және жоғары оқу орнының білім беру ортасының ерекшелігін міндетті түрде ескере отырып интеграциясы ретінде анықталды. Эмпирикалық зерттеулер мен корреляциялық талдау нәтижелері студенттерді құрылым-

Түсті: 30.10.2025; Жөнделді: 12.11.2025; Мақұлданды: 18.12.2025; Онлайн қолжетімді: 29.12.2025

\*хат-хабар авторы

дық-практикалық сүйемелдеуді енгізудің тиімділігін растайды. Себебі эксперименттік топта студенттердің психологиялық денсаулығында оң өзгерістер байқалды. Алынған нәтижелер студенттерді психологиялық сүйемелдеу туралы ғылыми түсініктерді дамытуда ғылыми маңызға ие және оның практикалық құндылығын көрсетеді, өйткені жоғары білім беру мекемелерінде енгізілуі мүмкін.

**Түйін сөздер:** студенттер, жоғары оқу орны, психологиялық денсаулық, сүйемелдеу, құрылымдық-практикалық аспектілер, психологиялық қызмет, жеке психологиялық ерекшеліктер.

---

## Кіріспе

Тақырыпты таңдаудың өзектілігі жоғары білім берудің қазіргі даму кезеңі студенттерді даярлау сапасына жоғары талаптар қоятындығымен айқындалады, бұл әдетте олардың психологиялық денсаулығының жағдайымен де байланысты. Жоғары оқу орнындағы оқу кезеңі – бұл таңдалған мамандыққа және бекітілген білім беру бағдарламасы шеңберіндегі түрлі кезеңдер мен оқу деңгейлерін қамтитын күрделі кезең болып табылады. Осы кезеңде жастардың санасы мен мінез-құлқында оқу жүктемесімен, әрі қарайғы әлеуметтенумен және болашақ кәсіби қызметінің маңыздылығын түсінумен байланысты елеулі өзгерістер орын алады. Мұның бәрі оқу процесінде студенттердің стресс пен мазасыздық деңгейінің жоғары болуына әкеледі, ал бұл психологиялық денсаулыққа әсер ететін негізгі көрсеткіштер болып саналады. Студенттердің психологиялық денсаулығының төмен көрсеткіштері әдетте келесі факторлармен байланысты: жаңа оқу жағдайларына бейімделу, академиялық жүктеме (Исаханова, 2024), жас ерекшелігі және кәсіби дағдарыстар, болашақтағы белгісіздік және сыртқы әлеуметтік тұрақсыздық (Chaudhry, 2024).

Психология, педагогика, әлеуметтану және т.б. салаларда жүргізіліп жатқан қазіргі зерттеулер көптеген студенттердің қиындықтарға тап болатынын көрсетеді, бұл қиындықтар оқу жүктемесімен қатар, студенттердің салауатты құндылықтар жүйесінің жеткілікті қалыптаспағандығымен де байланысты. Оқу процесінде студенттерде әлеуметтік және психологиялық дәрменсіздік байқалады, бұл әсіресе алғашқы курстарда айқын көрінеді. Мұның бәрі олардың жалпы физикалық және психикалық денсаулық деңгейінің төмендеуіне әкеледі, ал бұл өз кезегінде олардың академиялық көрсеткіштеріне және жалпы жағдайына әсер етеді. Сонымен қатар, қазіргі студенттер арасында «тұтынушылық мінез-құлық типі» қалыптасуда, оның мәні – олар өз қажеттіліктерін ең аз күш жұмсап қанағаттандыруға ұмтылады, алайда жоғары оқу орнындағы оқу процесі өз талаптарын қойып, бұл мақсатқа жетуге мүмкіндік бермейді. Осыған байланысты студенттер арасында психологиялық денсаулықтың төмен көрсеткіштері бар топтардың саны артуда, бұл олардың стресс-төзімділігінің төмендігімен, мазасыздығымен, енжарлыққа (депрессияға) бейімділігімен және оқу процесінде мінез-құлықтың бейімделмеген стратегияларын қолдануымен көрініс табады. Қазіргі уақытта Қазақстанның көптеген жоғары оқу орындарында студенттерге

психологиялық сүйемелдеу бойынша жекелеген бағыттар бар, алайда олар әрдайым толыққанды емес, бұл студенттердің психологиялық денсаулығының төмен деңгейімен расталады. Өйткені психологиялық денсаулықты диагностикалау мен тиімді сүйемелдеудің кешенді және ғылыми негізделген әдіснамалық тәсілдері жеткіліксіз.

Аталған бағыттың ғылыми негіздемесі көптеген ғалымдардың, соның ішінде қазіргі зерттеушілердің еңбектерінде көрсетілген (Olsson, 2024). Бұл әдебиеттердің ішінде студенттердің кәсіби қалыптасуының жекелеген ерекшеліктеріне арналған, жоғары оқу орнының білім беру ортасындағы студентті психологиялық сүйемелдеу контекстінде жазылған зерттеулер ерекше орын алады (Pineda, 2024). Студенттердің психологиялық әл-ауқаты мәселелерін жаңа технологиялар мен мультикультуралық білім беру орталарында зерттеу ерекше назар аударарлық Р. Амага және т.б. (2025), Н. Li (2025) бұл мәселені кеңірек қарастыруға және қойылған міндеттерді шешудің тиімді тәсілдерін ұсынуға мүмкіндік береді.

Қазақстандық авторлар арасында Б. Дукатаев (2024) жоғары оқу орындары студенттеріндегі стресс көріністерін зерттеп, оны еңсерудің тиімді тәсілдерін көрсеткен. Г.Ж. Лекерова және т.б. (2014) жоғары оқу орнының психологиялық қызметі студенттерге арналған диагностика, кеңес беру және тренингтерді қамтитын бірыңғай жүйе екенін анықтаған; С.В. Васильева және т.б. (2023) студенттердің психологиялық көмек алу және қолдау сұрау жөніндегі ұстанымдары мен сұраныстарын талдаған. Сондақ-ақ, біз өзіміздің алғашқы зерттеулерімізде академиялық жүктеменің студенттердің психологиялық денсаулығына әсер етуі (Azizova, 2025) және психологиялық денсаулық пен кәсіби икемділік арасындағы өзара байланыс мәселелері қарастырылды (Azizova, 2025). Алайда жинақталған ғылыми деректердің айтарлықтай көлеміне қарамастан, жоғары білім беру жүйесінде студенттердің психологиялық денсаулығын сүйемелдеудің құрылымдық ұйымдастырылуы мен практикалық іске асырылуы мәселелері әлі де жеткілікті түрде ашылмаған. Бұған қоса, бұрынғы зерттеулерде жоғары оқу орындары студенттерінің психологиялық әл-ауқатын сүйемелдеу модельдерінің тиімділігін тәжірибеде нақтылау және тексеру қажеттілігі атап өтілген.

Жоғарыда айтылғандарға сүйене отырып, зерттеу тақырыбы өзекті болып табылады, себебі ол жоғары оқу орындарында оқитын студенттердің психологиялық әл-ауқатын қолдауға және нығайтуға бағытталған психологиялық денсаулықты сүйемелдеудің құрылымдық-практикалық инновациялық шараларын қарастыру мен әзірлеудің маңыздылығы мен қажеттілігін көрсетеді.

Зерттеу мақсаты: жоғары оқу орындарындағы студенттердің психологиялық денсаулығын сүйемелдеу мәселесін негіздеу және тәжірибелік-эксперименттік зерттеу арқылы сүйемелдеудің ерекшеліктері мен тиімділігін айқындайтын шараларды әзірлеу.

Зерттеу нысаны: жоғары оқу орындарының студенттері.

Зерттеу пәні: студенттердің психологиялық денсаулығын сүйемелдеу үдерісі.

Зерттеу міндеттері: студенттердің психологиялық денсаулығына қатысты отандық және шетелдік әдебиеттердегі қолданыстағы тәсілдерді талдау; жоғары оқу орындарындағы психологиялық сүйемелдеудің қазіргі тәжірибесіндегі мәселелер мен кемшіліктерді анықтау; жоғары оқу орындарында студенттердің психологиялық денсаулығын сүйемелдеу үдерістерін оңтайландыруға бағытталған іс-шаралар кешенін әзірлеу және апробациядан өткізу; алынған эксперименттік деректер негізінде ұсынылған шаралардың тиімділігін бағалау.

Зерттеу барысында қолданылған ғылыми тұғарлар: интегративті тұғыр, ол гуманистік психологияның, когнитивті-мінез-құлық бағытының және жүйелік талдаудың қағидаттарын біріктіреді. Мұндай тұғыр жоғары оқу орындары студенттерінің психологиялық денсаулығын сүйемелдеуді құрылымдық-практикалық аспектілерге тәуелді динамикалық үдеріс ретінде қарастыруға мүмкіндік береді: оқу орнының білім беру ортасының ерекшеліктері (жоғары оқу орнында кім қолдау көрсетеді; түрлі мамандар арасындағы өзара әрекет қалай ұйымдастырылған; қандай құрылымдық бөлімдер тартылған; қандай құжаттама қолданылады; міндеттер мен өкілеттіктер қалай бөлінген); студенттердің жеке сипаттары және сыртқы әлеуметтік факторлар ескеріледі.

Зерттеу гипотезасы: студенттердің психологиялық денсаулығын тиімді сүйемелдеу құрылымдық-практикалық аспектілердің интеграциясы жағдайында мүмкін, яғни диагностикалық рәсімдерді профилактикалармен ұштастыру, сонымен қатар олардың жеке психологиялық ерекшеліктері мен жоғары білім беру ерекшеліктерін ескеру қажет.

Жүргізілген зерттеу теориялық тұрғыдан маңызды, себебі ол студенттердің психологиялық денсаулығына әсер ететін факторлар мен механизмдер туралы ғылыми білімді кеңейтеді. Жұмыстың практикалық маңыздылығы жоғары оқу орындарындағы студенттердің психологиялық денсаулығын сүйемелдеуді оңтайландыруға бағытталған құрылымдық аспектілерге негізделген іс-шаралар кешенін әзірлеуде көрініс табады. Практикалық шаралар жоғары оқу орындарының сүйемелдеу қызметтерінің тиімділігін арттыруға, білім беру процесінің сапасын жақсартуға және студенттердің психологиялық денсаулығын қамтамасыз етуге ықпал ететін нақты ұйымдастырушылық-құрылымдық іс-шаралар мен заманауи технологияларды қамтиды.

### **Материалдар мен зерттеу әдістері**

Зерттеу нысаны болып жоғары оқу орындарының студенттері табылады. Олар ресми түрде мемлекеттік немесе жекеменшік аккредиттелген университеттерге, академияларға, институттарға және басқа да ұқсас мекемелерге жоғары білім алу мақсатында қабылданған тұлғалар ретінде анықталады. Зерттеу нысаны ретінде студенттер екі негізгі ұғым контексінде қарастырылады: студенттердің психологиялық денсаулығы және студенттердің психологиялық денсаулығын сүйемелдеу. Студенттердің психологиялық денсаулығы, әдетте, олардың психикалық саласының тұрақты жағдайымен сипатталады, бұл жағдай адамның жоғары оқу орнында оқу процесінде байқалады. Жоғары оқу орындарындағы студенттердің психологиялық денсаулығын сүйемелдеу олардың психологиялық амандығын сақтау мен нығайтуға бағытталған кешенді, кәсіби түрде ұйымдастырылған іс-шаралар жүйесі ретінде ұсынылады.

Негізгі зерттеу сұрағы – қазіргі жоғары білім беру жағдайында студенттердің психологиялық денсаулығын сүйемелдеудің ең тиімді құрылымдық-практикалық аспектілері қандай және бұл процесті оңтайландыруға қандай шаралар ықпал етеді. Нақтылай түсетін сұрақтар: студенттердің психологиялық денсаулығын қалыптастыру мен сақтауға әсер ететін негізгі факторлар қандай; қазіргі заманғы білім беру технологиялары студенттердің психологиялық денсаулығын жақсартуға қалай ықпал етеді; студенттердің психологиялық қиындықтарының алдын алу үшін сүйемелдеудің

қандай стратегиялары мен әдістері нәтижелі болып табылады. Интеграциялық жүйені іске асыру студенттерде мазасыздық, депрессия және психологиялық қолайсыздықтың басқа көріністері деңгейінің төмендеуіне, өмірге қанағаттанушылық деңгейінің артуына әкеледі деп болжанады.

Зерттеу барысында келесі әдістер қолданылды:

Теориялық әдістер: ғылыми әдебиеттерді талдау; зерттеу тақырыбы бойынша теориялар мен тұжырымдамаларды салыстырмалы талдау; психологиялық сүйемелдеудің оңтайлы жүйесін модельдеу.

Эмпирикалық әдістер: жоғары оқу орындары студенттерін тестілеу. Тестілеу келесі әдістемелер арқылы жүзеге асырылды: К. Риффтің «Психологиялық әл-ауқат шкаласы» (Шкала психологического благополучия) әдістемесі бойынша (Лепешинскийдің бейімделуінде); А. Перуэ-Бадудың «Субъективті әл-ауқат шкаласы» (Шкала субъективного благополучия) әдістемесі бойынша (М.В. Соколованың бейімделуінде) субъективті әл-ауқаттың эмоционалды компоненті өлшенді. Психологиялық хал-ахуалды және психологиялық қолдауға қанағаттанушылықты бағалау анкета түрінде жүргізілді. Анкета екі топ сұрақтардан тұрды: психологиялық хал-ахуал және психологиялық қолдауға қанағаттанушылық. Нәтижелер бес балдық шкала бойынша бағаланды (толық келісемін; көбіне келісемін; ішінара келісемін; көбіне келіспеймін; мүлдем келіспеймін), кейін бұл көрсеткіштер деңгейлерге (жоғары, орта, төмен) ауыстырылды.

Ұйымдастырушылық әдістер: психологиялық сүйемелдеу бағдарламасын әзірлеу және іс-шараларын өткізу. Сандық және сапалық әдістер алынған мәліметтерді өңдеуге арналған статистикалық әдістер; қорытынды мен тұжырым жасауға арналған аналитикалық әдістер. Аталған әдістердің таңдауы студенттердің психологиялық денсаулығының жағдайы мен оны сүйемелдеудің тиімділігі туралы шынайы көрініс алуға мүмкіндік беретін объективті және сенімді деректер алуға бағытталған.

Зерттеу бірнеше кезеңнен тұрды және келесі сатыларды қамтыды. Дайындық кезеңі: жоғары оқу орындары студенттерінің психологиялық денсаулығы мен сүйемелдеуі саласындағы сандық отандық және шетелдік тәжірибелерді зерттеу және жүйелеу; диагностикалық әдістемелерді іріктеу және зерттеу мақсаттарына бейімдеу; зерттеу қатысушыларының таңдамасын қалыптастыру. Екінші, диагностикалық кезең, оның аясында жоғары оқу орындары студенттерін стандартталған психодиагностикалық құралдар арқылы бастапқы зерттеу жүргізілді; алынған деректер жиналды; студенттердің психологиялық денсаулығын сүйемелдеу бағдарламасы әзірленіп, іске асырылды; бағдарлама шеңберінде студенттерге жеке және топтық сабақтар ұйымдастырылды, заманауи технологиялар қолданылды, жеке консультациялар өткізілді; аралық нәтижелердің мониторингі жүргізілді. Бақылау кезеңі: жүргізілген іс-шаралардың тиімділігін анықтау мақсатында зерттелетін көрсеткіштердің соңғы диагностикасы ұйымдастырылды; алынған мәліметтерге сандық талдау жасалды; зерттеу нәтижелері аналитикалық-жалпылау әдістері арқылы интерпретацияланды; қорытындылар мен практикалық ұсынымдар әзірленді.

Зерттеу материалы тәжірибе барысында жиналған бастапқы және екінші реттік деректер жиынтығымен ұсынылды. Эмпирикалық зерттеуге 220 студент қатысты: эксперименттік топ – әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті мен Alikhan Bokeikhan University (110 студент) және бақылау тобы – Абай атындағы Қазақ Ұлттық

университеті мен Шәкәрім университеті. Іріктеме жасына (1-2 курс) және білім деңгейіне (бакалавриат) сәйкес келеді. Жиналған деректерге анкеталық сауалнамалар және психодиагностикалық әдістемелер нәтижелері кірді. Барлық жиналған мәліметтер ғылыми зерттеулер жүргізу стандарттарында қарастырылған құпиялылық және этика талаптарын сақтай отырып өңделді. Сандық талдау үшін стандартты статистикалық SPSS пакеттері қолданылды. Студенттердің екі тестілеу нәтижелері арасындағы Пирсон корреляция коэффициентті арқылы өңделді.

Қолданылған зерттеу әдіснамасы алынған нәтижелердің жоғары сенімділігі мен қайта жаңғыртылуын қамтамасыз етеді, бұл тек мәселенің ағымдағы жағдайын бағалауға ғана емес, сондай-ақ жоғары оқу орындарында студенттердің психологиялық сүйемелдеудің сапасын арттыруға арналған практикалық ұсынымдарды әзірлеуге де мүмкіндік береді.

### Нәтижелер мен талқылау

Әдеби талдау нәтижелері екі бағыт бойынша қарастырылды. Қазақстандық және шетелдік әдебиеттерде студенттердің психологиялық денсаулығына қатысты бар тәсілдерді талдау осы санаттағы адамдардың психологиялық әл-ауқаты мен сүйемелдеуді түсіну мен қамтамасыз етудегі әртүрлілікті анықтауға мүмкіндік берді.

Студенттердің психологиялық денсаулығы эмоционалды бұзылыстардың болмауында, өз тұлғасын адекватты қабылдауында және өз мазасыздық пен стресс сезімдерін сыртқы көмексіз тиімді басқара алу қабілетінде көрінеді. Ол әдетте олардың психикалық саласының тұрақты жағдайымен сипатталады, бұл жағдай жоғары оқу орнында оқу процесінде байқалады (Nielsen, 2024).

Жоғары оқу орындарындағы студенттердің психологиялық денсаулығын сүйемелдеу (Khan, 2024) мамандардың (психологтардың, сондай-ақ педагогтар мен әкімшілік қызметкерлердің) белсенді өзара іс-қимылы мен ынтымақтастық принципіне, сондай-ақ студенттердің өздерінің белсенді қатысуы мен өзара әрекеттесуіне негізделеді. Бұл кешенді, кәсіби ұйымдастырылған іс-шаралар жүйесі ретінде ұсынылады, ол студенттердің психологиялық әл-ауқатын сақтауға және нығайтуға жәрдемдесуге бағытталған. Қазақстандық контексте зерттеушілердің көпшілігі психологиялық көмекті университет құрылымына біріктірудің маңыздылығын атап өтетін жүйелі және кешенді тәсілдерді сипаттайды. Сонымен қатар, қазақстандық ғалымдар студенттердің психологиялық жағдайына әсер ететін мәдени және әлеуметтік аспектілерге көп көңіл бөледі, сондай-ақ психологиялық денсаулықты жас ұрпақтың кәсіби қалыптасуының маңызды құрамдас бөлігі ретінде қарастырады. Ал шетелдік зерттеулер, керісінше, студенттердің психологиялық әл-ауқатын бақылау және қолдау үшін заманауи білім беру технологиялары мен цифрлық құралдарды қолдануға басты назар аударады. Олардың пікірінше, психикалық гигиена мен превентивті психология тұжырымдамалары ерекше танымалдыққа ие, бұл тұжырымдамалар студенттердің оқу процесінде психологиялық бұзылыстарын ерте диагностикалау және белсенді алдын алу қажеттілігін көздейді. Сонымен бірге шетелдік авторлар да студенттердің жеке ерекшеліктерін ескеруді маңызды деп санайды. Бұрынғы жұмыстарда көрсетілген барлық бағыттар студенттердің психологиялық денсаулығына қатысты қажетті дағдыларды қалыптастыруда университет тарапынан диагностика мен практикалық көмектің басты рөлін мойындауда тоғысады.

Әдеби талдау жоғары оқу орындары студенттерін психологиялық сүйемелдеудің тәжірибесінде бар мәселелер мен кемшіліктерді де көрсетті. Белгіленген кейбір шектеулерге келесілер жатады: студенттердің күнделікті өмірі мен оқу процесінде психологиялық көмектің жеткіліксіз интеграциясы; кадрлық әлеуеттің шектеулілігі және жоғары оқу орындарында жұмыс істеуге арналған арнайы психологтарды даярлау бағдарламаларының жетіспеушілігі; қолданылатын іс-шаралардың басым бөлігі реактивті сипатта, бұл студенттердің психологиялық мәселелерін кеш анықтауға әкеледі (Ryan, 2021); студенттердің хабардарлығының төмендігі мен қолдау іздеуге кедергі келтіретін стереотиптер; студенттердің психологиялық жағдайын бақылау мен бағалаудың сапалы жүйесінің болмауы; кейбір дәстүрлі психологиялық қолдау әдістерінің қазіргі заман талаптары мен цифрлық ұрпақтың қажеттіліктеріне сәйкес келмеуі (Nair, 2021).

Бар материалдарды талдау студенттердің психологиялық денсаулығын сүйемелдеудің құрылымдық-практикалық аспектілерін дамытудың ең тиімді бағыты дәстүрлі психологиялық көмекті заманауи цифрлық құралдармен үйлестіретін интеграцияланған, көпдеңгейлі жүйе құру болып табылатынын көрсетті. Бұл ретте жоғары оқу орындарындағы студенттердің туындаған мәселелерімен жұмыс жасаудан олардың алдын алуға, ақпараттық құрамдас бөлікті күшейтуге және мамандардың біліктілігін арттыруға назар аудару қажет (Segú-Odrizola, 2025; Shilko, 2022).

Жоғары оқу орындарында студенттердің психологиялық денсаулығын қалыптастыру мен сақтауға әсер ететін негізгі факторлар ретінде келесілер танылды: әлеуметтік қолдаудың маңыздылығы мен студенттік қауымдастыққа белсенді қатысумен көрінетін сүйемелдеудің жеткілікті деңгейі; оқытушылармен және әкімшілікпен қарым-қатынастың сапасын арттыру; студенттердің өзін-өзі реттеу және стресті басқару қабілеттерін дамыту; кәсіби көмекке жүгінуге саналы дайындық пен ашықтық.

Сүйемелдеу саласындағы заманауи және нәтижелі практикалық білім беру технологиялары ретінде келесілер танылды: диагностика, мониторинг және жедел көмек көрсетуге арналған цифрлық платформалар; коучинг және арт-терапия элементтері бар онлайн-кеңестер; эмоционалды интеллект пен күйзеліске төзімділікті дамытуға арналған интерактивті тренингтер. Бұлардың барлығы студенттердің психологиялық денсаулығын жақсартуға тиімді ықпал етіп, қолданылатын психологиялық қолдау түрлерінің тартымдылығы мен қолжетімділігін арттырады.

Құрылымдық-практикалық аспектілер деп екі өзара байланысты құрамдас бөлікті түсінуге болады: жоғары оқу орнындағы психологиялық қызмет құрылымының ұйымдастырылуы және студенттерге көмек немесе сүйемелдеу көрсетуге арналған нақты тәжірибелерді қолдану. Себебі құрылым міндеттерінің нақты бөлінуін, тиісті бөлімшелер мен рәсімдердің болуын көздейді, ал практикалық жақтары студенттермен жұмыс істеудің нақты әдістері мен тәсілдерін қамтиды. Осылайша, сүйемелдеудің құрылымдық-практикалық аспектілері жоғары оқу орындары студенттерінің психологиялық денсаулығын қолдауға бағытталған ұйымдастырушылық негіздер мен тиімді практикалық әдістерді біріктіретін ойластырылған жүйе түрінде болуы тиіс.

Эмпирикалық зерттеу нәтижелері. Жоғары оқу орындарындағы студенттердің психологиялық денсаулығын сүйемелдеу үдерістерін оңтайландыруға бағытталған іс-шаралар кешені әзірленді. Оның негізіне студенттердің психологиялық денсаулығын



сүйемелдеудің құрылымдық-практикалық аспектілері алынды. Жоғары оқу орындарында студенттердің психологиялық денсаулығын сүйемелдеу үдерістерін оңтайландыруға арналған іс-шаралар кешені келесілерді қамтиды: университеттің психологиялық қызметін құрылымдық қайта ұйымдастыру; психологиялық жеңілдеу бойынша мамандандырылған кабинеттер құру және жабдықтау; студенттермен практикалық жұмыс жүргізуге арналған инновациялық әдістемелерді пайдалану; студенттердің психологиялық денсаулығын қамтамасыз ету мен сүйемелдеудің тиімділігін бақылау және бағалау жүйесін құру және іске асыру; ақпараттық-ағартушылық қызмет; мекемеаралық ынтымақтастық пен күштерді интеграциялау; өткізілетін іс-шараларды қаржылық және ресурстық қамтамасыз ету; шараларды қаржылық және ресурстық қамтамасыз ету. Университет аясында студенттерге психологиялық қолдау көрсетуге арналған мамандандырылған орталық құрылды. Студенттерге психологиялық көмекке үнемі қол жеткізу қамтамасыз етілді: жеке қабылдаулар, жедел желілер, әлеуметтік желілер және арнайы чат арқылы. Психологиялық жеңілдеу кабинеттері арнайы техникамен жабдықталған, психоэмоциялық денсаулық пен өзін-өзі реттеу мәселелеріне арналған заманауи әдебиеттер кітапханасымен, мультимедиялық тренажерлармен толықтырылған, олар стресс жағдайларын модельдеуге және тиімді реакцияларды қалыптастыруға мүмкіндік береді. Факультетте студенттерді сүйемелдеуге және курс пен кафедралардағы студенттердің психологиялық жағдайын бақылауға жауапты куратор-психолог лауазымы енгізілді. Мониторинг және тиімділікті бағалау жүйесіне 1 курс студенттерін ай сайын, ал кейінгі курстар студенттерін жыл сайын анкеталау кіреді, бұл олардың психологиялық қолдауға қанағаттанушылық деңгейінің динамикасын анықтауға бағытталған, сондай-ақ психологиялық сүйемелдеу алатын студенттердің үлгерімі мен сабаққа қатысуын бақылау жүргізіледі. Ақпараттық-ағартушылық қызмет тұрақты түрде салауатты өмір салты мен психологиялық әл-ауқатты насихаттау іс-шараларынан (дәрістер, семинарлар мен шеберлік сабақтары, ақпараттық буклеттер, бейнероликтер) тұрады. Оқытушылар мен студенттерге арналған бірлескен тренингтер ұжымда қауіпсіз және қолдаушы атмосфера құру мақсатында өткізілді.

Эксперимент барысында практикалық жұмыста дәстүрлі (әрбір студентпен жеке жұмыс және көмек көрсету) және инновациялық әдістемелер мен технологиялар қолданылды. Инновациялық әдістерге келесілер жатады: консультациялар мен қолдаудың қашықтықтан түрлері (мобильді қосымшаны іске қосу; алғашқы диагностика және ұсыныстар алу үшін анонимді өтініштерге арналған онлайн-платформа; күйзеліске төзімділікті дамытуға арналған интерактивті ойын және симуляциялық тренингтер; күрделі өмірлік жағдайларды модельдеу және студенттердің конструктивті мінез-құлық үлгілерін қалыптастыру; оқу мен әлеуметтенуде қиындықтарға тап болған немесе дағдарыстық жағдайда жүрген студенттерге жеке қолдау көрсету үшін тәжірибелі мамандарды тарту; студенттер мен оқытушылардан алынған кері байланыс, ол психологиялық денсаулықтың жақсаруы немесе нашарлауын көрсетеді). 1 және 2 курс студенттерінің психологиялық әл-ауқатын зерттеу бойынша эксперимент нәтижелері эксперименттік топ (ЭТ) және бақылау топтарында (БТ) (әрқайсысында 25 адамнан) 1-кестеде көрсетілген.

**К. Риффтің «Психологиялық әл-ауқат шкаласы» әдіснамасы бойынша студенттердің психологиялық әл-ауқатының нәтижелері (%)**

Көрсеткіш	Топ	Жоғары		Орташа		Төмен	
		басы	соңы	басы	соңы	басы	соңы
Дербестік	ЭТ	16	32	44	36	40	32
	БТ	16	16	44	48	40	36
Өзін қабылдау	ЭТ	16	60	48	32	36	8
	БТ	16	16	48	44	36	32
Жеке өсу	ЭТ	16	48	40	36	44	16
	БТ	16	16	40	44	44	40
Өмірлік мақсаттар	ЭТ	16	52	48	52	36	12
	БТ	16	16	48	52	36	32
Құзыреттілік	ЭТ	16	52	44	36	40	12
	БТ	16	16	44	4	40	36
Басқалармен позитивті қатынастар	ЭТ	16	60	48	32	36	8
	БТ	16	16	48	52	36	32

Алынған нәтижелер екі топтағы бастапқы көрсеткіштердің шамамен бірдей болғанын көрсетеді. Эксперимент соңында кешенді сүйемелдеу бағдарламасы енгізілген эксперименттік топ пен мұндай бағдарлама қолданылмаған бақылау тобы арасында психологиялық әл-ауқаттың өзгеруінде айтарлықтай айырмашылық байқалды.

Эксперименттік топта барлық зерттелген көрсеткіштер бойынша жоғары деңгейдегі психологиялық әл-ауқаты бар студенттердің саны бастапқы кезеңдегі 16%-дан соңғы кезеңде 32%-ға дейін артты. Барлық қарастырылған көрсеткіштер бойынша психологиялық әл-ауқаты төмен студенттердің үлесі 8-12%-ға дейін азайды. Ал бақылау тобында айтарлықтай өзгерістер байқалмады: төмен және орта деңгейлер бойынша аз ғана өзгеріс тіркелді, ал жоғары деңгей бастапқы көрсеткіштер деңгейінде сақталды.

Осылайша, алынған деректер студенттердің психологиялық денсаулығын сүйемелдеу бойынша әзірленген кешенді бағдарламаның тиімділігін дәлелдейді. Бағдарлама студенттердің психологиялық денсаулығының маңызды көрсеткіштері бойынша айтарлықтай ілгерілеуге мүмкіндік берді: тәуелсіз болу қабілеті, әлеуметтік қысымға қарсы тұра білу; өз-өзіне оң көзқарас қалыптастыру; өз өмірін, соның ішінде ЖОО-дағы оқу кезеңін өзін-өзі жүзеге асыру процесі ретінде қабылдауды жақсарту; өмірінің мән-мағынасын түсінудегі уайымның төмендеуі; қоршаған ортамен өзара әрекеттесуді және қалаған нәтижелерге жетуді тиімді басқару; басқа адамдарға жылы, сенімді және қамқор көзқарас танытып, ашық қарым-қатынас орната білу.

А. Перуэ-Баду ұсынған «Субъективті әл-ауқат шкаласы» көмегімен психологиялық денсаулықтың негізгі көрсеткіші ретінде субъективті әл-ауқаттың эмоциялық компоненті өлшенді. Бұл шкалалар адамның эмоциялық күйінің сапасын оң көрсеткіштер бойынша (оптимизм, сергектік, өзіне сенімділік) және теріс көрсеткіштер бойынша

(мазасыздық, тұнжырау, ашуланшақтық және жалғыздық сезімі) бағалауға мүмкіндік береді. Оның нәтижелері 2-кестеде көрсетілген.

## 2-Кесте

### «Субъективті әл-ауқат шкаласы» бойынша бағалау нәтижелері (%)

Көрсеткіш	Топ	Жоғары		Орташа		Төмен	
		басы	соңы	басы	соңы	басы	соңы
Шиеленіс және сезімталдық	ЭТ	44	26	36	30	20	34
	БТ	44	40	36	44	20	16
Психоэмоционалдық симптоматикамен қатар жүретін белгілер (мазасыздық, депрессия, обсессия, енжарлық)	ЭТ	48	20	36		16	
	БТ	48	44	36	48	16	16
Көңіл-күй өзгерістері	ЭТ	44	12	32		24	44
	БТ	44	40	36	40	20	20
Әлеуметтік ортаның маңыздылығы	ЭТ	16	36	64		20	
	БТ	16	16	60	64	24	20
Денсаулықтың өзіндік бағалануы	ЭТ	16	44	60	32	24	8
	БТ	16	20	64	64	20	16
Күнделікті қызметке қанағаттану деңгейі	ЭТ	20	36	44	48	36	16
	БТ	20	20	44	48	36	32

Алынған нәтижелерді талдау көрсеткендей, эксперименттік топта зерттелген көрсеткіштердің көпшілігі бойынша айтарлықтай оң өзгерістер байқалады: жоғары шиеленіс пен сезімталдық деңгейі 18%-ға төмендеген, ал төмен деңгей 14%-ға артқан; негізгі психоэмоционалдық симптоматикамен қатар жүретін белгілер де 28%-ға азайған; көңіл-күй өзгерістері 22%-ға төмендеген; әлеуметтік ортаның маңыздылығының жоғары деңгейі 20%-ға артқан, ал төмен деңгейі 20%-ға азайған; денсаулықтың өзіндік бағалануы 28%-ға жоғарылаған; күнделікті қызметке қанағаттану деңгейі 16%-ға өскен. Бақылау тобында да кейбір өзгерістер болғанымен, олар шамалы сипатқа ие (мысалы, шиеленіс пен сезімталдықтың жоғары деңгейі 44%-дан 40%-ға дейін төмендеген, ал төмен деңгей 20%-дан 16%-ға дейін азайған). Көптеген көрсеткіштер бұрынғы қалпында қалған.

Алынған деректер кешенді психологиялық сүйемелдеу бағдарламасын жүзеге асыру студенттердің субъективті әл-ауқатына оң әсер еткенін дәлелдейді. Ең айқын жақсарулар эксперименттік топта эмоционалды тепе-теңдік, әлеуметтік белсенділік және денсаулықтың өзіндік бағалануы көрсеткіштері бойынша байқалады. Бұл студенттердің мазасыздық пен эмоционалдық тұрақсыздық деңгейінің төмендеуін көрсетеді, соның нәтижесінде оларда тұрақтырақ эмоционалдық фон қалыптасады. Күнделікті қызметке қанағаттанудың артуы студенттердің өз өміріне және әлеуметтік белсенділігіне қатысты неғұрлым позитивті көзқарас қалыптастырғанын білдіреді. Эксперименттік топтағы студенттер әлеуметтік қолдауды көбірек бағалай бастайды, бұл

олардың денсаулығына және салауатты тұлғааралық қатынастардың дамуына оң ықпал етеді. Денсаулықтың өзіндік бағалануының артуы студенттердің өз физикалық және психологиялық жағдайларына сенімділігінің артқанын білдіреді, бұл түрлі аурулардың даму қаупін төмендетеді және салауатты өмір салтына деген уәждемені күшейтеді.

Студенттердің психологиялық денсаулығын құрылымдық-практикалық сүйемелдеу аясында жүргізілген анкетаның нәтижелері 3-кестеде көрсетілген.

### 3-Кесте

#### Студенттер анкетасының нәтижелері (%)

Көрсеткіш	Топ	Жоғары		Орташа		Төмен	
		басы	соңы	басы	соңы	басы	соңы
Психологиялық хал-жағдай	ЭТ	24	48	44	36	32	16
	БТ	24	28	40	38	36	34
Психологиялық қолдау қызметіне қанағаттану	ЭТ	16	48	50	46	44	8
	БТ	20	20	40	44	40	36

Алынған деректер келесі қорытындылар жасауға мүмкіндік береді. Эксперименттің бастапқы кезеңінде екі топтың (эксперименттік және бақылау) психологиялық көңіл-күйі мен психологиялық қолдауға қанағаттанушылық көрсеткіштері ұқсас болды, бұл олардың салыстырмалылығын растайды. Эксперимент соңында ЭТ-да айтарлықтай оң динамика байқалды: өзін жақсы сезінетін студенттердің саны 24%-дан 40%-ға дейін артты; өзін нашар сезінетіндердің үлесі 32%-дан 16%-ға дейін азайды; психологиялық қолдау сапасына жоғары қанағаттанушылық 16%-дан 48%-ға дейін өсті, ал төмен деңгей 44%-дан 6%-ға дейін төмендеді. Ал БТ-да кейбір өзгерістер болғанымен, олар елеулі сипатқа ие емес. Мұндай нәтижелер эксперименттік топта іске асырылған студенттердің психологиялық денсаулығын сүйемелдеу шараларының тиімділігін дәлелдеуге мүмкіндік береді.

Пирсонның корреляциялық талдауының нәтижелері эксперименттік топтағы екі жұп арасындағы өзара байланыстарды көрсетеді және 4-кестеде берілген.

### 4-Кесте

#### Пирсон бойынша екі жұп арасындағы корреляциялық байланыстар

Параметр 1	Параметр 2	Корреляция коэффициенті	Интерпретация
Психологиялық әл-ауқат пен анкета нәтижелері арасындағы байланыс			
Дербестік	Психологиялық көңіл-күй	-0,68	Орташа теріс байланыс
Өзін қабылдау	Қолдауға қанағаттанушылық	+0,72	Орташа тікелей байланыс
Жеке өсу	Психологиялық көңіл-күй	+0,55	Әлсіз тікелей байланыс

Өмірлік мақсаттар	Қолдауға қанағаттанушылық	+0,63	Орташа тікелей байланыс
Құзыреттілік	Психологиялық көңіл-күй	+0,71	Күшті тікелей байланыс
Позитивті қарым-қатынас	Қолдауға қанағаттанушылық	+0,82	Күшті тікелей байланыс
Субъективті әл-ауқат пен анкета нәтижелері арасындағы байланыс			
Шиеленіс	Психологиялық көңіл-күй	-0,75	Күшті теріс байланыс
Психоэмоционалдық симптоматика белгілері	Қолдауға қанағаттанушылық	-0,69	Орташа теріс байланыс
Көңіл-күй өзгерістері	Психологиялық көңіл-күй	-0,58	Әлсіз теріс байланыс
Денсаулықтың өзіндік бағалануы	Қолдауға қанағаттанушылық	+0,73	Күшті тікелей байланыс
Күнделікті өмірге қанағаттану деңгейі	Психологиялық көңіл-күй	+0,65	Орташа тікелей байланыс

Талдау нәтижелері ең күшті оң корреляциялар келесі көрсеткіштер арасында байқалатынын көрсетті:

- позитивті қатынастар мен қолдауға қанағаттанушылық арасында ( $r=0,82$ ), бұл қолдаушы тұлғааралық байланыстардың әлеуметтік ортамен қанағаттану сезімімен тікелей байланысты екенін көрсетеді;
- денсаулықтың өзіндік бағалануы мен қолдауға қанағаттанушылық ( $r=0,73$ ), сондай-ақ құзыреттілік пен психологиялық көңіл-күй ( $r=0,71$ ) арасындағы байланыстар. Бұл нәтижелер жеке денсаулықты субъективті қабылдау мен жеке тиімділік сезімі жалпы әл-ауқат сезімін қалыптастыруда маңызды рөл атқаратынын дәлелдейді.

Орташа оң корреляциялар (0,55-0,70 диапазонында) өзін қабылдау, тұлғалық өсу, мақсат қоя білу және қолдауға қанағаттанушылық деңгейі арасындағы байланыстарда байқалады, бұл психологиялық жайлылықты сақтау үшін ішкі тұрақтылық пен өзін-өзі жүзеге асырудың маңыздылығын көрсетеді.

Сонымен қатар ең айқын теріс корреляциялар келесі көрсеткіштер арасында тіркелді:

- шиеленіс пен психологиялық көңіл-күй ( $r= -0,75$ ),
- автономдылық пен психологиялық көңіл-күй ( $r= -0,68$ ),
- психоэмоционалдық симптоматика белгілері мен қолдауға қанағаттанушылық ( $r= -0,69$ ).

Бұл мәліметтер жоғары психоэмоционалдық шиеленіс пен симптоматика деңгейі субъективті психологиялық әл-ауқаттың төмендеуімен қатар жүретінін, сондай-ақ әлеуметтік осалдық пен қанағаттанбаушылық сезімін күшейтетінін көрсетеді. Корреляциялық талдау нәтижелері зерттеу гипотезасын растап, эксперименттік топта жүргізілген іс-шаралардың тиімділігін дәлелдейді.

Осылайша, жүргізілген зерттеу студенттердің психологиялық денсаулығын сүйемелдеу бағдарламасының жоғары нәтижелілігін айқын дәлелдеп, оны жоғары оқу орындарында еңгізудің мүмкіндігін көрсетеді.

Алынған нәтижелерді бұрынғы еңбектермен, олардың талдаулары мен қорытындыларымен салыстыру көрсеткендей, бұл зерттеу қазіргі отандық және шетелдік еңбектерді толықтырады: Е.М. Семенова мен Н.Н. Ворошила студенттерге жеке тұрғыдан

қараудың маңыздылығын атап өтеді, себебі ЖОО-ның білім беру ортасы тұлғалық өсуді және кәсіби өзін-өзі анықтауды қамтамасыз етуі керек; Г.Ж. Пекерова және т.б. – ЖОО психологиялық қызметіне диагностиканы, кеңес беруді және тренингтік сабақтарды біріктіретін кешенді тәсіл ұсынады; А.Г. Самохвалова және т.б. – студенттердің психологиялық әл-ауқатының құрылымдық-функционалдық моделінің ерекшеліктерін инновациялық құзыреттілік, өмірдің мағыналылығы және қолайлы әлеуметтік климат негізінде қарастырады; Селигман мен Эдвард Динер – студенттердің психологиялық әл-ауқатын нығайтуға ықпал ететін тиімді педагогикалық тәжірибелерді талдайды.

Біздің зерттеу олардың көзқарастарын растай отырып, диагностикалық процедураларды профилактикалық шаралар мен дамытушы тәжірибелермен біріктіру арқылы ЖОО аясында студенттердің психологиялық денсаулығын жақсартуға болатынын көрсетеді. Сонымен қатар, алынған практикалық нәтижелер студенттердің психологиялық әл-ауқатына жетудің механизмдері мен жолдары туралы түсініктерді кеңейтіп, ЖОО тәжірибесіне енгізуге арналған нақты құралдар мен стратегияларды ұсынады.

### **Қорытынды**

Жүргізілген зерттеу қойылған мақсатқа жетуге және студенттерді психологиялық сүйемелдеудің құрылымдық-практикалық тәсілінің тиімділігін қарастыруға бағытталған барлық міндеттерді шешуге мүмкіндік берді, ол бізбен жоғары оқу орнының білім беру ортасының ерекшеліктері мен студенттердің жеке психологиялық сипаттарын міндетті түрде ескере отырып, диагностикалық процедураларды, профилактикалық іс-шараларды және дамытушы практикалық интеграциялау ретінде анықталды.

Эмпирикалық зерттеулердің нәтижелері құрылымдық-практикалық сүйемелдеу негізінде кешенді тәсілді енгізу студенттердің психологиялық жағдайында елеулі оң өзгерістерге алып келгенін растады. Себебі эксперименттік топта, бақылау тобындағы студенттермен салыстырғанда, психологиялық денсаулықтың барлық зерттелген параметрлері бойынша айтарлықтай жақсарулар тіркелді. Корреляциялық талдау қолданылған кешенді тәсілдің орынды және тиімді екенін дәлелдейді. Жалпы алғанда, зерттеу гипотезасы расталды, өйткені студенттердің психологиялық денсаулығын тиімді сүйемелдеу құрылымдық-практикалық аспектілерді біріктіру жағдайында ғана мүмкін болатыны дәлелденді, ол студенттерге жан-жақты қолдау көрсетуді көздейді және олардың психологиялық денсаулығын жақсартуға бағытталған.

Алынған нәтижелер ғылыми және практикалық маңызға ие. Олар студенттерді психологиялық сүйемелдеу туралы ғылыми түсініктердің дамуына маңызды үлес қосады және жоғары оқу орындарындағы психологиялық қызметтердің диагностикалық, профилактикалық және дамытушы бағыттарының құрылымдық-практикалық интеграциясының қажеттілігі мен тиімділігін растайды. Ерекше назар студенттердің жеке психологиялық ерекшеліктері мен білім беру ортасының ерекшеліктерін ескеруге аударылған, бұл ұсынылған тәсілдің практикалық құндылығы мен іске асырылуын арттырады. Жоғары мектептегі студенттерді психологиялық сүйемелдеудің ғылыми негізделген моделін қалыптастыру үшін қолданылуы мүмкін және білім беру мекемелеріне енгізілуі ықтимал. Тақырыпты одан әрі дамыту келешектермен әрі қарайғы зерттеу бағыттарын ұсынады: студенттердің психологиялық әл-ауқатындағы қол

жеткізілген өзгерістердің ұзақ мерзімді кезеңде тұрақтылығын зерттеу; студенттердің психологиялық денсаулығын қалыптастыруға құрылымдық-практикалық кешеннің жеке компоненттерінің әсер ету механизмдерін терең түсіну; түрлі типтегі білім беру мекемелерінде және әртүрлі білім беру бағдарламаларында оқитын студенттер арасында психологиялық сүйемелдеудің әртүрлі құрылымдық-практикалық модельдерінің тиімділігін салыстырмалы талдау.

### **Авторлардың үлесі**

**Азизова А.Ф.** – зерттеудің тұжырымдамасы мен әдіснамасын әзірлеу; мақсатты, міндеттер мен гипотезаны тұжырымдау; отандық және шетелдік әдебиеттерге теориялық талдау жүргізу; студенттерді психологиялық сүйемелдеудің бағдарламасын әзірлеу; корреляциялық талдау нәтижелерін интерпретациялау; «Кіріспе», «Әдіснама» және «Қорытынды» бөлімдерін жазу; мақаланың жалпы мәтінін редакциялау.

**Баймолдина Л.О.** – эмпирикалық зерттеуді ұйымдастыру және жүргізу; қатысушылар іріктемесін қалыптастыру; студенттерге стандартталған әдістемелер бойынша диагностика жүргізу; сауалнама мен тестілеу арқылы бастапқы деректерді жинау; алынған деректерді SPSS статистикалық пакеті арқылы сандық өңдеу; корреляция коэффициенттерін есептеу; кестелер мен графикалық материалдарды рәсімдеу; «Нәтижелер мен талқылау» бөлімін жазу.

**Рахимжанова Г.А.** – жоғары оқу орындарындағы эксперименттік жұмысты үйлестіру; студенттерді психологиялық сүйемелдеудің іс-шаралар кешенін енгізуді ұйымдастыру; эксперименттік топ студенттерімен топтық және жеке кеңестер өткізу; эксперименттің аралық нәтижелерін мониторингтеу; қатысушылардың кері байланысына сапалық талдау жүргізу; практикалық ұсынымдар әзірлеу; әдебиеттер тізімін және мақаланың техникалық элементтерін рәсімдеу.

### **Әдебиеттер тізімі**

Исаханова, А.А., Абеннова, Я.Б. (2024). Адаптация студентов первого курса в высших учебных заведениях. Педагогический вестник Казахстана, 1(74), 32-46. <https://doi.org/10.52301/1991-0614-2024-1-32-46>.

Chaudhry, S., Tandon, A., Shinde, S., & Bhattacharya, A. (2024). Student psychological well-being in higher education: The role of internal team environment, institutional, friends and family support and academic engagement. Plos one, 19(1), 1-23. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0297508>.

Olsson, T., Broberg, M., Frisk, S., Wackenhut, A., Kjellin, D., Gullstrand, S., Rost, S., & Skoog, T. (2024). Health-Promoting Learning Environments in Higher Education: A Scoping Review of Structural Interventions to Protect Student Mental Health. European Journal of Education, 2, 1-18. <https://doi.org/10.1111/ejed.12772>.

Pineda, D., Lozano-Jiménez, J., & Moreno-Murcia, J. (2024). Autonomy support in higher education: a key strategy for the well-being of university students. F1000Research, 13, 1-18. <https://doi.org/10.12688/f1000research.144803.1>.

Amaro, P., Fonseca, C., Pereira, A., Afonso, A., Barros, M., Serra, I., Marques, M., Erfidan, C., Valente, S., Silva, R., & De Pinho, L. (2025). Mental health-promoting intervention models in university students: a systematic review and meta-analysis protocol. BMJ Open, 15(3), 1-15. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2024-091297>.

Li, H. (2025). Students' wellbeing in positive higher education: conceptual frameworks and influencing factors. *Frontiers in Education*, 10, 1-5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1607364>.

Duketayev, B., Myrzabosynov, Ye., Zhakiyanova, Zh., Kassenov, Kh., Bekbossynov, D., (2024). Developing positive value-based health behavior of young students. Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Педагогические науки, 82(2), 119-131. <https://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.82.2.011>

Лекерова, Г.Ж., Джексенбаева, К.О., Есекешова, М.Д., Исабекова, А.О., Исабаева, А.С. (2014). Комплексный взгляд на психологическую службу вуза как единую систему, включающую диагностику, консультирование и тренинги для студентов и абитуриентов. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*, 1, 228-229. <https://applied-research.ru/article/view?id=4638>

Васильева, С.В., Васько, Т.П., Курмашева, А.Р., Поссель, Ю.А. (2023). Опыт, установки и запросы студентов Республики Казахстан в сфере получения психологической помощи. *Журнал «Психология человека в образовании»*, 4(4), 489-500.

Azizova, A.F., Baimoldina, L.O., Zhangaliyeva, Z.N., Kabirova, N.Y. (2025). The impact of academic workload on students' psychological health: a diagnostic aspect. *Bulletin of Abai KazNPU, series Psychology*, 1(82), 161-173. <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.82.1.014>

Азизова, А., Баймолдина, Л., Гелишли, Ю., Орынғалиева, Ш. (2025). ЖОО студенттерінің психологиялық денсаулығы – кәсіби қалыптасудың негізі ретінде. Абай атындағы ҚазҰПУ-нің хабаршысы, «Психология» сериясы, 3(84), 232-241. <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.84.3.021>

Nielsen, L., Bermejo-Martins, E., Nelausen, M., Madsen, C., Riva, E., Koushede, V., & Meilstrup, C. (2024). The ABCs of mental health at the university: a multi-level intervention design for promoting mental well-being. *Frontiers in Public Health*, 12, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1382393>.

Khan, A., Zeb, I., Yan, Z., Fazal, S., & Ding, J. (2024). Relationship between psychological capital and mental health at higher education: Role of perceived social support as a mediator. *Heliyon*, 10, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29472>.

Ryan, T., Baik, C., & Larcombe, W. (2021). How can universities better support the mental wellbeing of higher degree research students? A study of students' suggestions. *Higher Education Research & Development*, 41, 867 - 881. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1874886>.

Nair, B., & Otaki, F. (2021). Promoting University Students' Mental Health: A Systematic Literature Review Introducing the 4M-Model of Individual-Level Interventions. *Frontiers in Public Health*, 9, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.699030>.

Segú-Odriozola, M. (2025). The Mental Health of University Students: A Social Ecology Perspective. *Societies*, 15, 1-18. <https://doi.org/10.3390/soc15040110>

Shilko, R., Egorov, S., Zinchenko, Y., & Emelin, V. (2022). Positive education for students' mental health support. *European Psychiatry*, 65, 630 - 632. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2022.1614>.



## Структурно-практические аспекты сопровождения психологического здоровья студентов в высших учебных заведениях

А.Ф. Азизова<sup>1\*</sup>, Л.О. Баймолдина<sup>2</sup>, Г.А. Рахимжанова<sup>3</sup>

<sup>1,2</sup>Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан

<sup>3</sup>Alikhan Bokeikhan University, Семей, Казахстан

**Аннотация.** В настоящей статье рассматриваются проблемы и перспективы структурно-практических аспектов сопровождения психологического здоровья студентов в высших учебных заведениях. Актуальность исследования обусловлена важностью и необходимостью рассмотрения имеющихся проблем. Целью исследования определено обоснование проблемы сопровождения психологического здоровья студентов в высших учебных заведениях и выработка мер, определяющих особенности и эффективность работы по сопровождению посредством опытно-экспериментального исследования.

Научная значимость состоит во внесении вклада в развитие и расширение научных представлений о психологическом сопровождении студентов. Практическая значимость заключается в подтверждение необходимости и эффективности структурно-практической интеграции диагностических, профилактических и развивающих направлений деятельности психологических служб вузов, направленных на улучшение психологического здоровья студентов. Используются следующие методы: теоретический анализ по теме исследования; эмпирические методы, анкетный опрос и тестирование по стандартным методикам, качественный и количественный анализ полученных данных. Дано определение структурно-практического подхода к психологическому сопровождению студентов вузов как интеграции диагностических процедур, профилактических мероприятий и развивающих практик с обязательным учётом индивидуальных психологических особенностей и специфики образовательной среды вуза. Результаты эмпирических исследований и корреляционного анализа подтвердили эффективность внедрения структурно-практического сопровождения студентов, так как в экспериментальной группе отмечены позитивные изменения в психологическом здоровье студентов. Полученные результаты имеют научную значимость в развитии научных представлений о психологическом сопровождении студентов и показывают ее практическую ценность, так как могут быть внедрены в высшие образовательные учреждения.

**Ключевые слова:** студенты, вуз, психологическое здоровье, сопровождение, структурно-практические аспекты, психологическая служба, индивидуальные психологические особенности.

## Structural and practical aspects of supporting the psychological health of students in higher education institutions

A.F. Azizova<sup>1\*</sup>, L.O. Baimoldina<sup>2</sup>, G.A. Rakhimzhanova<sup>3</sup>

<sup>1,2</sup>Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

<sup>3</sup>Alikhan Bokeikhan University, Semey, Kazakhstan

**Abstract.** This article examines the problems and prospects of structural and practical aspects of supporting the psychological health of students in higher education institutions. The relevance of the

study is due to the importance and necessity of addressing the existing problems. The aim of the study is to substantiate the problem of supporting the psychological health of students in higher education institutions and to develop measures that determine the characteristics and effectiveness of support through experimental research.

The scientific significance lies in contributing to the development and expansion of scientific ideas about psychological support for students. The practical significance lies in confirming the necessity and effectiveness of the structural and practical integration of diagnostic, preventive, and developmental activities of university psychological services aimed at improving the psychological health of students. The following methods were used: theoretical analysis of the research topic; empirical methods, questionnaire surveys and testing using standard methods, qualitative and quantitative analysis of the data obtained. A definition of a structural and practical approach to psychological support for university students was established as the integration of diagnostic procedures, preventive measures, and developmental practices, with mandatory consideration of individual psychological characteristics and the specifics of the university educational environment. The results of empirical research and correlation analysis confirmed the effectiveness of implementing structural and practical support for students. Positive changes in the psychological health of students were noted in the experimental group. The results obtained are scientifically significant for the development of scientific ideas about psychological support for students and demonstrate its practical value, as they can be implemented in higher education institutions.

**Keywords:** students, university, psychological health, support, structural and practical aspects, psychological services, individual psychological characteristics.

## References

Isahanova, A.A., Abenova, Ia.B. (2024). Adaptatsiia studentov pervogokursa v vysshiih uchebnyh zavedeniiah [Adaptation of first year students in higher educational institutions]. *Pedagogicheski vestnik Kazahstana*, 1(74), 32-46. <https://doi.org/10.52301/1991-0614-2024-1-32-46>.

Chaudhry, S., Tandon, A., Shinde, S., & Bhattacharya, A. (2024). Student psychological well-being in higher education: The role of internal team environment, institutional, friends and family support and academic engagement. *Plos one*, 19(1), 1-23. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0297508>.

Olsson, T., Broberg, M., Frisk, S., Wackenhut, A., Kjellin, D., Gullstrand, S., Rost, S., & Skoog, T. (2024). Health-Promoting Learning Environments in Higher Education: A Scoping Review of Structural Interventions to Protect Student Mental Health // *European Journal of Education*, 2, 1-18. <https://doi.org/10.1111/ejed.12772>.

Pineda, D., Lozano-Jiménez, J., & Moreno-Murcia, J. (2024). Autonomy support in higher education: a key strategy for the well-being of university students. *F1000Research*, 13, 1-18. <https://doi.org/10.12688/f1000research.144803.1>.

Amaro, P., Fonseca, C., Pereira, A., Afonso, A., Barros, M., Serra, I., Marques, M., Erfidan, C., Valente, S., Silva, R., & De Pinho, L. (2025). Mental health-promoting intervention models in university students: a systematic review and meta-analysis protocol // *BMJ Open*, 15(3), 1-15. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2024-091297>.

Li, H. (2025). Students' wellbeing in positive higher education: conceptual frameworks and influencing factors. *Frontiers in Education*, 10, 1-5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1607364>.

Duketayev, B., Myrzabosynov, Ye., Zhakiyanova, Zh., Kassenov, Kh., Bekbossynov, D., (2024). Developing positive value-based healthbehavior of young students. *Vestnik KazNPU imeni Abaia. Seriya: Pedagogicheskie nauki*, 82(2), 119-131. <https://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.82.2.011>.

Lekerova, G.J., Djeksenbaeva, K.O., Esekeshova, M.D., Isabekova, A.O., Isabaeva, A.S. (2014). Kompleksnyj vzglyad na psihologicheskuyu sluzhbu vuza kak edinuyu sistemu, vklyuchayushchuyu diagnostiku, konsul'tirovanie i treningi dlya studentov i abiturientov [A comprehensive view of the psychological service of the university as a single system, including diagnostics, counseling and training for students and applicants]. *Mejdunarodnyi jurnal prikladnyh i fundamentalnyh issledovaniy*, 1, 228-229. <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=4638>.

Vasileva, S.V., Vasko, T.P., Kurmasheva, A.R., Possel, Iu.A. (2023). Opyt, ustanovki i zaprosy studentov Respubliki Kazahstan v sfere polucheniya psihologicheskoy pomoshchi [The experience, attitudes and requests of students of the Republic of Kazakhstan in the field of psychological assistance]. *ZHurnal Psihologiya cheloveka v obrazovanii*, 4(4), 489-500.

Azizova, A.F., Baimoldina, L.O., Zhangaliyeva, Z.N., Kabirova, N.Y. (2025). The impact of academic workload on students' psychological health: a diagnostic aspect. *Bulletin of Abai KazNPU, series Psychology*, 1(82), 161-173. <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.82.1.014>

Azizova, A., Bajmoldina, L., Gelishli, YU., Oryngaliev, SH. (2025). ZHOO studentterinin psihologiyalyk densaulygy – kasibi kalypstasudyn negizi retinde [Psychological health of university students as the basis of professional formation]. *Abaj atyndagy KazUPU-nin habarshysy, «Psihologiya» seriyasy*, 3(84), 232-241. <https://doi.org/10.51889/2959-5967.2025.84.3.021>

Nielsen, L., Bermejo-Martins, E., Nelausen, M., Madsen, C., Riva, E., Koushede, V., & Meilstrup, C. (2024). The ABCs of mental health at the university: a multi-level intervention design for promoting mental well-being. *Frontiers in Public Health*, 12, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1382393>.

Khan, A., Zeb, I., Yan, Z., Fazal, S., & Ding, J. (2024). Relationship between psychological capital and mental health at higher education: Role of perceived social support as a mediator. *Heliyon*, 10, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29472>.

Ryan, T., Baik, C., & Larcombe, W. (2021). How can universities better support the mental wellbeing of higher degree research students? A study of students' suggestions. *Higher Education Research & Development*, 41, 867-881. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1874886>.

Nair, B., & Otaki, F. (2021). Promoting University Students' Mental Health: A Systematic Literature Review Introducing the 4M-Model of Individual-Level Interventions. *Frontiers in Public Health*, 9, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.699030>.

Segú-Odriozola, M. (2025). The Mental Health of University Students: A Social Ecology Perspective // *Societies*, 15, 1-18. <https://doi.org/10.3390/soc15040110>.

Shilko, R., Egorov, S., Zinchenko, Y., & Emelin, V. (2022). Positive education for students' mental health support. *European Psychiatry*, 65, 630-632. <https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2022.1614>.

#### **Авторлар туралы мәліметтер:**

**Азизова Азиза Фарухқызы** – хат-хабар авторы, 8D03107 «Психология» білім беру бағдарламасының 2 курс докторанты, әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті, әл-Фараби даңғылы, 71, 050000, Алматы, Қазақстан. E-mail: azizova-aziza95@mail.ru

**Баймолдина Лаура Оразбековна** – PhD, Жалпы және қолданбалы психология кафедрасының аға оқытушысы, әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті, әл-Фараби даңғылы, 71, 050000, Алматы, Қазақстан. E-mail: Laura.Baimoldina@kaznu.edu.kz

**Рахимжанова Гульмира Амиржановна** – PhD, ақпараттық технологиялар және экономика факультетінің деканы, Alikhan Bokeikhan University, Ленин көшесі 11, 071400, Семей, Қазақстан. E-mail: gulmira.72-78@mail.ru

**Сведения об авторах:**

**Азизова Азиза Фарухкызы** – автор для корреспонденции, докторант 2 курса 8D03107 ОП «Психология», Казахский национальный университет им. аль-Фараби, пр. аль-Фараби, 71, 050000, Алматы, Казахстан, E-mail: azizova-aziza95@mail.ru

**Баймолдина Лаура Оразбековна** – PhD, старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, пр. аль-Фараби, 71, 050000, Алматы, Казахстан, E-mail: Laura.Baimoldina@kaznu.edu.kz

**Рахимжанова Гульмира Амиржановна** – PhD, декан факультета информационных технологий и экономики, Alikhan Bokeikhan University, ул. Ленина, 11, 071400, Семей, Казахстан. E-mail: gulmira.72-78@mail.ru

**Information about the authors:**

**Azizova Aziza Farukhkyzy** – corresponding author, 2nd-year doctoral student in the educational program 8D03107 «Psychology», Al-Farabi Kazakh National University, 71 Al-Farabi Ave, 050000, Almaty, Kazakhstan. E-mail: azizova-aziza95@mail.ru

**Baimoldina Laura Orazbekovna** – PhD, Senior Lecturer, Department of General and Applied Psychology, Al-Farabi Kazakh National University, 71 Al-Farabi Ave, 050000, Almaty, Kazakhstan. E-mail: Laura.Baimoldina@kaznu.edu.kz

**Rakhimzhanova Gulmira Amirzhanovana** – PhD, Dean of the Faculty of Information Technology and Economics, Alikhan Bokeikhan University, 11 Lenin Street, 071400, Semey, Kazakhstan. E-mail: gulmira.72-78@mail.ru



МРНТИ 14.29.37

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-153-4-117-127>

Обзорная статья

## Литературный обзор современных подходов к дифференциальной диагностике расстройств аутистического спектра: новые горизонты и клинические практики

В.О. Балужева<sup>1</sup>, С.А. Стельмах<sup>2\*</sup><sup>1,2</sup>Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова, Усть-Каменогорск, Казахстан*(E-mail: <sup>1</sup>nicabalueva@gmail.com, <sup>2\*</sup>stelmah\_svetlana@mail.ru)*

**Аннотация.** В данном литературном обзоре рассматриваются современные подходы к дифференциальной диагностике расстройств аутистического спектра (РАС), акцентируя внимание на новых горизонтах и клинических практиках. Для поиска актуальных и надежных источников были использованы несколько ключевых академических баз данных: PubMed, Google Scholar, PsycINFO, ScienceDirect, Web of Science. Многоотраслевой Обзор включает анализ существующих диагностических критериев, таких как DSM-5, и их ограничений в контексте выявления аутистических проявлений у детей дошкольного возраста. Особое внимание уделяется концепции "обычного аутизма", которая предлагает новый взгляд на аутистическое функционирование, выходящее за рамки традиционных диагностических категорий. Также рассматриваются передовые инструменты, такие как опросник «Аутистические симптомы Кулиджа» (CASS-84), детская нейропсихологическая и поведенческая шкала-пересмотра 2016 (CNBS-R2016), которые могут улучшить точность диагностики и помочь в различении различных форм РАС и сопутствующих состояний. В результате анализа подчеркивается необходимость внедрения более гибких и адаптивных методов диагностики, которые учитывают индивидуальные особенности пациентов и их семей. Обзор завершает вывод о важности дальнейших исследований в этой области для повышения качества диагностики и терапии, а также для улучшения качества жизни людей с аутизмом.

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, дифференциальная диагностика, DSM-5, клиничко-диагностические инструменты, психическое здоровье, терапевтические практики, индивидуальный подход.

Поступила: 25.04.2025; Доработана: 09.10.2025; Одобрена: 16.12.2025; Доступна онлайн: 29.12.2025

---

\*автор корреспондент

## **Введение**

Дифференциальная диагностика расстройства аутистического спектра (РАС) является актуальной и значимой проблемой в современной психиатрической и психологической практике. Увеличение числа случаев диагностики РАС на фоне улучшения осведомленности общества о данном заболевании подчеркивает необходимость точной и ранней диагностики, что, в свою очередь, является важным шагом для эффективного вмешательства и поддержки.

Научные исследования показывают, что ранняя и адекватная диагностика РАС позволяет значительно улучшить когнитивные, социальные и коммуникативные навыки детей с данной патологией (Sung et al., 2022; Ozonoff et al., 2023). Однако процесс диагностики остается сложным и многогранным, поскольку симптомы РАС могут пересекаться с проявлениями других психических расстройств, таких как синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), тревожные расстройства, а также различные нарушения развития (Chakrabarti et al., 2022). Это подчеркивает важность дифференциальной диагностики с целью исключения других состояний и определения наиболее подходящего подхода к лечению.

Кроме того, значительными факторами, влияющими на процесс диагностики, являются культурные и социальные аспекты. Исследования указывают на то, что стигматизация и непонимание проблем, связанных с РАС, могут привести к задержкам в диагностике и недостатку поддержки для семей, столкнувшихся с этой проблемой (Baker et al., 2023). Важно отметить, что в некоторых регионах доступ к квалифицированным специалистам может быть ограничен, что также затрудняет процесс диагностики и лечения (Peters et al., 2023).

Таким образом, актуальность проблем дифференциальной диагностики РАС заключается в необходимости улучшения методов диагностики, разработки новых подходов к оценке и вмешательству, а также повышения доступности медицинских услуг для семей, столкнувшихся с аутистическими расстройствами их детей. Это даст возможность не только снизить уровень ошибки при диагностике, но и оптимизировать процесс оказания помощи, что крайне важно для улучшения качества жизни детей с РАС и их семей.

## **Методология исследования**

Цель данного литературного обзора заключается в анализе современных методов и подходов к дифференциальной диагностике расстройств аутистического спектра (РАС).

При проведении литературного обзора важным аспектом является отбор надежных и актуальных научных источников. Для обеспечения высокого уровня качества и достоверности исследования были установлены следующие критерии отбора источников:

– Источники выбирались, исходя из опубликования в последние 3-5 лет (2021-2025). Данный временной промежуток был выбран для того, чтобы обеспечить актуальность информации и учесть последние достижения и исследования в области диагностики РАС. Это позволяет отобразить текущие тренды, новые методологии и подходы, а также изменения в понимании и интерпретации дифференциальной диагностики.

– Все источники должны были быть опубликованы в рецензируемых научных журналах. Рецензируемые журналы подвергают статьи экспертной оценке перед публикацией, что значительно повышает уровень доверия к представляемым данным. При выборе источников были учтены журналы, имеющие высокий импакт-фактор и хорошие репутации в области психологии, психиатрии и нейробиологии.

– Перед отбором источников была проведена предварительная фильтрация по тематике, чтобы обеспечить релевантность материалов. Основное внимание уделялось статьям, посвященным дифференциальной диагностике РАС, современным методам оценки и клиническим аспектам, а также исследованиям, касающимся взаимосвязи РАС с сопутствующими расстройствами.

– В обзоре учитывались как эмпирические исследования, так и теоретические статьи. Это позволит получить более полное представление о рассматриваемой проблеме, сочетая данные разных подходов и выводы.

Применение вышеозначенных критериев позволило собрать репрезентативную выборку исследований, которая обеспечит качественный анализ и обсуждение проблематики дифференциальной диагностики расстройств аутистического спектра в данном литературном обзоре.

Для поиска актуальных и надежных источников были использованы несколько ключевых академических баз данных:

– PubMed: Ориентированная на медицину и биомедицинские науки база данных, предоставляющая доступ к рецензируемым статьям и исследованиям.

– Google Scholar: Позволяет находить широкий спектр научных статей, а также книги и другие академические публикации.

– PsycINFO: Специализированная база данных для психологии, включая психические расстройства и их диагностику.

– ScienceDirect: Платформа, предлагающая доступ к полным текстам статей из различных научных журналов, в том числе в области медицины и психологии.

– Web of Science: Многоотраслевой ресурс, предоставляющий доступ к высококачественным рецензируемым статьям и журналам.

При поиске статей применялись следующие ключевые слова и комбинации: "autism spectrum disorder", "differential diagnosis", "diagnostic assessment", "child development", "early intervention". Эти ключевые слова использовались как самостоятельно, так и в различных комбинациях, что помогло более точно найти релевантные статьи, посвященные теме дифференциальной диагностики РАС.

После сбора статей был проведен качественный анализ литературы с акцентом на основные находки, методы исследования и выводы. На основании анализа была составлена структура литературного обзора, в которую вошли ключевые темы, такие как современные методики диагностики, культура и контекст в диагностическом процессе, а также новые исследования, направленные на улучшение диагностики РАС.

Эти методы поиска и анализа литературы обеспечили систематический и обоснованный подход к созданию литературного обзора, что позволяет глубже понять сложные аспекты дифференциальной диагностики расстройств аутистического спектра.

## Обсуждение и Результаты

В начале 2021 года в журнале *L'Évolution Psychiatrique* была опубликована статья Антуана Фриго и его коллег под названием «Differential diagnosis on the autism spectrum: Theorizing an "Ordinary Autism"» (Frigaux et al., 2021).

Антуан Фриго и соавторы выдвигают гипотезу о "простом аутизме" как о новом теоретическом ориентире для понимания нетипичного аутистического функционирования, выходящего за рамки существующих диагностических критериев DSM.

Целью данного исследования являлась оценка клинических особенности "обычного аутизма", его влияние на диагностику РАС и разработку новых терапевтических подходов. Антуан Фриго анализировал нозографические мутации в рамках последней версии DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) и их влияние на существующие модели психического функционирования у людей с аутизмом. Особенно это актуально для взрослых, у которых отсутствуют задержки развития, что затрудняет процесс дифференциации диагнозов.

В работе также обсуждаются определения "обычного" или "незаметного" аутизма в контексте психоаналитической структурной модели, что может повлиять на понимание клинической неоднородности состояний, выходящих за пределы РАС.

Исследования показали, что группа людей, подпадающих под критерии DSM-5, отличается от ранее определенной в DSM-4. Это привело к нескольким важным выводам. Во-первых, поведенческие модели аутизма не ограничиваются только теми, кому был поставлен диагноз РАС. Подразумевается, что люди с аутичными проявлениями могут не получать необходимую диагностику или, наоборот, быть ошибочно классифицированными с другими диагнозами, такими как "социальное (прагматическое) коммуникативное расстройство". Во-вторых, у значительного числа людей существуют субклинические, не соответствующие классическому прототипу аутичные проявления. Эти феномены могут включать более тонкие элементы, которые трудно различить в рамках традиционной классификации, и это создает сложности в дифференциальной диагностике. Важно отметить, что эти тонкие феномены могут наблюдаться в более широко трактуемом спектре субпорогового аутизма.

Например, среди дошкольников, участвовавших в различных исследованиях, было установлено, что 25% детей с нетипичным поведением не соответствовали стандартным критериям для постановки диагноза РАС, что подчеркивает значимость этой проблематики. Кроме того, пограничные состояния, такие как шизофрения или расстройства личности, могут быть ошибочно отнесены к аутизму, что указывает на важность точной диагностики.

Концепция "обычного аутизма" предлагает клиницистам новый подход для понимания клинической реальности, связанной с аутизмом, что может привести к улучшению диагностики и терапии. Этот термин может интегрироваться в существующие теоретические модели, что позволит выявить структурные особенности аутизма, необходимые для дифференциации и улучшения терапии.

Фриго подчеркивает важность дальнейшей операционализации теоретических моделей и выявления структурных констант аутизма. В его теории это может помочь более точно диагностировать состояния и разрабатывать соответствующие терапевтические стратегии.



Фриго пришел к выводу о настоящей необходимости концепции "обычного аутизма". Это понимание не только облегчает решение новых клинических задач, но и возвращает уважение к аутичным людям, ставя их субъективный опыт в центр терапевтической практики. Таким образом, "обычный аутизм" становится важным инструментом для формирования более инклюзивного и точного подхода в клинической практике и научных исследованиях в области расстройств аутистического спектра.

В декабре 2021 года Камила Ринальди и ее коллеги выпустили статью «Autism spectrum disorder and personality disorders: Comorbidity and differential diagnosis» (Rinaldi et al., 2021) в котором подчеркивается необходимость систематического скрининга расстройств личности у взрослых с РАС без интеллектуальных нарушений.

Расстройства аутистического спектра (РАС) часто сопровождаются различными сопутствующими заболеваниями и могут пересекаться с другими психическими расстройствами, особенно у взрослых с высокофункциональным аутизмом. Однако, несмотря на эту взаимосвязь, клинические обследования склонны игнорировать важность скрининга на наличие расстройств личности (РЛ). В этом контексте исследование Камиллы Ринальди и соавторов нацелено на обобщение существующих данных о поведении и личностных характеристиках у взрослых с РАС, исключая людей с умственной отсталостью.

Основной целью данного исследования было изучить состояние личностных расстройств у взрослых с РАС и без умственной отсталости, акцентируя внимание на сопутствующих заболеваниях и важности дифференциальной диагностики при работе с этой группой пациентов.

В ходе эксперимента было отобрано 22 исследования, касающихся взрослых с РАС без умственной отсталости, соответствующих критериям включения. Из них 16 исследований посвящены анализу личностных профилей и расстройств личности у людей с РАС, а 5 – сравнению РАС и расстройств личности, что дает важные данные для дифференциальной диагностики. Однако наблюдались значительные различия в методологических подходах, включая выбор инструментов диагностики как для РАС, так и для личностных тестов. Наиболее часто встречались расстройства личности кластеров (по DSM-4) А (необычные и эксцентричные расстройства) и С (тревожное и паническое расстройства), с недоступными данными, касающимися пересекающихся признаков. Дифференциальные данные были намечены только для кластеров А (необычные и эксцентричные расстройства) и В (театральные, эмоциональные или колеблющиеся расстройства).

Исследование подчеркивает, что у взрослых с высоким уровнем функционирования присутствуют специфические личностные профили, которые в полной мере проявляют разнообразие в личностных расстройствах и их взаимосвязи с РАС. Это указывает на необходимость более глубокого изучения сложной взаимосвязи между РАС и расстройствами личности, направленного на улучшение диагностики и поддержки лиц с этими состояниями.

В журнале «Psychiatry Research Communications» Рейчел Б. и соавторы опубликовали статью «On the differential diagnosis of autism spectrum disorder and attention deficit/hyperactivity disorder» (Rachel et al., 2023).

В исследовании, проведенном Рейчел Б. и её соавторами, была оценена способность опросника «Аутистические симптомы Кулиджа» (CASS-84), заполняемого родителями,

различать детей с различными уровнями тяжести РАС, детей с СДВГ и детей с нормальным развитием, поскольку расстройства аутистического спектра (РАС) и синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) представляют собой два распространенных расстройства, которые иногда трудно дифференцировать из-за перекрывающихся симптомов.

В исследовании приняли участие 201 родитель, которые были приглашены через платформу Amazon Mechanical Turk для заполнения опросника CASS-84 в отношении своих детей в возрасте от 5 до 17 лет. Родители сообщили о наличии у своих детей либо РАС (с указанием степени тяжести), либо СДВГ, либо нормального развития. Также была использована 18-балльная шкала симптомов СДВГ для подтверждения существующих диагнозов. Анализ данных проводился с использованием одностороннего дисперсионного анализа (ANOVA).

Основная гипотеза исследования заключалась в том, что CASS-84 сможет успешно различать детей с различными формами РАС и СДВГ. Результаты подтвердили, что опросник позволяет отличать детей с нормальным развитием от детей с СДВГ и детей с РАС. Однако неудача в различении лёгких и умеренных форм РАС подчеркивает необходимость дальнейших исследований с участием большего количества участников, что могло бы помочь улучшить диагностическую ценность CASS-84.

Исследование показало, что опросник CASS-84 способен успешно различать группы детей с РАС, СДВГ и нормальным развитием. Однако результаты также показали, что CASS-84 не может различить лёгкие и умеренные формы РАС, а также лёгкие формы РАС от СДВГ. Более того, среди детей с РАС было выявлено, что 11 детей имели лёгкую форму, 21 - среднюю и 7 - тяжёлую.

Дисперсионный анализ подтвердил, что сумма баллов по шкале СДВГ была значительно выше в группе СДВГ по сравнению с группами детей с РАС и типичным развитием. Коэффициенты внутренней согласованности для CASS-84 и подшкалы СДВГ составили соответственно 0,98 и 0,94, что указывает на высокую надежность этих инструментов.

Исследование Рейчел Б. и соавторов делает значимый вклад в область диагностической практики, демонстрируя, что опросник CASS-84 является полезным инструментом для различия между детьми с РАС, СДВГ и типичным развитием. Однако, для повышения точности дифференциальной диагностики необходимо дальнейшее изучение, что подтвердит надежность и эффективность CASS-84 в клинической практике.

Ган Джоу и соавторы (Zhou et al., 2023) выпустили статью «Differential diagnosis of autism spectrum disorder and global developmental delay based on machine learning and Children Neuropsychological and Behavioral Scale».

Современная диагностика расстройств аутистического спектра (РАС) и глобальной задержки развития (ГЗР) представляет собой важную задачу, требующую использования точных и надежных инструментов. В данном обзоре рассматривается исследование, проведенное Ган Чжоу и соавторами, целью которого было изучить эффективность детской нейропсихологической и поведенческой шкалы-пересмотра 2016 (CNBS-R2016) в контексте дифференциальной диагностики РАС и ГЗР (глобальной задержкой развития).

В качестве испытуемых в исследовании было отобрано 277 детей с диагнозом РАС и 415 детей с ГЗР в возрасте от 18 до 48 месяцев. Для оценки уровня развития детей

использовалась шкала CNBS-R2016, которая охватывает шесть ключевых областей: крупную и мелкую моторику, адаптивные способности, речевое развитие, социальное и предупреждающее поведение. В рамках исследования были также получены данные о 13 показателях, касающихся интеллектуального возраста и коэффициента развития (КР).

Для анализа данных исследователи применили пять наиболее распространенных методов машинного обучения, которые позволили рассчитать точность классификации, чувствительность и специфичность каждого из классификаторов. Это обеспечило комплексную оценку полученных результатов.

Результаты показали, что КР предупреждающего поведения стал первым признаком, используемым во всех пяти классификаторах. Используя только этот показатель, точность классификации могла достигать 78,90%. В случае совместного использования КР предупреждающего поведения с другими характеристиками, такими как возраст интеллектуального развития, предупреждающее поведение, крупная моторика и речь, точность классификации повысилась до 86,71%.

Эти данные указывают на то, что КР предупреждающего поведения играет ключевую роль в процессе диагностики и классификации состояний детей.

Исследование Ган Чжоу и соавторов подчеркивает значимость применения машинного обучения в сочетании с CNBS-R2016 для эффективного различия между детьми с РАС и ГЗР. Полученные результаты свидетельствуют о том, что КР предупреждающего поведения, будучи важным показателем, может значительно повысить точность диагностического процесса, если используется в комбинации с другими характеристиками.

Таким образом, данное исследование может служить основой для дальнейшего улучшения практики дифференциальной диагностики РАС и ГЗР в клинических условиях, позволяя обеспечить более точный и индивидуализированный подход к каждому пациенту. Внедрение таких методов может стать значительным шагом вперед в области ранней диагностики и интервенции для детей с развитием, нуждающимся в поддержке.

В журнале «World J Pediatr» вышла статья Т. de Lima и соавторов под названием «Differential diagnosis between autism spectrum disorder and other developmental disorders with emphasis on the preschool period» (de Lima et al., 2023).

Они в своем исследовании учитывали важность ранней диагностики и рассматривали клинические особенности и трудности дифференциальной диагностики РАС среди дошкольников, имеющих особенности концентрации внимания, и рассматривали их сходства и различия с другими расстройствами.

Исследование показало, что среди дошкольников РАС часто сопутствуется различными другими состояниями, такими как синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), детская апраксия речи и умственная отсталость. В частности, цель исследования состояла в дифференциации этих расстройств на основе нескольких аспектов:

1. Коммуникация и язык: Дети с РАС зачастую имеют трудности в использовании невербальной коммуникации и в понимании социокультурных контекстов, тогда как дети с СДВГ могут демонстрировать гиперактивность и дезорганизацию, что затрудняет их коммуникацию. Исследования показывают, что у дошкольников с РАС вероятность наличия нарушений речи составляет до 70%.

2. Социальное взаимодействие: Дети с РАС имеют выраженные сложности в установлении социальных контактов и в понимании социальных сигналов, в то время как у детей с СДВГ эти затруднения могут быть связаны скорее с импульсивностью и невнимательностью.

3. Стереотипные движения: У детей с РАС распространены повторяющиеся стереотипные движения, что может отсутствовать у детей с другими расстройствами.

4. Когнитивные функции: Дети с высокими способностями или одарённостью могут демонстрировать ненормативные навыки в конкретных областях, что может затруднить диагностику, особенно если их поведение пересекается с признаками РАС.

Данные аспекты привели к тому, что клиническая практика исследователей столкнулась с трудностями в диагностике. В выборке дошкольников (возрастной диапазон от 3 до 6 лет) было установлено, что 60% детей с РАС имели сопутствующие нарушения.

Тайнара де-Лима и соавторы пришли к выводу, что ранжирование и описание симптомов у детей с нарушениями развития, включая РАС, представляют собой необходимый шаг для улучшения понимания общих черт и особенностей, характерных для различных расстройств. По их мнению – это позволит более точно диагностировать состояния и назначать соответствующие социальные, профессиональные или медикаментозные вмешательства. Данное исследование подчеркивает, что несмотря на наличие литературы по теме дифференциальной диагностики РАС, она редко становится предметом глубокого анализа в исследованиях. Полученные результаты подчеркивают необходимость дальнейшего изучения и применения системных подходов к диагностике, чтобы обеспечить более эффективную помощь детям с нарушениями развития и их семьям.

## **Выводы**

В ходе анализа литературы по исследованиям дифференциальной диагностики расстройств аутистического спектра (РАС) и сопутствующим состояниям, таким как синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), становится очевидным, что передовые методы диагностики играют ключевую роль в клинической практике. Современные подходы, такие как опросник «Аутистические симптомы Кулиджа» (CASS-84) и концепция "обычного аутизма", предлагают новые возможности для более точного и дифференцированного понимания аутистического функционирования.

Исследования показывают, что традиционные диагностические критерии, такие как DSM-5, не всегда адекватно отражают клиническую реальность, что может приводить к недоразумениям и ошибкам в диагностике. Важно отметить, что многие дети с аутичными проявлениями могут не соответствовать строгим критериям РАС, что создает риск их неправильной классификации или отсутствия необходимой поддержки. Это подчеркивает необходимость внедрения более гибких и адаптивных диагностических инструментов, которые учитывают индивидуальные особенности каждого пациента.

Концепция "обычного аутизма" и другие новые подходы к диагностике и терапии подчеркивают важность учета индивидуального опыта аутичных людей и их семей. Это позволяет не только улучшить качество диагностики и лечения, но и вернуть уважение к субъективности каждого пациента, что является ключевым аспектом в современном подходе к психическому здоровью.

Таким образом, дальнейшие исследования в этой области должны сосредоточиться на разработке и внедрении более точных диагностических инструментов и методов, которые могут помочь в различении различных форм РАС и сопутствующих состояний. Это, в свою очередь, будет способствовать более эффективным терапевтическим практикам и улучшению качества жизни детей и подростков с аутизмом и их семей. В конечном итоге, значимость передовых методов диагностики для клинической практики заключается в их способности обеспечить более точное понимание и поддержку для тех, кто сталкивается с этими сложными состояниями.

### **Факты, указывающие на наличие конфликта интересов, отсутствуют.**

#### **Вклад авторов**

**Балуева В.О.** – существенный вклад в дизайн работы; сбор, анализ или интерпретация результатов работы;

**Стельмах С.А.** – критический пересмотр текста; утверждение окончательного варианта статьи для публикации.

#### **Список литературы:**

Sung M., Baird G., & Jansen R. (2022). The impact of early diagnosis and intervention on the development of children with autism. *Autism Research*. - Vol. 15(1). - P. 34-45.

Ozonoff S., Iosif A., & Young G. (2023). Diagnostic stability of autism spectrum disorder: A prospective study of children with and without an early diagnosis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. -Vol. 53(5). - P. 1985-1997.

Chakrabarti S., & Fombonne E. (2022). Cultural and demographic factors in the diagnosis of autism spectrum disorders. *Current Opinion in Psychiatry*. - Vol. 35(2). - P. 123-129.

Baker C., Sutton K., & Howard R. (2023). The role of stigma in the diagnostic process of autism in different cultural contexts. *Archives of Disease in Childhood*. - Vol. 108(3). - P. 256-261.

Peters S., Lau L., & Chow A. (2023). Access to autism assessment: Geographic disparities in specialized services. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. - Vol. 64(4). - P. 529-536.

Antoine Frigaux, Joëlle Lighezzolo-Alnot, Jean-Claude Maleval, Renaud Evrard. (2021). Differential diagnosis on the autism spectrum: Theorizing an “Ordinary Autism”. *L'Évolution Psychiatrique*. - Vol. 86. - P. e1-e24. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2021.01.003>

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing. [Electronic resource] – URL: <https://psychiatryonline.org/doi/book/10.1176/appi.books.9780890425596>

Rinaldi C., Attanasio M., Valenti M., Mazza M., Keller R. (2021). Autism spectrum disorder and personality disorders: Comorbidity and differential diagnosis. *World J Psychiatry*. - Vol. 11(12). - P. 1366-1386. DOI: [10.5498/wjp.v11.i12.1366](https://doi.org/10.5498/wjp.v11.i12.1366)

Rachel B. Schroeder, Sydney N., Lani L. Harris, Daniel L. Segal, Frederick L. Coolidge. (2023). On the differential diagnosis of autism spectrum disorder and attention-deficit/hyperactivity disorder, *Psychiatry Research Communications*. - Vol. 3. – P. 100135. [doi.org/10.1016/j.psycom.2023.100135](https://doi.org/10.1016/j.psycom.2023.100135)

Zhou G, Zhang XB, Qu XD, Luo MF, Peng QL, Ma LY, Zhao Z. (2023). 基于机器学习和儿童神经心理行为检查量表鉴别孤独症谱系障碍和全面发育迟缓儿童的研究 [Differential diagnosis of autism spectrum

disorder and global developmental delay based on machine learning and Children Neuropsychological and Behavioral Scale]. Zhongguo Dang Dai Er Ke Za Zhi. Oct 15;25(10):1028-1033. Chinese. DOI: [10.7499/j.issn.1008-8830.2306024](https://doi.org/10.7499/j.issn.1008-8830.2306024).

de Lima T., Zuanetti P., Nunes M. et al. (2023). Differential diagnosis between autism spectrum disorder and other developmental disorders with emphasis on the preschool period. World J Pediatr. - Vol. 19. - P. 715–726. DOI: [10.1007/s12519-022-00629-y](https://doi.org/10.1007/s12519-022-00629-y)

### **Аутистік спектр бұзылыстарын дифференциалды диагностикалаудың заманауи тәсілдеріне әдеби шолу: жаңа мүмкіндіктер мен клиникалық тәжірибелер**

**В.О. Балыева, С.А. Стельмах\***

*Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті, Өскемен, Қазақстан*

**Аңдатпа.** Бұл әдеби шолу жаңа көкжиектер мен клиникалық тәжірибелерге назар аударатырып, аутизм спектрінің бұзылыстарын (ASD) дифференциалды диагностикалаудың заманауи тәсілдерін қарастырады. Ағымдағы және сенімді дереккөздерді іздеу үшін бірнеше негізгі академиялық мәліметтер базасы пайдаланылды: PubMed, Google Scholar, PsycINFO, ScienceDirect, Web of Science. Көп салалы шолу DSM-5 сияқты диагностикалық критерийлерді және мектеп жасына дейінгі балалардағы аутизм көріністерін анықтау контексіндегі шектеулерді талдауды қамтиды. Дәстүрлі диагностикалық категориялардан тыс аутизмнің жұмысына жаңа көзқарас ұсынатын "кәдімгі аутизм" тұжырымдамасына ерекше назар аударылады. Сондай-ақ диагностиканың дәлдігін жақсартатын және нәсілдердің әртүрлі формалары мен ілеспе жағдайларды ажыратуға көмектесетін "Кулидждің аутистикалық белгілері" сауалнамасы (Cass-84), балалық шақтағы нейropsихологиялық және мінез-құлық шкаласы-2016 қайта қарау (CNBS-R2016) сияқты озық құралдар қарастырылады. Талдау нәтижесінде пациенттер мен олардың отбасыларының жеке ерекшеліктерін ескеретін икемді және бейімделгіш диагностикалық әдістерді енгізу қажеттілігі атап өтіледі. Шолу диагностика мен терапияның сапасын жақсарту және аутизммен ауыратын адамдардың өмір сүру сапасын жақсарту үшін осы саладағы қосымша зерттеулердің маңыздылығы туралы қорытындыны аяқтайды.

**Түйін сөздер:** аутизм спектрінің бұзылуы, дифференциалды диагностика, DSM-5, клиникалық диагностикалық құралдар, психикалық денсаулық, терапевтік тәжірибелер, жеке тәсіл.

### **A literary review of modern approaches to the differential diagnosis of autism spectrum disorders: new horizons and clinical practices**

**V.O. Baluyeva, S.A. Stelmakh\***

*Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan*

**Abstract:** This literature review examines modern approaches to the differential diagnosis of autism spectrum disorders (ASD), focusing on new horizons and clinical practices. Several key academic databases were used to find relevant and reliable sources: PubMed, Google Scholar, PsycINFO, ScienceDirect, Web of Science. The multidisciplinary Review includes an analysis of existing diagnostic criteria, such as the

DSM-5, and their limitations in the context of identifying autistic manifestations in preschool children. Special attention is paid to the concept of "ordinary autism", which offers a new perspective on autistic functioning that goes beyond traditional diagnostic categories. Advanced tools such as the Coolidge Autistic Symptoms Questionnaire (CASS-84) and the Pediatric Neuropsychological and Behavioral Scale-Revision 2016 (CNBS-R2016) are also being considered, which can improve diagnostic accuracy and help distinguish between different forms of ASD and related conditions. The analysis highlights the need to introduce more flexible and adaptive diagnostic methods that take into account the individual characteristics of patients and their families. The review concludes that further research in this area is important for improving the quality of diagnosis and therapy, as well as for improving the quality of life of people with autism.

**Keywords:** autism spectrum disorders, differential diagnosis, DSM-5, clinical diagnostic tools, mental health, therapeutic practices, individual approach.

#### **Сведения об авторах:**

**Балуева В.О.** – магистрант, Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова, ул. 30-ой Гвардейской дивизии, 34, 070003, Усть-Каменогорск, Казахстан. E-mail: nicabalueva@gmail.com

**Стельмах С.А.** – автор для корреспонденции, кандидат психологических наук, профессор, Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова, ул. 30-ой Гвардейской дивизии, 34, 070003, Усть-Каменогорск, Казахстан. E-mail: stelmah\_svetlana@mail.ru

#### **Авторлар туралы мәлімет:**

**Балуева В.О.** – магистрант, Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті, 30-шы Гвардиялық дивизия көшесі, 34, 070003, Өскемен, Қазақстан. E-mail: nicabalueva@gmail.com

**Стельмах С.А.** – хат-хабар авторы, психология ғылымдарының кандидаты, профессор, Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті, 30-шы Гвардиялық дивизия көшесі, 34, 070003, Өскемен, Қазақстан. E-mail: stelmah\_svetlana@mail.ru

#### **Information about authors:**

**Baluyeva V.O.** – Master's student, Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, 34 30th Guards Division St., 070003, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan. E-mail: nicabalueva@gmail.com

**Stelmakh S.A.** – corresponding author, PhD in Psychological Sciences, Professor, Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, 34, 30th Guards Division St., 070003, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan. E-mail: stelmah\_svetlana@mail.ru



ХҒТАР 15.01.11

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-153-4-128-143>

Теориялық шолу

## Шетел зерттеулеріндегі қаржылық сауаттылықтың психологиялық аспектілері мен механизмдеріне теориялық талдау

Ж.Н. Ибраимова<sup>1</sup>, Б.Ш. Байжуманова<sup>2\*</sup>

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

(E-mail: <sup>1</sup>bp.enu.2020@gmail.com, <sup>2\*</sup>bibianar.bayzhumanova.70@mail.ru)

**Аңдатпа.** Соңғы жылдары психологиялық ғылымдар аясында тұлғаның қаржылық сауаттылығын зерттеу маңызды болып отыр. Оған себеп қаржылық шешімдер көбінесе адамның мінез-құлқына, эмоциялық тұрақтылығына және когнитивті ерекшеліктеріне байланысты қабылданады. Тұлғаның қаржылық мінез-құлықтық әрекеттеріне оны тек қаржылық білімі мен дағдысы ғана әсер етіп қоймайды, оның мотивациялық сферасы да, сенімдер жүйесі де едәуір ықпал етеді.

Мақалада шетел зерттеулеріндегі қаржылық сауаттылықтың психологиялық аспектілері мен механизмдері теориялық талданады. Алдымен қаржылық сауаттылықтың психология ғылымындағы маңызы мен өзектілігі айқындалады. Оған қоса, психологиялық зерттеулер негізінде «қаржылық сауаттылық» ұғымына сипаттама беріледі. Мақаланың өзіндік ерекшелігі қаржылық сауаттылықтың психологиялық детерминанттарын дәйектейтін ғылыми басылымдардағы еңбектерді зерделей отырып, жүйелі шолу жасалады. Және осы факторлар негізінде қаржылық сауаттылықтың психологиялық механизмдері мен аспектілері айқындалады. Prisma әдістемелік процедурасы негізінде библиографиялық аналитикалық мәліметтерге жүйелі шолу арқылы зерттеулерге сапалық талдау жүргізіледі. Халықаралық деректер қоры Scopus, Web of Science (WoS) және Google Scholar базасы бойынша соңғы зерттеулердің статистикалық мәліметтері келтіріледі.

PRISMA критерийлері негізінде қаржылық сауаттылық мазмұнына жүйелі шолу негізінде оның психологиялық факторлары мен механизмдері кесте арқылы айқындалады. Қаржылық сауаттылыққа әсер ететін сыртқы (экономикалық, әлеуметтік, демографиялық, мәдени) және ішкі (психологиялық) факторлар жүйеленеді. Шетелдегі психоло-

Түсті: 21.10.2025; Жөнделді: 29.10.2025; Мақұлданды: 12.11.2025; Онлайн қолжетімді: 29.12.2025

\*хат-хабар авторы



гиялық зерттеулердің көпшілігінде қаржылық сауаттылықтың психологиялық предикторлары ретінде өзіндік тиімділік және мазасыздық айнымалылар көрсетіледі. Зерттеу мәліметтері бойынша тұлғаның когнитивтілік қабілеттілігі қаржылық сауаттылық деңгейіне тікелей әсер ететін фактор ретінде айқындалады. Қартайған кездегі өмірге қатысты мазасыздық та қаржылық сауаттылықтың психологиялық аспектісі ретінде зерттелінген деректер сипатталады.

**Түйін сөздер:** қаржылық сауаттылық, психологиялық зерттеулер, қаржылық мінез-құлық, қаржылық білім, когнитивті қабілет, мазасыздық, өзіндік тиімділік.

---

## **Кіріспе**

Қаржылық сауаттылық бұл тұлғаның өз өмірін тиімді басқаруы үшін де, жалпы қоғамдық тұрақтылық пен өркендеуді қамтамасыз ету үшін де маңызды өмірлік құзыреттілік болып табылады. Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымы (OECD, 2020) қаржылық сауаттылықты бүгінде ең маңызды өмірлік дағды ретінде танытты. Әлемдегі соғыстар мен әлеуметтік-экономикалық тұрақсыздықтар, сондай-ақ 1998 жылғы Азия дағдарысы, 2007-2009 жылдардағы жаһандық қаржы дағдарысы және 2012 жылғы Еуропадағы мемлекеттік қарыз дағдарысы сияқты ірі қаржылық күйзелістерден кейін қаржылық сауаттылық тақырыбына деген қызығушылық едәуір артты (Rehman and Mia, 2024). Сонымен қатар, кенеттен басталған COVID-19 пандемиясы кезінде азаматтардың жұмысқа шығу, қолма-қол ақша алу және тұрақты табыс табу мүмкіндігі шектелді. Бұл жағдай адамдарды қаржылық қауіпсіздікке, табысты басқаруға және қаржылық ресурстарды ұтымды пайдалануға саналы түрде қарауға итермеледі (A.Yuesti et al., 2020). Сондықтан үкіметтер, банктер, қызметкерлер, қоғамдастық топтар, қаржы нарықтары мен басқа да мекемелер, сондай-ақ жеке тұлғалардың өздері, әсіресе дамушы елдерде, қаржылық сауаттылық мәселесіне барған сайын көбірек көңіл бөлуде (Al-Tamimi НАН, 2009).

Көптеген зерттеулердің нәтижелері әлем бойынша қаржылық сауаттылық деңгейінің төмен екенін көрсетеді. Орта есеппен халықтың тек үштен бірі ғана қаржылық шешім қабылдаудың негізінде жатқан базалық экономикалық ұғымдарды (банк операцияларының мәні, қор нарығындағы операциялар, жинақтау мен қор жинау тәсілдері) түсінеді. Ал қаржылық сауатты мінез-құлыққа ие адамдардың үлесі бұдан да аз (A. Lusardi, 2019). 2023 жылы Қазақстан Республикасы Қаржы нарығын реттеу және дамыту агенттігі республика бойынша 3 қала мен барлық облыстардан 3 мың адамның қатысуымен халықтың қаржылық сауаттылығының негізгі көрсеткіштеріне қатысты зерттеу жүргізіп, нәтижесінде қаржылық сауаттылық индексі 40,5%-ды құрады. Зерттеу нәтижелері халықтың қаржылық сауаттылығының негізгі көрсеткіштерінің динамикасын, соның ішінде тұлғаның саналы тұрғыда жеке қаржыны басқару, қаржылық қызметтерді пайдалану қабілеті мен қаржы жүйесі туралы когнитивті деңгейін көрсетеді. Оның ішінде халықтың қаржылық сауаттылық деңгейінде ең әлсіз

көрсеткіші «Жеке қаржылық қорын басқару» бағытының үлесі небәрі 38,6%-ды құрады (ҚР Қаржы нарығын реттеу және дамыту агенттігі, 2023). Сонымен бірге қаржылық операциялардың сауаттылығы немесе сауатсыздығы психологиямен тығыз байланысты, өйткені олар осы әрекеттерді жүзеге асыратын адамның тұлғалық қасиеттерімен (жеке-психологиялық ерекшеліктерімен, әлеуметтік ұстанымдарымен, мінез-құлық стереотиптерімен және т.б.) сабақтасады.

Қаржылық сауатты адамдар күнделікті шығындарын тиімді басқарып, болашақтағы қаржылық қауіпсіздігін қалыптастырып, балаларының білім алуын жоспарлап, зейнет жасын да қамтамасыз ете алады. Қаржылық сауаттылық тақырыбы адамның өмірлік циклінің барлық кезеңінде маңыздылыққа ие, тіпті, халықтың қаржылық сауаттылықтың ең қарапайым талаптарының орындалмауына байланысты, саясаткерлер арасында басты тақырыптарының талқылауларына айналды (OECD, 2019).

### Әдебиеттерге шолу

«Қаржылық сауаттылық» ұғымы термин ретінде ең алғаш Джон Адамстың еңбектерінде қолданылған. Ол 1787 жылы-ақ ақшаның табиғаты туралы базалық білімдердің маңыздылығын атап өтіп, халықтың қаржылық құзыреттіліктерін қалыптастыру қажеттілігіне ерекше назар аударған болатын. Алайда, осындай ерте айтылған ескертулерге қарамастан, бұл тақырып ғылыми және зерттеушілік тұрғыда өзекті бола бастағаны тек 1990-жылдардың соңына келеді. Қаржылық сауаттылық саласындағы алғашқы эмпирикалық зерттеулер (Bakken, 1967; Danes & Hira, 1987) негізінен мектеп оқушылары мен колледж студенттеріне бағытталды және олар жеке қаржыны басқарудың негізгі аспектілерін мақсатты түрде оқытудың қажеттілігін айқындады. Бұл еңбектер қаржылық сауаттылық ұғымының білім беру мен әлеуметтік әл-ауқаттың маңызды құрамдас бөлігі ретіндегі әрі қарай дамуына негіз қалады (K. Goyal, S. Kumar, 2021). 2000-жылдардың басынан бастап қаржылық сауаттылық мәселесіне ғылыми қызығушылық артты. Бұған кең ауқымды экономикалық өзгерістер мен жаһандық қаржы дағдарысының салдары себеп болды (Rehman and Mia, 2024).

Қаржылық сауаттылық ұғымына D.L. Remund (2010) «Адамның ақшаны басқару құзыреттілігі» деп түсініктеме берсе, ал С. Thilakam, (2012) «Қаржыны түсіну қабілеті» деп қысқа анықтама берген. Ал S.J. Huston (2010) қаржылық мінез-құлық пен оның бағалау критерийлерін ғылыми зерттеудің нысаны ретінде қарастырған. Ғалымның пікірінше, қаржылық сауаттылық – бұл адамның қаржылық тұрғыдан дұрыс әрекет ету қабілеті, ол екі критерий арқылы көрініс табады: түсіну (қаржылық құзыреттілік ретінде қаржы туралы білімге ие болу) және қолдану (қаржылық мінез-құлықты реттеу). Экономикалық ынтымақтастық және даму ұйымы (ЭЫДҰ, 2023) «Қаржылық тұжырымдамалар мен тәуекелдерді білу және түсіну, сондай-ақ бұл білім мен түсінікті түрлі қаржылық жағдайларда тиімді шешім қабылдау үшін қолдануға мүмкіндік беретін дағдылар мен көзқарастар» - деген өз анықтамасын берді. Бұл саладағы ең көп дәйексөз келтірілген авторлардың бірі, қазіргі кезде Стэнфорд экономикалық саясатты зерттеу институтының (SIEPR) аға ғылыми қызметкері және Қаржылық шешім қабылдау жөніндегі бастаманың директоры Annamaria Lusardi 2024 жылғы қорытынды анықтаманы ұсынады. А. Lusardi бойынша «Қаржылық сауаттылық – бұл деректерді

талдау дағдыларын пайдалану арқылы қаржыны басқару мен жоспарлау, аннуитеттер мен міндеттемелер, сондай-ақ байлық жинау жөнінде негізделген шешімдер қабылдау қабілеті» деп мәлімдеді. Анықтамаларға сәйкес, қаржылық сауаттылықтың екі негізгі құрамдас бөліктерін белгілеуге болады: қаржы қағидаларын меңгеру/білу мен сол білімін іс жүзінде қолдана алу қабілеті. Бұл өз кезегінде қаржылық сауаттылық аспектілерін қаржы мен байлық туралы тұлғаның когнитивті сферасы мен сол білімді ұтымды қолдана алу қабілеттілік көрсеткіші ретінде психологиялық тұжырымды дәйектейді.

Соңғы жылдары қаржылық сауаттылық пен қаржылық мінез-құлық саласы тек экономикада ғана емес, сонымен қатар психологияда да зерттеу нысанына айналды. Бірқатар шетелдік зерттеушілердің қорытындыларына сүйенсек, қаржылық сауаттылық деңгейіне ең алдымен сыртқы факторлар (әлеуметтік, демографиялық және экономикалық) емес, ішкі психологиялық үдерістер әсер етеді (С. Mudzingiri et al., 2018). Атап айтқанда, жеке когнитивтік қабілеттері (М. Muñoz-Murillo et al., 2020; А. Fazal et al., 2021), тұлғалық қасиеттері (Т. Pinjisakikool, 2017), өзін-өзі бақылау деңгейі (J. Gathergood, 2012; М. F Ayuningtyas and A. Irawan, 2021), мазасыздықтың түрлері (К. Skagerlund et al., 2018; Kadoya Y, Khan MSR, 2020; Tinghög et al., 2021), өзіндік тиімділік немесе өз күшіне деген сенімі (S. Longobardi et al., 2017; Riaz S. et al., 2022; М. Galizzi et al., 2023), тәуекелге бейімділік пен үмітсіздік (Т. Bashir et al., 2013) секілді психологиялық факторлар қаржылық құзыреттілікті қалыптастыруда әлеуметтік-демографиялық, мәдени немесе экономикалық факторларға қарағанда анағұрлым маңызды рөл атқаратыны көрсетілген. Аталған ішкі детерминанттар тек қаржылық ақпаратты қабылдауға ғана емес, сонымен қатар жеке қаржыны басқарудағы мінез-құлық үлгілеріне де ықпал етеді.

Бұл зерттеу шетел еңбектерінде қарастырылған қаржылық сауаттылықтың психологиялық детерминанттарын анықтайды. Әлем бойынша көптеген зерттеулер қаржылық сауаттылықтың демографиялық және әлеуметтік-экономикалық детерминанттарына жиі назар аударғанымен, психологиялық факторларды талдаған және белгілі бір айнымалылар мен қаржылық сауаттылық арасындағы эндогендік байланысты түсіндірген еңбектер салыстырмалы түрде аз (К. Skagerlund et al., 2018). Соның нәтижесінде, қаржылық сауаттылықтың психологиялық детерминанттарын, механизмдері мен аспектілерін кешенді түрде зерттеу қажеттілігі туындайды.

Бұл зерттеудің екі негізгі мақсаты бар: қаржылық сауаттылықтың психологиялық детерминанттарын түсіндіретін ғылыми басылымдардағы еңбектерді зерделей отырып, жүйелі шолу жасау және осы факторлар негізінде қаржылық сауаттылықтың психологиялық механизмдері мен аспектілерін талдау.

## **Зерттеу әдістемесі**

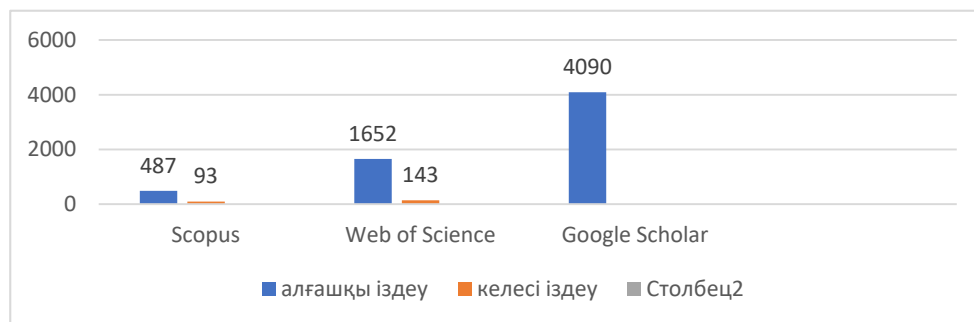
Мақалада қаржылық сауаттылықтың психологиялық факторларын саралау бойынша әдебиеттерге талдау және жинақтау, ақпаратты шолу әдісін қолдана отырып, библиографиялық аналитикалық мәліметтерге жүйелі шолу мен сапалық талдау жүргізілді. Жүйелі шолу жүргізу үшін Prisma әдістемелік процедурасы негізге алынды. Бұл процедура келесі міндеттерді шешеді: зерттеу мақсатын анықтау, мақалаларды іріктеу мен алып тастау критерийлерін белгілеу, дерекқорлардан ізденіс жүргізу, алдын-ала анықталған өлшемдерге сәйкес келетін мақалаларды таңдау, сол мақалалардан қажетті деректерді

шығару және нәтижелерді бағалап, талқылау (BMJ, 2021). Теориялық шолуды толық жүйелі әрі терең жүргізу мақсатында зерттеу екі кезеңді қамтыды: бірінші кезеңде деректерді жинау тәсілі көрсетілсе, ал екінші кезеңде алынған деректердің сипаттамасы ұсынылады. Ғылыми зерттеулерге шолу барысында деректерді іріктеудің келесі критерийлерінің орындалуы басшылыққа алынды:

– Мақалада қандай да бір түрде қаржылық сауаттылыққа әсер ететін психологиялық факторлар туралы мәлімет болуы қажет.

– Сондай-ақ, психологиялық факторлар мен қаржылық сауаттылық арасындағы байланысты зерттеуі тиіс.

Соңғы жариялымдарды іздеу мақсатында Scopus, Web of Science(WoS) және Google Scholar деректер базасы қолданылды. Зерттеуді барынша толық қамту мақсатында іздеу барысында келесі кілт сөздер комбинациясы пайдаланылды: «қаржылық сауаттылықтың детерминанттары», «қаржылық сауаттылыққа әсер ететін факторлар», «қаржылық сауаттылықтың құрамдас бөліктері» және «қаржылық сауаттылыққа әсер ететін айнымалылар».



**1-сурет. Scopus, WoS және Google Scholar дерекқорлары мәліметтері**

2025 жылдың 20 тамыздағы жағдай бойынша табылған жарияланымдардың ең көп саны, 1-суретте көрсетілгендей, Google Scholar дерекқорында болды. Бірақ табылған барлық жарияланымдар біздің зерттеу тақырыбымызға сәйкес келмейтіндіктен, арнайы шектеулер мен критерийлер бойынша мақалалар үшін сүзгілер жасалды. Бұл кезеңде тек Scopus және WoS деректер базалары пайдаланылды. Бұдан кейін біз іріктеу критерийлерін қолданып, тақырып, абстракт және кілт сөздер бойынша шектеу қойылғанда, ары қарай жұмыс үшін жалпы 236 дерек таңдалды. Келесі кезекте, 2-суретте көрсетілгендей, тек ағылшын тілінде жарияланған, сонымен қатар кітап, кітаптың тарауы, баяндамалар мен шолулар ішінен тек мақалаларды таңдағанда 188 дерек іріктеліп алынды. Қалған мақалаларды Excel платформасына салғаннан кейін 35 қайталанған жариялым анықталып, тізімнен шығарылды. Келесі кезекте 153 мақаланың аннотациялары толық талданып, ішінен қаржылық сауаттылықпен қатар психологиялық факторлардың/ детерминанттардың айнымалыларының болуына назар аударылып ішінен 17 мақала таңдалды. Деректерді бағалаудың қорытынды кезеңінде екі критерий негізге алынды:

1) қаржылық сауаттылық - тәуелді айнымалы болған,

2) қаржылық сауаттылық пен психологиялық детерминаттардың арасындағы байланысты зерттеген болуы керек. Нәтижесінде, қалған 17 мақаланың (ішінде 5 мақаланың толық мәтіні жүктелмей, алынып тасталды) толық мәтінін зерттеу нәтижесінде, 2012–2025 жылдар аралығында жарық көрген 9 мақала жүйелі шолуға толық сәйкес келеді деп таңдап алынды.



2-сурет. PRISMA блок-схемасы бойынша зерттеулер деректері

### Зерттеу нәтижелері және оларды талқылау

Дерекқорлардан қажетті мақалаларды іздеуде уақыт жағынан шектеу қойылмағанымен, қаржылық сауаттылыққа әсер ететін психологиялық факторларға назар аудару 2012 жылдан бастап назар аудара бастағаны көрінеді. 2 суретте көрсетілгендей, Scopus және WoS деректер базаларынан жазбаларды іздеу кезеңінде 153 мақаланың аннотацияларынын оқып, талдау барысында психологиялық айнымалы қарастырылған тек 17 мақала ғана табылды, ол дегеніміз тек 11% ғана құрап тұр. Ал қалған үлкен бөлігінде қаржылық сауаттылықтың предикторлары ретінде әлеуметтік, демографиялық, мәдени және экономикалық факторлары зерттелген. Бұл көрініс психологиялық қаржылық сауаттылықтың психологиялық детерминаттарына аса мән беріп зерттелу қажеттілігін көрсетеді.

## PRISMA критерийлері негізінде курс мазмұнына жүйелі шолу

қ/с	Автор(лар)	Жылы	Психологиялық фактор 1	Психологиялық фактор 2	Психологиялық фактор 3
1	John Gathergood	2012	өзін-өзі бақылау		
2	Taqadus Bashir және басқалар	2013	тәуекелге бейімділік	зейнетақы жоспарының ниеті	үмітсіздік
3	Longobardi S, Pagliuca MM, Regoli A.	2017	мәселелерді шешуге ашықтық	өзіндік тиімділік (математикалық)	
4	K. Skagerlund және басқалар	2018	қаржылық мазасыздық, математикалық мазасыздық	когнитивтік қабілет	өзіндік тиімділік
5	Kadoya Y және Khan MSR	2020	қартайған кездегі өмірге қатысты мазасыздық	болашаққа бағдар	
6	Tinghög G және басқалар	2021	қаржылық мазасыздық		
7	Fazal A және басқалар	2021	когнитивтік қабілет		
8	Riaz S және басқалар	2022	ақшаға деген көзқарас	өзіндік тиімділік	зерделілік (Саналылық)
9	Galizzi M, Hillier A, Schena D	2023	қаржылық мазасыздық	өзіндік тиімділік	

1-кестеде осы шолу үшін таңдалған 9 мақаланың негізгі белгілері мен сипаттамалары жинақталған. Бұл кестеге сәйкес 2012-2023 жылдары арасындағы мақалалар жүйелу шолу үшін PRISMA критерийлері негізінде таңдалды. Қаржылық сауаттылыққа әсер ететін психологиялық факторлардың ішінде ең көп қарастырылған өзіндік тиімділік (4 рет) болып табылады. Келесі кезекте мазасыздықтың бірнеше түрлері зерттелген, олар: қаржылық мазасыздық, математикалық мазасыздық және қартайған кездегі өмірге қатысты мазасыздық. Когнитивтік қабілет пен ақшаға деген көзқарас аталған зерттеулер ішінде предиктор ретінде екі реттен кездеседі. Ал зейнетақы жоспарының ниеті, болашаққа бағдар, өз-өзін бақылау, тәуекелге бейімділік, мәселені шешуге ашықтық айнымалылары тек бір реттен зерттелген.

Yoshihiko Kadoya және Mostafa Saidur Rahim Khan (2020) өз зерттеулерінде Жапония халқының қаржылық сауаттылық деңгейіне әсер ететін факторларды анықтауға тырысқан. Тәуелді айнымалы ретінде қаржылық сауаттылықты қарастырса, тәуелсіз айналмалылар екі психологиялық айнымалыны таңдаған: *болашаққа бағдарлану және қартайған кездегі өмірге қатысты мазасыздық*. *Болашаққа бағдарлану* – бұл адамның болашаққа деген көзқарасын өлшейтін көрсеткіш, оған болашақтан күтетін үміттері мен қорқыныштары кіреді. Зерттеу нәтижелері болашаққа аз көңіл бөлетін адамдардың

қаржылық сауаттылық деңгейі төмен болатынын көрсетті. Яғни, болашақты қазіргі немесе өткен уақытпен салыстырғанда маңыздырақ деп санайтын тұлғалар қаржылық тұрғыдан неғұрлым сауатты болады. Зерттеуде қарастырылған келесі психологиялық айнымалы – *қартайған кездегі өмір үшін мазасыздық*. Америкалық Психологиялық Қауымдастық (2016) мазасыздықты ширығу сезімдері мен уайымға толы ойлармен сипатталатын эмоция ретінде түсіндіреді (American Psychological Association, 2016). Сондай-ақ, Hofmann S.G. және әріптестері (2010) мазасыздықты адамдардың әл-ауқатына елеулі кедергі келтіріп, өмір сапасына теріс әсер етуі мүмкін ширығу сезімдері мен мазасыз ойлар ретінде анықтаған. Бұл зерттеу қартайған кездегі өмірге қатысты мазасыздықты – қарттықтағы күнделікті мәселелерге (қаржы, денсаулық, баспана және жалпы өмір сүру жағдайлары) байланысты тұрақты әрі шамадан тыс уайымдау ретінде анықтайды.

Денсаулық, баспана және өмір сүру жағдайларының қаржылық сауаттылыққа тікелей қатысы болмаса да, қаржылық сауаттылық арқылы алынған қаржылық мүмкіндіктер қартайғанда сапалырақ медициналық қызметке, жақсы баспанаға және өмір сүру деңгейіне қол жеткізуге жағдай жасайды, бұл өз кезегінде қарттықтағы өмірге қатысты мазасыздықты азайтуы мүмкін. Бұл күй адамдарды жинақ пен зейнетақы жоспары сияқты қаржылық білім түрлерін меңгеруге итермелеуі мүмкін. Себебі мұндай білім болашақтағы өмірдің қауіпсіздігін арттыруға ықпал етеді. Дегенмен, зерттеу нәтижелері болашақ өмірге қатысты уайымның қаржылық сауаттылықты меңгеруге елеулі ықпал етпейтінін көрсетеді. Зерттеу нәтижесінде қаржылық сауаттылыққа ең көп болашаққа бағдар әсер ететіні анықталған (Kadoya Y, Khan MSR, 2020).

Dr. Taqadus Bashir, Asba Arshad зерттеулерінде қаржылық сауаттылық пен бірнеше психологиялық факторлар – *үмітсіздік, зейнетақы жоспарына ниет және тәуекелге бейімділік* арасындағы байланысты қарастырды. Зерттеу нәтижелері қаржылық сауаттылықтың *зейнетақы жоспарын құру ниетімен* ең жоғары корреляцияда екенін көрсетті. Егер адам зейнетақы жоспарын құруға ниет білдірсе, ол түрлі инвестициялық қаржы құралдары туралы көбірек білуге ұмтылады және ең жоғары табыс әкелетінін таңдайды. Осылайша, зейнетақы жоспарына деген ниет адамның қаржылық сауаттылығын арттырады. Зейнетақы жоспарына деген ниеттен кейін, *тәуекелге бейімділіктің* қаржылық сауаттылыққа әсері тексерілді. Тәуекел – қолайсыз нәтижелердің пайда болу ықтималдығы. Ал қабылдау – тәжірибе мен күтілімдер негізінде қалыптасатын танымдық ерекшелік. Тәуекелді қабылдау – бұл шығындарға қатысты субъективті эмоциялар мен бағалау үдерісі (Aren S., Namamci H. N., 2022).

Тәуекелге бейімділік те қаржылық сауаттылықпен жоғары әрі оң байланысқа ие екені анықталды. Бұл адамның тәуекелге баруға дайын болуы оның әртүрлі нарықтар мен қаржы құралдары туралы көбірек білуге ұмтылатынын білдіреді. Бұл зерттеуде қарастырылған келесі айнымалы – *үмітсіздік* - қаржылық мінез-құлық пен әл-ауқаттың құрамдас бөліктеріне кері әсер етеді. Басқаша айтқанда, шамадан тыс қарызға батқан адамдар арасындағы депрессия көбінесе ауыр зардаптарға әкелетін ойланбай жасалған шешімдер мен әрекеттерге себеп болды. Шынында да, үмітсіздік көптеген адамдар тап болатын ең маңызды мәселелердің бірі болып саналады. АҚШ-та жүргізілген алдыңғы зерттеу үмітсіздік пен қаржылық сауаттылық арасында теріс корреляция бар екенін анықтады (Rahim S. H. A. et al., 2016). Ал бұл еңбекте керісінше, үмітсіздік пен қаржылық сауаттылық арасында да оң байланысты көрсетті. Автордың пайымдауынша,

болашағына үмітсіз қарайтын адам қаржылық жағдайын жақсарту үшін бар күшін салады, сондықтан әртүрлі инвестициялық мүмкіндіктер туралы білімін арттырады, бұл оның қаржылық сауаттылығының өсуіне әкеледі (Bashir T. et al., 2013).

John Gathergood Ұлыбритания тұтынушылары арасындағы *өз-өзін бақылау*, қаржылық сауаттылық және қарызға батудың тұтынушылық несиеге қатысты байланысын зерттейді (Gathergood, J., 2012). Өз-өзін бақылау – бұл адамның азғырулармен (қалаулар, тартулар, құмарлықтар) бетпе-бет келген кезде өз-өзін тежей білуі немесе жақсырақ бағытқа бағыттау алу қабілеті ретінде анықталады. Ал қаржылық менеджментте өз-өзін бақылау импульсивті сатып алуды азайту арқылы біреуді үнемдеуге ынталандыратын әрекет болып табылады (Efendi, R. Et al., 2019). Өз-өзін бақылаудың болмауымен қаржылық сауатсыздық тұтынушылық несиені төлемеумен және шамадан тыс қаржылық жүктеме ретінде сезінумен өзара оң байланыста екенін көрсетеді. Өз-өзін бақылауда қиындық көретін тұтынушылар, әдетте, тез әрі қолжетімді, бірақ жоғары пайыздық несиелерді жиі пайдаланады. Сондай-ақ, өз-өзін бақылау проблемалары бар тұтынушылар табыс жоғалту, несиенің тоқтатылуы немесе күтпеген шығындар сияқты қаржылық күйзелістерге жиі ұшырайтыны анықталады. Бұл өз-өзін бақылаудың болмауы әртүрлі қаржылық қауіптерге ұшырау ықтималдығын арттыратынын көрсетеді. Зерттеудің көптеген модельдерінде артық қарызға батуды түсіндіруде қаржылық сауатсыздыққа қарағанда өзін-өзі бақылаудың жоқтығы анағұрлым маңызды рөл атқаратыны байқалады (Gathergood J., 2012).

Aqsa Fazal және Nadi Hassan Khan (2021) Пәкістандағы кіші өндіріс саласында жұмыс істейтін әйелдердегі *когнитивтік қабілеттілігінің (cognitive ability)*, ақшаны басқару дағдылары және мәдени нормалардың қаржылық сауаттылығына әсерін зерттейді. Қаржылық мінез-құлықты зерттеу әдебиетінде когнитивтік қабілет жеке тұлғаның орынды қаржылық шешімдер қабылдауы үшін маңызды элемент болып табылады деп есептеледі (Efendi, R. et al., 2019). Когнитивтік қабілеттері жоғары адамдар қаржылық ақпаратты көбірек іздеуге бейім ғана емес, сонымен бірге ол ақпаратты қолдана алады, ал когнитивтік деңгейі төмен адамдар мұндай қабілетке аз ие (Kahneman & Tversky, 2013).

Lusardi мен Mitchell (2007) атап өткендей, шешім қабылдау барысында логикалық қателерді анықтап, олардан қашу қабілеті, когнитивтік бағалауға негізделген зияткерлік есептеулер жүргізу қабілеті, сондай-ақ сандарды түсіну мен қолдана білу – қаржылық сауатты болудың негізгі дағдылары болып табылады. Аталған зерттеу нәтижелері бойынша когнитивтік қабілет пен ақша басқару дағдылары қаржылық сауаттылықпен оң байланыста екені анықталады. Респонденттердің жауаптарына талдау жасау арқылы когнитивтік қабілеттің қаржылық сауаттылықты арттырудың маңызды факторы екендігін көрсетті. Осылайша, когнитивтік қабілеттері жоғары әйелдер алған білім мен дағдыларды тезірек меңгеруге бейім келеді (Fazal, A. et al., 2021).

Margherita Maria Pagliuca және Andrea Regoli мақалаларында 15 жастағы итальяндық оқушылардың қаржылық білімін дамыту процесін PISA деректері негізінде қарастырады. Онда екі латентті айнымалы – *мәселені шешуге ашықтық және математикалық өзіндік тиімділік* қарастырылады. «Мәселені шешуге ашықтық» оқушылардың қиын тапсырмаларды түсініп, шешуге қабілеттілігі ретінде, ал «математикалық өзіндік тиімділік» – бұл студенттердің математикалық тапсырмаларды тиімді орындау және қиындықтарды еңсере алу қабілеттеріне өздері қаншалықты сенетінін білдіреді.



«Өзіндік тиімділік» пен «өз-өзіне сенімділік» бір мағынада қолданылатын синонимдес сөздер болып табылады. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, бұл екі айнымалының да қаржылық сауаттылыққа оң әсері бар, оның ішінде ең күшті әсер математикалық өз-өзіне сенімділікке тиесілі.

Sheza Riaz және т.б. ғалымдардың (2022) зерттеулерінде қаржылық әлеуметтендіру агенттері, *ақшаға деген көзқарас* пен қаржылық сауаттылық арасындағы байланысты, сондай-ақ *қаржылық өзіндік тиімділік* медиатор ретіндегі және *зерделілік/саналылық* модератор ретіндегі рөлін қарастырады. Өзіндік тиімділік – бұл мақсат қою, күш салу, кедергілерге қарсы тұру және сәтсіздіктен кейін қалпына келу барысында қолдау көрсететін ішкі ресурс. Ол адамның мінез-құлқы мен мотивациясымен байланысты, сондықтан қаржылық шешімдер қабылдауға және мінез-құлықты өзгертуге тікелей қатысы бар. *Қаржылық өзіндік тиімділік* дегеніміз – адамның өміріндегі түрлі қаржылық жағдайларда дұрыс шешім қабылдай алу қабілеті (Bandura A., 1999).

Forbes J. және Kara S. M. (2010) пікірінше, бұл – "адамның өз қаржылық мақсаттарына жету үшін әрекеттерді жоспарлау және орындау қабілетіне деген сенімі). *Зерделілік* – адамның қоршаған орта мен ішкі күйіне толық назар аударуы арқылы дұрыс әрі тиімді шешім қабылдауына көмектесетін әдіс. Baer, R. A. және әріптестері (2008) зерделілікті адамның болмысты байыппен, қабылдаушы көзқараспен түсіну үшін қазіргі сәтке толықтай зейін қоюы деп сипаттайды. Siegel D. J. (2007) зерделілікке кіретін "саналылық – біздің ойлау, сезіну және назарамызды шоғырландыру қабілетімізге" қатысты екенін атап өткен. Зерттеу нәтижелері қаржылық өзін-өзі тиімділіктің қаржылық сауаттылыққа оң әсері бар екенін көрсетті. Егер адам зерделі болса (яғни, саналы түрде әрекет ететін болса), онда оның ақшаға көзқарасы қаржылық сауатты болуына көбірек әсер етеді. Бірақ бұл зерделілік өзін-өзі сенімді сезіну мен қаржылық сауаттылық арасындағы байланысты азайтуы немесе өзгертуі мүмкін. Ал адамның отбасынан, қоршаған ортадан алған қаржылық тәрбиесіне зерделілік еш әсер етпейді.

Brown Alexandra және басқалар (2014) зерттеулерінде жоғары зерделілік адамның қаржылық күйзеліске аз ұшырап, шешім қабылдау сапасының артуына әкелетінін көрсетті. Бұл өз кезегінде ақшаға деген көзқарас пен қаржылық сауаттылық арасындағы байланысты күшейтеді.

Galizzi M, Hillier A, және Schena D. (2023) зерттеулерінде аутистік ересектердің қаржылық сауаттылықтың ұғымдық түсінігі мен қаржылық мінез-құлқы аутизмі жоқ ересектерден құралған салыстырмалы топпен салыстырылып бағаланды. Авторлар респонденттердің *өзіндік тиімділігі (өзіне деген сенімділігі)* мен *қаржылық мазасыздық* деңгейлеріне назар аударады. Нәтижесінде аутистік ересектер өздерінің қаржылық білімдері жөнінде айтарлықтай сенімсіз болды, шығын жасау дағдыларына аз көңіл бөлді және қарапайым қаржылық құралдармен азырақ таныс болды. Олар шығындарын жұмсауда ұқыптырақ болып, болашаққа азырақ бағдарланды және қаржыға қатысты көбірек мазасыздықты бастан кешірді.

Tinghög G. және әріптестері (2021) ерлер мен әйелдер арасындағы қаржылық сауаттылық деңгейіндегі мәселені көтеріп, сол жағдайға әсер еткен факторларды зерттейді. Нәтижелер көрсеткендей, қаржылық сауаттылықтағы ерлер мен әйелдер арасындағы алшақтық тек есеп-қисанға байланысты емес, басқа да қаржылық жағдайларда байқалады. Әйелдердің қаржылық сауаттылық тесттерінде төменірек

нәтиже көрсетуіне қаржылық мазасыздық пен әлеуметтік стереотиптер ықпал ететіні анықталды. Сондықтан гендерлік айырмашылықты азайту үшін қаржылық біліммен қатар психологиялық кедергілерді де ескеру маңызды деген ойға келеді.

К. Skagerlund және авторлар (2018) ағымдағы зерттеулерінде қаржылық сауаттылыққа жетудегі когнитивті және эмоционалдық факторлардың рөлін зерттеді. Когнитивтік аспекті ретінде сандық сауаттылық және когнитивтік рефлексия (яғни пікірталас) таңдалса, эмоционалдық факторлар үшін математикалық мазасыздық, қаржылық мазасыздық және өзіндік тиімділік предикторлардың қатарына енді. Бір қызығы, сандық сауаттылық қаржылық сауаттылықтың когнитивті аспектісіне жатса (яғни сандарды түсіне білу және қолдана алу қабілеті), математикалық мазасыздық - сандарға қатысты эмоциялық қыры, ол адам сандармен байланысты әрекетке кіріскен сәтте сезілетін күшті теріс эмоциялармен сипатталады. Нәтижесінде қаржылық сауаттылық когнитивті предикторлармен өте мықты оң байланыс көрсетті, ал мазасыздықтардың екі түрі де, теріс әсер етті. Себебі математикалық есептеулер кезінде туындайтын мазасыздықтың жағымсыз сезімдері жұмыс жадындағы ресурстарды тұтынып, нәтижесінде орындау тиімділігін төмендетеді. Зерттеулер көрсеткендей, математикаға қатысты мазасыздық ересектік кезеңге дейін сақталады, себебі адамдар арифметикалық есептеуді қажет ететін күнделікті іс-әрекеттер мен шешімдерден қашқақтайды. Ал өзіндік тиімділік болса, көптеген бұрынғы зерттеулер көрсеткендей, қаржылық сауаттылықпен оң байланыста болды.



3-сурет. Қаржылық сауаттылықтың психологиялық детерминанттары

## Қорытынды

Қаржылық сауаттылық қазіргі заманда жеке тұлға үшін де, қоғам үшін де маңызды құзіреттілік болып табылады. Оның екі негізгі құрамдас бөлігі бар – қаржылық операциялар жайлы білім мен сол білімін іс жүзінде қолдана алу қабілеті. Қаржылық сауаттылыққа әсер ететін факторлар сыртқы (экономикалық, әлеуметтік, демографиялық, мәдени) және ішкі (психологиялық) деп екіге бөлінеді. Көптеген зерттеулер қаржылық сауаттылықтың предикторлары ретінде әлеуметтік демографиялық және экономикалық факторларды қарастырғанымен, психологиялық детерминанттарды зерттегендер аз. Осыған орай, бұл зерттеу жұмысы шетелдік мақалаларда қарастырылған қаржылық сауаттылықтың психологиялық айнымалыларын анықтауды өзіне мақсат етті. Prisma әдістемесі бойынша Scopus және WoS деректер базасында жүргізілген жүйелі шолу нәтижесінде 9 мақала таңдалды. 3-суретте көрсетілгендей, 10 түрлі психологиялық предикторлар анықталды. Олардың ішінде ең жиі кездесетіні өзіндік тиімділік пен мазасыздық болып табылады. Мазасыздықтың үш негізгі түрі зерттелген, олар: қаржылық, математикалық және қартайған кездегі өмірге қатысты. Когнитивті қабілет те қаржылық сауаттылықтың жоғары деңгейде болуына ең қатты әсер ететін фактор ретінде көрсетіледі. Қорытындылай келе, қаржылық сауаттылықтың маңызы мен рөлі жыл сайын қалайша артып жатқан болса, оған әсер ететін психологиялық факторлардың зерттеліп, әдебиеттердің кеңеюі де соншалықты маңызды болып табылады.

## Авторлардың үлесі

Зерттеу деректерін жинау, талдау: **Ж.Н. Ибраимова**

Тұжырымдау, әдіснама, зерттеу деректеріне жетекшілік ету, редакциялау, сыни шолу: **Б.Ш. Байжуманова**

## Әдебиеттер тізімі

OECD, and OCDE. (2020). PISA 2018 Results (Volume IV): Are Students Smart about Money? Éditions OCDE/OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/48ebd1ba-en>

Rehman and Mia Future Business Journal (2024). 10:75 <https://doi.org/10.1186/s43093-024-00365-x>

Yuesti, A., Rustiarini, N.W., Suryandari, N.N.A. (2020). Financial literacy in the COVID-19 pandemic: pressure conditions in Indonesia. Entrepreneurship and Sustainability Issues, 8(1), 884-898. [http://doi.org/10.9770/jesi.2020.8.1\(59\)](http://doi.org/10.9770/jesi.2020.8.1(59))

Al-Tamimi HAN (2009). Financial literacy and investment decisions of UAE investors. J Risk Finance 10(5):500–516 <https://doi.org/10.1108/15265940911001402>

Lusardi A. (2019). Financial literacy and the need for financial education: evidence and implications // Swiss J Economics Statistics. Vol. 155. № 1. <https://doi.org/10.1186/s41937-019-0027-5>.

Қазақстан Республикасы Қаржы нарығын реттеу және дамыту агенттігінің халықтың қаржылық сауаттылығының негізгі көрсеткіштерінің төртінші зерттеуі (2023) <https://www.gov.kz/memleket/entities/ardfm/press/article/details/148893?lang=ru>

OECD (2019), OECD/INFE Report on Financial Education in APEC Economies. Policy and practice in a digital world, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/67dcc865-en>.

Goyal K, Kumar S. (2021). Financial literacy: A systematic review and bibliometric analysis. *Int J ConsumStud.* 45:80–105. <https://doi.org/10.1111/ijcs.12605>

Remund, D.L., (2010). Financial literacy explicated: the case for a clearer definition in an increasingly complex economy. *J. Consum. Aff.* 44 (2), 276–295. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01169.x>

Bashir, T., Arshad, A., Scholar, M. S., Nazir, A., & Afzal, N. (2013). Financial literacy and influence of psychosocial factors. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=7d371782d243ef31dbd7a87f23348d8a6b2b52e7>

Huston S.J.(2010). Measuring financial literacy. *The Journal of Consumer Affairs.* № 44 (2). <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01170.x>

Oberrauch, Luis, Tim Kaiser, & Annamaria Lusardi (2024). Assessing financial literacy among the young. *Journal of Financial Literacy and Wellbeing* 2, 63–78. <https://doi.org/10.1017/flw.2024.17>

Calvin Mudzingiri, John W. Muteba Mwamba & Jacobus Nicolaas Keyser (2018.) Financial behavior, confidence, risk preferences and financial literacy of university students, *Cogent Economics & Finance*, 6:1, 1512366, <https://doi.org/10.1080/23322039.2018.1512366>

Muñoz-Murillo M, Álvarez-Franco PB, Restrepo-Tobón DA (2020). The role of cognitive abilities on financial literacy: new experimental evidence. *J Behav Exp Econ* 84:101–151. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2019.101482>

Fazal, A., Khan, H. H., Sarwar, B., Ahmed, W., Muhammad, N., & ul Haq, S. N. (2021). Influence of cognitive ability, money management skills, and cultural norms on the financial literacy of women working in the cottage industry. *Asian Journal of Business and Accounting*, 14(2), 255-278.<https://doi.org/10.22452/ajba.vol14no2.9>

Pinjisakikool, T. (2017). The effect of personality traits on households' financial literacy. *Citizenship, Social and Economics Education*, 16(1), 39-51. <https://doi.org/10.1177/2047173417690005>

Gathergood, J. (2012). Self-control, financial literacy and consumer over-indebtedness. *Journal of economic psychology*, 33(3), 590-602. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2011.11.006>

Ayuningtyas, M. F., & Irawan, A. (2021). The Influence of Financial Literacy on Bandung Generation Z Consumers Impulsive Buying Behavior with Self-Control as Mediating Variable. *Advanced International Journal of Business, Entrepreneurship and SMEs*, 3 (9),155-171. DOI: 10.35631/AIJBES.39012

Skagerlund, K., Lind, T., Strömbäck, C., Tinghög, G., & Västfjäll, D. (2018). Financial literacy and the role of numeracy—How individuals' attitude and affinity with numbers influence financial literacy. *Journal of behavioral and experimental economics*, 74, 18-25. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2018.03.004>

Kadoya Y, Khan MSR (2020). What determines financial literacy in Japan? *J Pension Econ Finance* 19(3):353–371 <https://doi.org/10.1017/S1474747218000379>

Tinghög, G., Ahmed, A., Barrafreem, K., Lind, T., Skagerlund, K., & Västfjäll, D. (2021). Gender differences in financial literacy: The role of stereotype threat. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 192, 405-416. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2021.10.015>

Longobardi, S., Pagliuca, M. M., & Regoli, A. (2017). Family background and financial literacy of Italian students: the mediating role of attitudes and motivations. *Economics Bulletin*, 37(4), 2585-2594. <https://www.accessecon.com/pubs/eb/default.aspx?topic=Abstract&PaperID=EB-17-00498>

Riaz, S., Khan, H. H., Sarwar, B., Ahmed, W., Muhammad, N., Reza, S., & Ul Haq, S. M. N. (2022). Influence of financial social agents and attitude toward money on financial literacy: The mediating role of financial self-efficacy and moderating role of mindfulness. *Sage Open*, 12(3), 21582440221117140. <https://doi.org/10.1177/21582440221117140>

Galizzi, M., Hillier, A., & Schena, D. (2023). Financial literacy among autistic adults. *Journal of Consumer Affairs*, 57(4), 1650-1683. <https://doi.org/10.1111/joca.12564>

Bashir, T., Arshad, A., Nazir, A., & Afzal, N. (2013). Financial literacy and influence of psychosocial factors. *European Scientific Journal*, 9(28). DOI: [10.19044/ESJ.2013.V9N28P](https://doi.org/10.19044/ESJ.2013.V9N28P)

The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews; *BMJ* 2021; 372 doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.n71> (Published 29 March 2021)

American Psychological Association (2016). <http://www.apa.org/topics/anxiety/index.aspx>.

Hofmann, S. G., Anu Asnaani, M. A., & Hinton, D. E. (2010). Cultural aspects in social anxiety and social anxiety disorder. *Depression and anxiety*, 27(12), 1117-1127. <https://doi.org/10.1002/da.20759>

Aren, S., & Hamamci, H. N. (2022). Evaluation of investment preference with phantasy, emotional intelligence, confidence, trust, financial literacy and risk preference. DOI [10.1108/K-01-2022-0014](https://doi.org/10.1108/K-01-2022-0014)

Rahim, S. H. A., Rashid, R. A., & Hamed, A. B. (2016). Islamic financial literacy and its determinants among university students: An exploratory factor analysis. *International Journal of Economics and Financial Issues*, 6(7), 32-35. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijefi/issue/32000/353022>

Efendi, R., Indartono, S., & Sukidjo, S. (2019). The Mediation of Economic Literacy on the Effect of Self Control on Impulsive Buying Behaviour Moderated By Peers. *International Journal of Economics and Financial Issues*, 9(3), 98-104. <https://doi.org/10.32479/ijefi.7738>

Brown, Alexandra and Collins, J. Michael and Schmeiser, Maximilian D. and Urban, Carly, State Mandated Financial Education and the Credit Behavior of Young Adults (August 25, 2014). FEDS Working Paper No. 2014-68, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2498087>

Kahneman, D., & Tversky, A. (1984). Choices, values, and frames. *American psychologist*, 39(4), 341.

Lusardi, A., & Mitchell, O.S. (2007). Baby boomer retirement security: The roles of planning, financial literacy, and housing wealth. *Journal of Monetary Economics*, 54(1), 205-224. <https://doi.org/10.1016/j.jmoneco.2006.12.001>

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal Of Social Psychology*, 2(1), 21-41. <https://doi.org/10.1111/1467-839x.00024>

Forbes, J., & Kara, S. M. (2010). Confidence mediates how investment knowledge influences investing self-efficacy. *Journal of Economic Psychology*, 31(3), 435-443. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2010.01.012>

Baer, R. A., Smith, G. T., Lykins, E., Button, D., Krietemeyer, J., Sauer, S., Walsh, E., Duggan, D., & Williams, J. M. (2008). Construct validity of the five facet mindfulness questionnaire in meditating and nonmeditating samples. *Assessment*, 15(3), 329-342. <https://doi.org/10.1177/1073191107313003>

Siegel, D. J. (2007). Mindfulness training and neural integration: Differentiation of distinct streams of awareness and the cultivation of well-being. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 2(4), 259-263. <https://doi.org/10.1093/scan/nsm034>

Krinzinger, H., Kaufmann, L., Willmes, K. (2009). Math anxiety and math ability in early primary school years. *J. Psychoeduc. Assess.* 27, 206-225. <https://dx.doi.org/10.1177/0734282908330583>.

## **Теоретический анализ психологических аспектов и механизмов финансовой грамотности в зарубежных исследованиях**

**Ж.Н. Ибраимова, Б.Ш. Байжуманова\***

*Евразийский национальный университет им Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан*

**Аннотация.** В последние годы в рамках психологических наук исследование финансовой грамотности личности приобретает особую актуальность. Это связано с тем, что финансовые

решения в большинстве случаев принимаются на основе поведенческих особенностей человека, его эмоциональной стабильности и когнитивных характеристик. На финансовое поведение личности влияет не только уровень её финансовых знаний и навыков, но также мотивационная сфера и система убеждений.

В статье теоретически анализируются психологические аспекты и механизмы финансовой грамотности на основе зарубежных исследований. Вначале определяется значение и актуальность понятия «финансовая грамотность» в контексте психологической науки. Также даётся характеристика термину «финансовая грамотность» на основе психологических исследований. Особенность статьи заключается в том, что проводится систематический обзор научных публикаций, посвящённых психологическим детерминантам финансовой грамотности. На основе этих данных раскрываются психологические аспекты и механизмы формирования финансовой грамотности.

С помощью методологической процедуры PRISMA проводится систематический анализ библиографических и аналитических данных. Приводятся статистические данные последних исследований, взятые из международных баз данных Scopus, Web of Science (WoS) и Google Scholar.

На основе критериев PRISMA в систематическом обзоре содержания финансовой грамотности выделяются её психологические факторы и механизмы в виде таблицы. Систематизируются как внешние (экономические, социальные, демографические, культурные), так и внутренние (психологические) факторы, влияющие на финансовую грамотность. В большинстве зарубежных психологических исследований в качестве психологических предикторов финансовой грамотности рассматриваются такие переменные, как самооффективность и тревожность. Согласно результатам исследований, когнитивные способности личности оказывают прямое влияние на уровень финансовой грамотности. Также описываются данные, в которых тревожность по поводу жизни в пожилом возрасте рассматривается как один из психологических аспектов финансовой грамотности.

**Ключевые слова:** финансовая грамотность, психологические исследования, финансовое поведение, финансовое образование, когнитивная способность, тревожность, самооффективность.

## **Theoretical analysis of psychological aspects and mechanisms of financial literacy in international research**

**Zh. Ibraimova, B. Baizhumanova\***

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

**Abstract.** In recent years, the study of financial literacy within the framework of psychological sciences has gained significant importance. This is due to the fact that financial decisions are often made based on an individual's behavior, emotional stability, and cognitive characteristics. Financial behavior is influenced not only by a person's financial knowledge and skills but also by their motivational sphere and system of beliefs.

This article presents a theoretical analysis of the psychological aspects and mechanisms of financial literacy based on international research. First, the relevance and significance of financial literacy in the context of psychology are examined. Furthermore, the concept of "financial literacy" is described through the lens of psychological studies. A key feature of the article is the systematic review of scientific



publications that address the psychological determinants of financial literacy. Based on these findings, the psychological mechanisms and aspects of financial literacy are identified.

Using the PRISMA methodological procedure, a systematic review of bibliographic and analytical data is conducted, with qualitative analysis of relevant studies. Statistical data from recent studies indexed in international databases such as Scopus, Web of Science (WoS), and Google Scholar are presented. Following PRISMA criteria, psychological factors and mechanisms related to financial literacy are outlined in tabular form. External (economic, social, demographic, cultural) and internal (psychological) factors influencing financial literacy are systematized. Many international psychological studies identify self-efficacy and anxiety as key psychological predictors of financial literacy. According to research findings, an individual's cognitive abilities have a direct impact on their level of financial literacy. Anxiety related to life in old age is also described as a psychological aspect influencing financial behavior.

**Keywords:** financial literacy, psychological research, financial behavior, financial knowledge, cognitive ability, anxiety, self-efficacy

#### **Авторлар туралы мәлімет:**

**Ибраимова Жансая Ниятқызы** – 8D03103-«Психология» ББ докторанты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ., Қазақстан, Сәтбаев көшесі, 2. +7778 059 0091, bp.enu.2020@gmail.com

**Байжуманова Бибианар Шаймерденовна** – хат-хабар үшін автор, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, психология кафедрасының қауымдастырылған профессоры, психология ғылымдарыны кандидаты, Астана қ., Қазақстан, Сәтбаев көшесі, 2. +7 701 815 34 67, bibianar.bayzhumanova.70@mail.ru,

#### **Информация об авторах:**

**Ибраимова Жансая Ниятқызы** – докторант ОП 8D03103-Психология, кафедры психологии Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева, ул Сатбаева, 2, г. Астана, Казахстан, +7778 059 0091, bp.enu.2020@gmail.com

**Байжуманова Бибианар Шаймерденовна** – автор-корреспондент, кандидат психологических наук, ассоциированный профессор кафедры психологии Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева, ул Сатбаева, 2, г. Астана, Казахстан, +7 7018153467, bibianar.bayzhumanova.70@mail.ru,

#### **Information about authors:**

**Ibraimova Zhansaya** – 8D03103-Psychology doctoral student, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan, +7778 059 0091, bp.enu.2020@gmail.com

**Baizhumanova Bibianar** – Corresponding Author, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan, +7 701 815 34 67, bibianar.bayzhumanova.70@mail.ru,



ХҒТАР 15.81.61  
Ғылыми мақала

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-153-4-144-156>

## Жүктілікті қайта жоғалтқан әйелдердегі қабылданған стресс деңгейі

Г.К. Айкинбаева<sup>1</sup>, Д.К. Имирова<sup>2\*</sup>

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

(E-mail: <sup>1</sup>gulden\_1975@mail.ru, <sup>2\*</sup>imirovad@listl.ru)

**Аңдатпа.** Бұл зерттеуде жүктілікті қайта жоғалтқан (Recurrent Pregnancy Loss, RPL) әйелдердегі қабылданатын стресс деңгейі және оның жас ерекшелігі, білім деңгейі мен тұрмыстық жағдайға тәуелділігі талданды. Зерттеу сипаттамалық және салыстырмалы сипатта жүргізіліп, 20–40 жас аралығындағы 98 әйелдің деректері негізінде жүзеге асырылды. Қабылданатын стресс деңгейі Cohen және Williamson ұсынған PSS-14 (Perceived Stress Scale) шкаласы арқылы бағаланды. Жиналған мәліметтер JASP 0.95.2 статистикалық бағдарламасы арқылы өңделді. Статистикалық талдау барысында Cronbach's  $\alpha$  және McDonald's  $\omega$  арқылы шкаланың ішкі сенімділігі бағаланды, деректердің қалыптылыққа сәйкестігі Shapiro–Wilk тестімен тексерілді. Топтар арасындағы айырмашылықтарды анықтау үшін тәуелсіз үлгілерге арналған t-тест және бір факторлы дисперсиялық талдау (One-way ANOVA) қолданылды. Нәтижелер білім деңгейі қабылданатын стресс деңгейіне елеулі әсер ететінін көрсетті ( $p < 0.001$ ), орта немесе колледж білімі бар әйелдерде стресс деңгейі жоғары, ал жоғары білімді әйелдерде төмен болды. Жас ерекшелігі мен тұрмыстық жағдай бойынша байқалған айырмашылықтар статистикалық тұрғыдан мәнді болмағанымен, жоғары стресс деңгейіне бейімділікке қатысты тенденциялар тіркелді. Зерттеу нәтижелері RPL жағдайында қабылданатын стрестің әлеуметтік-демографиялық факторлармен өзара байланысын көрсетіп, психологиялық қолдау стратегияларын әзірлеуге негіз бола алады.

**Түйін сөздер:** жүктілік, жүктілікті жоғалту, әйелдер, стресс, денсаулық, репродуктивті денсаулық, қабылданатын стресс.

Түсті: 16.10.2025; Жөнделді: 29.10.2025; Мақұлданды: 18.12.2025; Онлайн қолжетімді: 29.12.2025

\*хат-хабар авторы



## Кіріспе

Қазіргі таңда әйелдердің репродуктивті денсаулығы мен психологиялық саулығы медициналық және әлеуметтік психологияның маңызды зерттеу бағыттарының бірі болып отыр. Жүктілікті бірнеше рет жоғалту тәжірибесі әйелдің өмір сапасына, өзін-өзі бағалауына және отбасы қатынастарына теріс әсер етуі мүмкін. Мұндай жағдайда әйелдің психологиялық күйзеліс деңгейі жоғарылап, қабылданатын стресс факторларының ықпалы күшейеді. Стрестің жоғары деңгейі кейінгі жүктіліктің ағымына, дене және психикалық денсаулыққа кері әсер етуі мүмкін (Cohen, S. et al., 1983).

Репродуктивті денсаулық пен психологиялық саулықтың өзара байланысы қазіргі қоғамдағы маңызды әлеуметтік және медициналық мәселелердің бірі болып табылады. Жүктіліктің өздігінен немесе медициналық себептермен үзілуі әйелдің өмірінде үлкен эмоционалдық күйзеліс тудырады. Мұндай жағдайдың қайталануы (Recurrent Pregnancy Loss, RPL) әйелдің психологиялық тұрақтылығына, өзін-өзі бағалауына және өмір сапасына теріс әсер етеді. Психологиялық тұрғыдан бұл процесс тек физиологиялық жоғалтумен шектелмей, ұзақ мерзімді стресс пен ішкі күйзелістің қайнар көзіне айналады (Rai, R., & Regan, L., 2006). RPL бар әйелдер көбіне депрессия, мазасыздық және қабылданатын стресс деңгейінің жоғарылауын бастан кешіреді. Мұндай әйелдердің шамамен 40–60%-ында клиникалық деңгейдегі мазасыздық және депрессиялық симптомдар байқалады (Wang, T. et al., 2023). Бұл жағдай тек биологиялық факторлармен ғана емес, әлеуметтік-психологиялық ерекшеліктермен де байланысты (Kolte, A.M. et al., 2015). Әйелдің жасы, білім деңгейі және тұрмыстық жағдайы оның стресс деңгейіне айтарлықтай ықпал етуі мүмкін.

Жас ерекшелігі психологиялық бейімделу қабілетіне әсер ететін маңызды факторлардың бірі болып табылады. Жас шамасы кіші әйелдерде эмоционалдық тұрақсыздық пен үрей деңгейі жоғарырақ болуы мүмкін, өйткені олардың өмірлік тәжірибесі мен әлеуметтік қолдау жүйесі әлі толық қалыптаспаған (Labarta, E. et al., 2017). Сондықтан жүктілікті 20–29 жас аралығында жоғалтқан әйелдердің қабылданатын стресс деңгейі үлкен жастағы (30–40 жас) әйелдермен салыстырғанда жоғары болуы ықтимал. Білім деңгейі де стресс қабылдау сипатына әсер ететін маңызды әлеуметтік айнымалы болып табылады. Ғылыми еңбектерде жоғары білімі бар әйелдерде ақпаратты талдау, проблеманы рационалды шешу және психологиялық ресурстарды қолдану қабілеті жоғары болатыны атап өтілген (Adib-Rad, H. et al., 2019). Керісінше орта немесе колледж деңгейіндегі білімі бар әйелдерде когнитивтік қайта бағалау мен өзін-өзі реттеу механизмдері әлсіз болуы мүмкін, бұл олардың қабылданатын стресс деңгейінің жоғары болуына әкеледі. Тұрмыстық жағдай да әйелдің эмоционалдық әл-ауқатына әсер ететін маңызды психоәлеуметтік фактор болып табылады. Тұрмыс құрмаған немесе ажырасқан әйелдер көбіне әлеуметтік қолдаудан айырылып, жалғыздық пен кінә сезімін бастан кешіреді, бұл олардың стресс деңгейін арттырады (Druguet, M. et al., 2018). Ал тұрмыстағы әйелдерде жұбайлық қолдау мен эмпатиялық түсіністік психологиялық тұрақтылықтың қорғаушы факторы ретінде көрініс табады (Swanson, K.M. et al., 2009). Жүктілікті қайта жоғалтқан әйелдердің қабылданатын стресс деңгейін зерттеу кезінде демографиялық факторларды жас, білім және тұрмыстық жағдайды ескеру ерекше маңызға ие. Бұл зерттеу аталған айнымалыларға байланысты стресс

деңгейінің өзгерісін анықтауға бағытталады және психологиялық қолдаудың мақсатты стратегияларын әзірлеуге теориялық негіз қалайды.

*Зерттеудің мақсаты:*

Жүктілікті қайта жоғалтқан әйелдердің қабылданатын стресс деңгейін (Perceived Stress Scale – PSS-14) анықтау және бұл көрсеткіштің жас ерекшелігі, білім деңгейі және тұрмыстық жағдаймен байланысын талдау.

*Гипотезалар*

1. Жүктілікті қайта жоғалтқан әйелдердің қабылданатын стресс деңгейі жас ерекшелігіне байланысты өзгереді, жас шамасы кіші (20–29 жас) әйелдерде стресс деңгейі үлкен жастағы (30–40 жас) әйелдерге қарағанда жоғары болады.

2. Орта немесе колледж білімі бар әйелдерде қабылданатын стресс деңгейі жоғары білімді (жоғары немесе магистрлік деңгейдегі) әйелдерге қарағанда жоғары болады.

3. Тұрмыс құрмаған немесе ажырасқан әйелдердің қабылданатын стресс деңгейі тұрмыстағы әйелдерге қарағанда жоғары болады.

Бұл зерттеу Қазақстан контекстінде жүктілікті қайта жоғалтқан әйелдердің қабылданатын стресін кешенді талдауға бағытталған алғашқы еңбектердің бірі болып табылады. Нәтижелер психологиялық көмек көрсету бағдарламаларын жетілдіруге және әйелдердің эмоционалдық саулығын қолдаудың мақсатты стратегияларын құруға ықпал етеді.

**Әдебиеттерге шолу**

Жүктілікті бірнеше рет жоғалтқан әйелдердегі стресс (Recurrent Pregnancy Loss – RPL) қазіргі психологиялық зерттеулердің маңызды бағыттарының бірі болып саналады. Бұл мәселе әйелдің психикалық және физикалық денсаулығына терең әсер ететіндіктен, оның психологиялық ерекшеліктерін кешенді тұрғыдан қарастыру қажеттілігі артып келеді. Халықаралық ғылыми журналдарда жарияланған көптеген зерттеулер (Scopus, Web of Science базаларында) RPL жағдайындағы әйелдердің стресс, мазасыздық және депрессия деңгейі бақылау топтарындағы әйелдерге және ұқсас тәжірибені бастан кешкен ерлерге қарағанда айтарлықтай жоғары екенін дәлелдейді (Inversetti, A. et al., 2023; Wang, T., et al., 2023). Зерттеулерде қабылданатын стресс деңгейін өлшеудің ең кең тараған және сенімді құралы – қабылданған стресс шкаласы (Perceived Stress Scale, PSS-10). Бұл әдістеме адамның өміріндегі оқиғаларды қаншалықты стрестік деп қабылдайтынын бағалауға мүмкіндік береді және жоғары валидтілік пен сенімділікке ие. PSS-10 шкаласы RPL контекстінде ерекше маңызды, өйткені мұндай әйелдерде объективті медициналық себептермен қатар, субъективті психологиялық күйзеліс те айқын байқалады. Бірқатар эмпирикалық зерттеулерде PSS-10 нәтижелері бойынша RPL бар әйелдердің стресс деңгейі бақылау тобына қарағанда едәуір жоғары екені анықталған (Li, G. et al., 2020).

Қазіргі ғылыми деректерге сүйенсек, мұндай пациенттерге психологиялық және психотерапиялық көмек көрсету аса маңызды. Ең тиімді тәсілдердің бірі ретінде когнитивті-мінез-құлықтық терапия кеңінен қолданылады, ол депрессия мен мазасыздық белгілерін азайтып, әйелдердің эмоционалдық тұрақтылығын арттыруға мүмкіндік береді. Бұдан бөлек, эмоционалдық қолдау мен психологиялық кеңес беру

бағдарламалары да тиімді нәтиже көрсетуде. Мұндай бағдарламалар әйелдің кінә сезімін жеңілдетіп, күйзеліске қарсы тұру қабілетін арттырады және болашақ жүктіліктің сәтті өту ықтималдығын көбейтеді (Basirat, Z. et al., 2022). Қазіргі зерттеулер жүктілікті бірнеше рет жоғалтқан әйелдерге кешенді психологиялық көмек қажет екенін көрсетеді. Диагностикалық тұрғыдан сенімді құралдардың және ғылыми негізделген психотерапиялық тәсілдердің үйлесімді қолданылуы әйелдердің психикалық саулығын қалпына келтіруде шешуші рөл атқарады. Сонымен қатар, психологиялық қолдау тек әйелдерге ғана емес, олардың серіктестеріне де бағытталуы тиіс, өйткені эмоционалдық ауыртпалық көбіне жұбайлардың екеуіне де ортақ болады. Алдыңғы зерттеулер (Recurrent Pregnancy Loss жүктіліктің қайталанатын жоғалуы) RPL бар әйелдерде қабылданатын стресс деңгейі жоғары екенін дәлелдегенімен, бұл көрсеткіштердің жас, білім және тұрмыстық жағдаймен байланысы Қазақстан контекстінде арнайы зерттелмеген. Осы себепті бұл зерттеу аталған айнымалылар арасындағы өзара байланысты эмпирикалық тұрғыда талдауға бағытталады.

### Зерттеу әдістері

Бұл зерттеу сипаттамалық және кескіндік сипаттағы эмпирикалық жұмыс болып табылады. Зерттеу жүктіліктің қайталанатын жоғалуы бар (Recurrent Pregnancy Loss) әйелдердің қабылданатын стресс деңгейін анықтауға және оның жас ерекшелігі, білім деңгейі мен тұрмыстық жағдаймен байланысын талдауға бағытталды. Эмпирикалық деректер Астана қаласындағы Ақмола облысы Денсаулық сақтау басқармасына қарасты шаруашылық жүргізу құқығындағы “Көпсалалы облыстық аурухана №2” мемлекеттік коммуналдық кәсіпорнының гинекология стационары мен босану бөлімінен, сондай-ақ Астана қалалық №10 емханасының гинекология бөлімінен және №7 қалалық емхананың әйелдер консультациясы бөлімінен алынды. Зерттеуге өз еркімен қатысуға келісім берген 20-40 жас аралығындағы әйелдер тартылды. Іріктеуге жүктіліктің екі және одан да көп рет өздігінен үзілу тарихы бар, денсаулығы салыстырмалы түрде тұрақты әйелдер енгізілді. Психикалық ауруы бар немесе психотропты дәрі қабылдап жүрген респонденттер зерттеу құрамына кіргізілмеді. Барлығы 98 әйел қатысты және 5 әйел зерттеуге қатысудан бас тартты, олардың ішінде 20-29 жас аралығында – 28 адам, 30-40 жас аралығында – 65 адам болды. Зерттеуде қабылданатын стресс деңгейін анықтау үшін Cohen және Williamson (1988) ұсынған Perceived Stress Scale (PSS-14) сауалнамасы қолданылды. Сауалнама 14 тұжырымнан тұрады және әр тұжырым 0-ден 4-ке дейінгі шкала бойынша бағаланды (0 – «ешқашан», 4 – «өте жиі»). Шкаланың ішкі біртектілігі Cronbach's  $\alpha$  көрсеткіші арқылы тексерілді. Алынған нәтиже ( $\alpha = 0.833$ ) сауалнаманың жоғары сенімділігін дәлелдейді. Шкаланың қазақ тіліне бейімделген нұсқасы қолданылып, алдын ала сынақ жүргізілді. Қатысушылардың жасы, білім деңгейі және тұрмыстық жағдайы туралы мәліметтер арнайы демографиялық сауалнама арқылы жиналды. Зерттеу барысында барлық қатысушылардан ақпараттандырылған келісім алынды. Сауалнамалар офлайн және онлайн форматтарда жүргізіліп, барлық деректер құпия сақталды және тек ғылыми мақсатта пайдаланылды. Жиналған деректер JASP 0.95.2 (University of Amsterdam, 2023) бағдарламасында өңделді. Алынған нәтижелерге сипаттамалық статистика, сенімділік талдауы (Cronbach's  $\alpha$ , McDonald's  $\omega$ ) жүргізілді. Деректердің қалыптылыққа сәйкестігі Shapiro–Wilk тесті арқылы тексерілді. Топтар

арасындағы айырмашылықтарды анықтау үшін тәуелсіз таңдамаға арналған t-тест (Independent Samples t-test) және бір факторлы дисперсиялық талдау (One-way ANOVA) қолданылды. Айнымалылар арасындағы өзара байланысты бағалау мақсатында Пирсон корреляциясы есептелді. Статистикалық мәнділік деңгейі  $p < 0.05$  деп алынды. Бұл зерттеу нәтижелері жүктіліктің қайталанатын жоғалуы бар әйелдердің психологиялық жағдайын тереңірек түсінуге мүмкіндік береді және болашақта психологиялық қолдау көрсету мен алдын алу шараларын жетілдіруге бағытталған ұсыныстар жасауға негіз болады.

### Нәтижелер мен талқылау

PSS-14 сауалнамасының ішкі сенімділігі жоғары деңгейде анықталды. Зерттеу нәтижесі бойынша Cronbach's  $\alpha$  мәні 0.833, ал McDonald's  $\omega$  мәні 0.835 болды. 95% сенімділік интервалындағы көрсеткіштер 0.762–0.903 аралығында, бұл сауалнама сұрақтарының өзара үйлесімді екенін және құралдың тұрақты, сенімді нәтижелер беретінін көрсетеді (1-кесте).

1 кесте

**PSS-14 шкаласының ішкі сенімділік көрсеткіштері (Cronbach's  $\alpha$ )**

Frequentist Scale Reliability Statistics				
			95% CI	
Coefficient	Estimate	Std. Error	Lower	Upper
Coefficient $\alpha$	0.833	0.036	0.762	0.903

Жүктілікті қайта-қайта жоғалту (RPL) – репродуктивтік жастағы әйелдер үшін тек физиологиялық ғана емес, айтарлықтай психологиялық ауыртпалық тудыратын құбылыс. Бұл жағдай көбіне жоғары деңгейдегі стресс, күйзеліс, алаңдаушылық бұзылыстар және депрессиямен қатар жүреді. Осыған байланысты, әйелдің жасы мен психологиялық реакциясының өзара байланысын зерттеу ерекше мәнге ие. Аталған зерттеуде ұсынылған гипотеза - «жас шамасы кіші (20–29 жас) әйелдерде қабылданатын стресс деңгейі үлкен жастағы (30–40 жас) әйелдерге қарағанда жоғары болады» - қолда бар әдебиеттер негізінде негізделе алады. Бірқатар зерттеулерде RPL жағдайындағы психологиялық стресс деңгейінің жоғары екені нақты көрсетілген. Мәселен, Kolte et al. (2015) жүргізген даниялық когорталық зерттеуде қайталама жүктілік жоғалтқан әйелдерде эмоционалдық дистресс пен депрессия деңгейі жүкті болуға тырысатын жалпы популяциямен салыстырғанда айтарлықтай жоғары екені анықталған. Бұл нәтижелерді He et al. (2019) және Wang et al. (2023) зерттеулері де қолдайды, мұнда RPL диагнозы қойылған әйелдердің едәуір бөлігінде клиникалық мәнге ие алаңдаушылық және депрессиялық симптомдар тіркелген. Алайда, жас ерекшелігіне байланысты қабылданатын стресс деңгейінің өзгеруін тікелей салыстырған зерттеулер саны шектеулі. Кейбір жанама дәлелдер бұл гипотезаны қолдайды. Жалпы психологиялық денсаулықәдебиетінде жас үлкейген сайын эмоционалдық дистресс деңгейінің төмендеуі байқалатыны белгілі. Jorm et al. (2005) ұсынған зерттеуде 20–64 жас аралығындағы әйелдер арасында психологиялық күйзелістің жасы үлғайған сайын біршама төмендейтіні

көрсетілген. Бұл тренд RPL жағдайында да сақталуы мүмкін деген болжам жасауға негіз береді. Жас шамасы кіші әйелдердің RPL жағдайында жоғары стресс сезінуінің себептерін түсіндіретін бірқатар әлеуметтанулық және психологиялық факторлар бар. Бұл топтағы әйелдерде репродуктивтік келешекке деген үміттің жоғары болуы, әлеуметтік қолдау жүйесінің әлсіздігі, экономикалық тұрақсыздық, сондай-ақ өзін кінәлау сезімінің күштірек болуы мүмкін. Wang et al. (2023) зерттеуінде де осындай медиаторлар, атап айтқанда ұйқының бұзылуы мен төмен табыс деңгейі RPL-мен байланысты күйзелісті күшейтетін факторлар ретінде анықталған. Жас ерекшелігі әйелдің қайталама жүктілік жоғалтуына психологиялық реакциясының айқындаушы факторы болуы ықтимал. Жас шамасы кіші әйелдердің (20–29 жас) репродуктивтік үміті мен болашаққа сенім деңгейі жоғары болғанымен, бұл топ стресс факторларына неғұрлым сезімтал болуы мүмкін. Ал жасы үлкен әйелдер (30–40 жас) өмірлік тәжірибесі мен стресске бейімделу деңгейінің жоғары болуына байланысты RPL жағдайын психологиялық тұрғыдан салыстырмалы түрде жеңіл өткеруі ықтимал. Қазіргі әдебиеттер RPL жағдайында жоғары стресс деңгейін нақты көрсеткенімен, жас ерекшелігіне байланысты айырмашылықты тікелей салыстырған эмпирикалық зерттеулер әлі де жеткіліксіз. Жалпы психологиялық трендтер мен әлеуметтік-психологиялық факторлар негізінде жас шамасы кіші әйелдерде қабылданатын стресс деңгейі жоғары болуы ықтимал деген гипотеза ғылыми негізге ие деп қарастыруға болады.

1-гипотеза бойынша нәтижелерді талдау 20–29 жас және 30–40 жас аралығындағы әйелдердің қабылданатын стресс деңгейіндегі айырмашылықты анықтау мақсатында тәуелсіз үлгілерге арналған t-тест (Independent Samples t-test) жүргізілді. Алдымен деректердің қалыптылыққа сәйкестігі Shapiro–Wilk тесті арқылы тексерілді. Нәтижелер бойынша екі топтағы үлгілердің таралуы қалыпты екені анықталды ( $W = 0.978$ ,  $p = 0.122$ ). Дисперсиялардың теңдігін тексеру үшін Brown–Forsythe критерийі қолданылды, айырмашылықтың статистикалық тұрғыдан мәнді еместігі байқалды ( $F(1,91) = 0.656$ ,  $p = 0.420$ ), бұл топтардағы дисперсиялардың біркелкі екенін көрсетті. Осы негізде Independent Samples t-test нәтижелері талданды. Нәтижелер бойынша жас ерекшелігіне қарай қабылданатын стресс деңгейінде статистикалық тұрғыдан мәнді айырмашылық анықталған жоқ ( $t(91) = -0.926$ ,  $p = 0.357$ , Cohen's  $d = -0.209$ ). Бұл көрсеткіш жас шамасы кіші (20–29 жас) және үлкен (30–40 жас) әйелдердің стресс деңгейі ұқсас екенін дәлелдейді. Осылайша, “жас ерекшелігі кіші әйелдердің қабылданатын стресс деңгейі жоғары болады” деген 1-гипотеза расталмады (2-кесте).

## 2 кесте

### Жас топтары бойынша қабылданатын стресс деңгейінің айырмашылығын бағалауға арналған тәуелсіз үлгілерге арналған t-тест нәтижелері

Independent Samples T-Test					
	t	df	p	Cohen's d	SE Cohen's d
итоғы	-0.926	91	.357	-0.209	0.228

Note. Student's t-test.

Жоғары білім деңгейі адамның өмірлік қиындықтарға, соның ішінде психоэмоционалдық күйзелістерге деген төзімділігін арттыратын маңызды әлеуметтік-экономикалық ресурс болып саналады. Осы зерттеуде ұсынылған гипотезаға сәйкес, «орта немесе колледж білімі бар әйелдерде қабылданатын стресс деңгейі жоғары білімді (жоғары немесе магистрлік деңгейдегі) әйелдерге қарағанда жоғары болады». Бұл болжамдықолдайтынбірнешеғылыми дәлелдер бар. Көптеген әлеуметтік және қоғамдық денсаулық зерттеулерінде білім деңгейі төмен адамдар психологиялық күйзелістерге (мысалы, стресс, депрессия, алаңдаушылық бұзылыстар) неғұрлым бейім келетіні байқалған. Мәселен, Muñoz et al. (2021) жүргізген зерттеуде АҚШ ересектері арасында психологиялық дистресс деңгейі мен білім деңгейі арасында тікелей кері байланыс бар екені анықталған. Авторлар төмен білімді адамдарда стресс деңгейі айтарлықтай жоғары болатынын көрсетті, әсіресе әйелдер арасында бұл айырмашылық күштірек байқалады (Park, R. et al. 2021). Білім деңгейінің психологиялық күйге әсерін сипаттай отырып, Andersson et al. (2020) білім тек қана ақпарат көзі ғана емес, стрессорларға қарсы тұру қабілетін күшейтетін қорғаныс факторы екенін ұсынады. Зерттеуде жоғары білім деңгейі бар адамдарда өмірлік қиындықтарға психологиялық бейімделу мен басқару стратегиялары жақсы қалыптасқаны атап өтіледі. Бұл жоғары білімді әйелдердің эмоционалдық күйзеліске ұшырау ықтималдығы төмен болуы мүмкін деген идеяны қолдайды. Burger et al. (2023) өз еңбегінде жоғары білім деңгейінің әйелдер арасында психикалық денсаулық көрсеткіштерімен (соның ішінде стресс және депрессиямен) тығыз байланысты екенін атап өтеді. Авторлар әлеуметтік теңсіздік факторларын ескере отырып, жоғары білім алған әйелдер стресске қарсы неғұрлым бейімделген, әрі эмоционалдық тұрақтылық деңгейі жоғары болатынын айқындаған. Осы нәтижелер білім деңгейінің қабылданатын стресс деңгейіне әсер ететінін көрсетеді. Төмен немесе орта білім деңгейіндегі әйелдер әлеуметтік-экономикалық тұрақсыздыққа жиі ұшырайды, кәсіби немесе отбасылық қолдаудың шектеулі болуы, өмірлік дағдарыстарға психологиялық дайындығының аз болуы себепті олардың қабылдайтын стресс деңгейі жоғары болуы ықтимал. Ал жоғары немесе магистрлік білім алған әйелдер, керісінше, проблемаларды конструктивті шешу дағдылары мен эмоционалдық өзін-өзі реттеу қабілеттерінің арқасында күйзелістерді жеңіл өткеруі мүмкін. Қолда бар әдебиеттер білім деңгейі мен қабылданатын стресс арасындағы байланысты нақты көрсетеді және ұсынылған гипотезаны ғылыми негізде қолдайды.

Әйелдердің қабылданатын стресс деңгейінің білім деңгейіне байланысты айырмашылығын анықтау мақсатында бір факторлы дисперсиялық талдау (One-way ANOVA) жүргізілді. Алдымен деректердің қалыптылыққа сәйкестігі мен дисперсиялардың бір-келкілігі тексерілді. Levene тесті бойынша дисперсиялардың теңдігі сақталған ( $p > 0.05$ ). ANOVA нәтижесі білім деңгейіне қарай қабылданатын стресс деңгейінде статистикалық тұрғыдан мәнді айырмашылық бар екенін көрсетті ( $F(1,91) = 38.55, p < 0.001, \eta^2 = 0.298$ ). Орта білімі бар әйелдердің стресс деңгейі ( $M = 41.29, SD = 11.49$ ) жоғары, ал жоғары білімді әйелдерде ( $M = 28.55, SD = 8.25$ ) төмен болып шықты. Бұл нәтижелер «орта немесе колледж білімі бар әйелдердің қабылданатын стресс деңгейі жоғары болады» деген 2-гипотезаны толық растайды (3-кесте).

**Қабылданатын стресс деңгейінің білім деңгейіне байланысты айырмашылығын бағалауға арналған дисперсиялық талдау (ANOVA) нәтижелері**

ANOVA - итоги							
Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	$\eta^2$	$\omega^2_p$
Білім деңгейіңіз. Ваш уровень образования	3,736	1	3,736.37	38.55	< .001	0.298	0.288
Residuals	8,819	91	96.91				

Note. Type III Sum of Squares

Әйелдердің психологиялық саулығына әсер ететін негізгі әлеуметтік факторлардың бірі – олардың некелік мәртебесі. Әлеуметтік-психологиялық әдебиетте некеде болу эмоционалдық тұрақтылықты, әлеуметтік қолдауды арттыратын маңызды қорғаныс факторы ретінде қарастырылады, ал керісінше, тұрмыс құрмаған немесе ажырасқан әйелдерде психоэмоционалдық күйзелістің жоғары болуы жиі кездеседі. Осы зерттеуде ұсынылған гипотезаға сәйкес, «тұрмыс құрмаған немесе ажырасқан әйелдердің қабылданатын стресс деңгейі тұрмыстағы әйелдерге қарағанда жоғары болады» және бұл болжам қазіргі ғылыми зерттеулермен дәлелденеді. Strizzi et al. (2021) ажырасу оқиғасының психологиялық тұрғыдан өте күрделі стресс факторы екенін анықтаған. Олардың зерттеуінде ажырасқан адамдарда қабылданатын стресс деңгейі (PSS – Perceived Stress Scale арқылы өлшенген) халықтың орташа деңгейінен едәуір жоғары болғаны көрсетілген. Бұл нәтиже ажырасу фактісінің әйелдің эмоционалдық жағдайына елеулі әсер ететінін көрсетеді. Yang et al. (2025) некелік мәртебе мен стреске төзімділік арасындағы байланысты зерттей келе, тұрмыс құрмаған әйелдердің өмірге қанағаттану деңгейі төмен, ал стреске бейімділігі жоғары болатынын тапқан. Авторлар бұл айырмашылықты некелік қатынастағы әлеуметтік қолдаудың тұрақты түрде қолжетімді болуымен байланыстырады. Неке мәртебесі мен психикалық саулық арасындағы бұл байланыс басқа зерттеулерде де айқын көрінеді. Muñoz et al. (2021) және Andersson et al. (2020) секілді авторлар психологиялық дистрестің таралуында әлеуметтік факторлардың (соның ішінде білім, табыс және некелік мәртебе) шешуші рөл атқаратынын атап өткен (Park, R. et al. 2021; Andersson, M.A. et al., 2020). Некеде болу - әлеуметтік және эмоционалдық қолдаудың тұрақты көзі ретінде стрессті төмендетуге ықпал етеді. Керісінше, тұрмыс құрмаған немесе ажырасқан әйелдер әлеуметтік оқшаулану, экономикалық қысым және болашаққа деген белгісіздік секілді факторларға жиі ұшырайды, бұл қабылданатын стресс деңгейін арттыра түседі. Осыған ұқсас тұжырымдар Perceived Stress and Psychological Well Being Among Married and Unmarried Pakistani Women зерттеуінде де көрсетілген. Зерттеу нәтижелері бойынша, некеде емес әйелдерде қабылданатын стресс деңгейі тұрмыстағы әйелдермен салыстырғанда айтарлықтай жоғары болған. Бұл айырмашылық PSS-10 шкаласы арқылы анық

өлшенген (Khan M. et al., 2025). Жоғарыда келтірілген ғылыми деректер тұрмыс құрмаған және ажырасқан әйелдерде қабылданатын стресс деңгейі жоғары болатынын нақты көрсетеді. Бұл нәтижелер ұсынылған гипотезаны негіздеуге толық мүмкіндік береді және болашақта психоэмоционалдық қолдауға бағытталған интервенцияларды дәл осы топтарға бағыттау қажеттілігін көрсетеді.

Тұрмыстық жағдайға байланысты қабылданатын стресс деңгейін анықтау мақсатында **тәуелсіз үлгілерге арналған t-тест (Independent Samples t-test)** жүргізілді. Алдымен деректердің қалыптылыққа сәйкестігі және дисперсиялардың біркелкілігі тексерілді. **Shapiro-Wilk тестінің нәтижесі** үлгінің қалыпты таралудан шамалы ауытқитынын көрсетті ( $W = 0.970, p = 0.033$ ), алайда **Levene тесті** дисперсиялардың теңдігін растады ( $F(1,91) = 0.011, p = 0.919$ ). Бұл жағдай t-тест нәтижелерін интерпретациялауға мүмкіндік береді. **t-тест нәтижелері** тұрмыстағы және некеде емес әйелдердің қабылданатын стресс деңгейлері арасында айырмашылықтың статистикалық тұрғыдан мәнді емес екенін көрсетті ( $t(91) = 1.712, p = 0.090, Cohen's d = 0.387$ ). Бұл айырмашылық маңыздылық деңгейіне ( $p < 0.05$ ) жете қойған жоқ, яғни некелік жағдайдың қабылданатын стресс деңгейіне айқын ықпалы байқалмады. **“Тұрмыс құрмаған немесе ажырасқан әйелдердің қабылданатын стресс деңгейі тұрмыстағыларға қарағанда жоғары болады”** деген 3-гипотеза расталмады. Некеде болу немесе болмау стресс деңгейіне елеулі әсер етпейді, дегенмен некеде емес әйелдерде стресс деңгейінің жоғарылау тенденциясы байқалды (4-кесте).

#### 4-кесте

##### Қабылданатын стресс деңгейінің тұрмыстық жағдайға байланысты айырмашылығын бағалауға арналған тәуелсіз үлгілерге арналған t-тест нәтижелері

Independent Samples T-Test					
	t	df	p	Cohen's d	SE Cohen's d
итоғы	1.712	91	.090	0.387	0.232

Note. Student's t-test.

#### Қорытынды

Бұл зерттеуде жүктілікті қайта жоғалтқан (Recurrent Pregnancy Loss, RPL) әйелдердің қабылданатын стресс деңгейі және оның жас ерекшелігі, білім деңгейі мен тұрмыстық жағдайға тәуелділігі қарастырылды. Зерттеу нәтижелері төмендегідей қорытындылар жасауға мүмкіндік береді:

**1. Жас ерекшелігіне байланысты стресс деңгейінің айырмашылығы** статистикалық тұрғыдан мәнді болмады ( $p = 0.357$ ), яғни 20–29 жас және 30–40 жас аралығындағы әйелдердің қабылданатын стресс деңгейі ұқсас болып шықты. Бұл нәтиже жас факторының RPL жағдайында негізгі детерминант еместігін көрсетеді, дегенмен жас әйелдерде жоғары стресс деңгейіне бейімділік байқалды, бұл болашақ зерттеулер үшін назар аударарлық.

**2. Білім деңгейіне қарай қабылданатын стресс деңгейінде айтарлықтай айырмашылық** анықталды ( $p < 0.001$ ). Орта немесе колледж деңгейіндегі білімі бар әйелдерде



стресс деңгейі жоғары білімді әйелдермен салыстырғанда едәуір жоғары болды. Бұл нәтиже білім деңгейінің психологиялық күйге әсер ететін маңызды фактор екенін дәлелдейді және білім беру мен психологиялық сауаттылықты арттырудың маңызын көрсетеді.

**3. Тұрмыстық жағдайға байланысты айырмашылық статистикалық тұрғыдан мәнді болмады** ( $p = 0.090$ ), дегенмен тұрмыс құрмаған немесе ажырасқан әйелдерде стресс деңгейінің жоғарылау тенденциясы байқалды. Бұл тенденция неке жағдайының психоэмоционалдық саулыққа ықпал ететінін жанама түрде көрсетеді.

Зерттеу нәтижелері жүктілікті бірнеше рет жоғалтқан әйелдердің қабылданатын стресс деңгейіне әлеуметтік-демографиялық факторлардың әртүрлі дәрежеде әсер ететінін көрсетті. Білім деңгейі айқын анықтаушы фактор ретінде танылса, жас пен тұрмыстық жағдай бойынша байқалған айырмашылықтар толық дәлелденбегенімен, келешекте кеңейтілген іріктемелермен тереңірек зерттеуді қажет етеді. Зерттеу нәтижелеріне сәйкес, психологиялық қолдау бағдарламаларын әзірлеуде білім деңгейі төмен әйелдерге басым назар аудару қажет. Жас және тұрмыстық жағдай сияқты факторларды ескеретін жекелендірілген интервенциялардың тиімділігі жоғары болуы мүмкін. Алдағы зерттеулерде іріктеме көлемін кеңейтіп, әлеуметтік қолдау, табыс деңгейі секілді медиатор айнымалыларды ескеру ұсынылады.

#### **Авторлардың үлесі туралы мәлімет**

Методология – **Имирова Д.К., Айкинбаева Г.К.**

Мәтінді жазу, ғылыми редакция және рецензиялау – **Имирова Д.К.**

Статистикалық талдау және визуализация – **Айкинбаева Г.К.**

Әдебиеттерді шолу және дәйексөз келтіру (цитаталау) – **Имирова Д.К., Айкинбаева Г.К.**

#### **Уровень воспринимаемого стресса у женщин с повторной потерей беременности**

*Г.К. Айкинбаева, Д.К. Имирова\**

#### **Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилёва, Астана, Казахстан**

**Аннотация.** В данном исследовании проанализирован уровень воспринимаемого стресса у женщин с повторной потерей беременности (Recurrent Pregnancy Loss, RPL) в зависимости от возрастных особенностей, уровня образования и семейного положения. Исследование носило описательный и сравнительный характер и было проведено на основе данных 98 женщин в возрасте от 20 до 40 лет. Уровень воспринимаемого стресса оценивался с использованием шкалы воспринимаемого стресса PSS-14, предложенной Коэном и Уильямсоном. Собранные данные были обработаны с помощью статистического программного обеспечения JASP 0.95.2 (University of Amsterdam). Надежность шкалы оценивалась с использованием коэффициентов Cronbach's  $\alpha$  и McDonald's  $\omega$ , нормальность распределения проверялась с помощью критерия Шапиро-Уилка. Для определения различий между группами применялись t-тест для независимых выборок и однофакторный дисперсионный анализ (One-way ANOVA). Результаты показали, что уровень образования оказывает значительное влияние на уровень воспринимаемого стресса ( $p < 0.001$ ): женщины со средним или колледжным образованием демонстрировали более высокий уровень

стресса по сравнению с женщинами с высшим образованием. Несмотря на то, что различия по возрасту и семейному положению не достигли статистической значимости, была выявлена тенденция к более высокому уровню стресса у молодых и незамужних/разведённых женщин. Полученные данные свидетельствуют о взаимосвязи воспринимаемого стресса с социально-демографическими факторами в контексте RPL и могут стать основой для разработки целевых стратегий психологической поддержки.

**Ключевые слова:** беременность, потеря беременности, женщины, стресс, здоровье, репродуктивное здоровье, воспринимаемый стресс.

## Level of perceived stress in women with recurrent pregnancy loss

G.K. Aikinbaeva, D.K. Imirova\*

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

**Abstract.** This study analyzed the level of perceived stress in women with recurrent pregnancy loss (RPL) depending on age characteristics, education level, and marital status. The study was descriptive and comparative in nature and was conducted based on data from 98 women aged 20 to 40. The level of perceived stress was assessed using the PSS-14 perceived stress scale proposed by Cohen and Williamson. The collected data were processed using JASP 0.95.2 statistical software (University of Amsterdam). The reliability of the scale was assessed using Cronbach's  $\alpha$  and McDonald's  $\omega$  coefficients, and the normality of the distribution was tested using the Shapiro-Wilk criterion. To determine the differences between the groups, the t-test for independent samples and one-way ANOVA were used. The results showed that the level of education has a significant impact on the level of perceived stress ( $p < 0.001$ ): women with secondary or college education showed higher levels of stress compared to women with higher education. Although differences in age and marital status did not reach statistical significance, a trend toward higher stress levels was identified among young and unmarried/divorced women. The data obtained indicate a relationship between perceived stress and socio-demographic factors in the context of RPL and may form the basis for the development of targeted psychological support strategies.

**Key words:** pregnancy, pregnancy loss, women, stress, health, reproductive health, perceived stress.

### Әдебиеттер тізімі

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>

Rai, R., & Regan, L. (2006). Recurrent miscarriage. *The Lancet*, 368(9535), 601–611. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(06\)69204-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(06)69204-0)

Wang, T., Liu, Y., Hou, Y., Li, J., & Qiao, C. (2023). The risk factors of progesterone anxiety, depression, and sleep disturbance in women with recurrent pregnancy loss: A cross-sectional study in China. *Frontiers in Psychology*, 14, 1116331. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1116331>

Kolte, A. M., Olsen, L. R., Mikkelsen, E. M., Christiansen, O. B., & Nielsen, H. S. (2015). Depression and emotional stress is highly prevalent among women with recurrent pregnancy loss. *Human Reproduction* (Oxford, England), 30(4), 777–782. <https://doi.org/10.1093/humrep/dev014>

Labarta, E., Mariani, G., Holtmann, N., Celada, P., Remohí, J., & Bosch, E. (2017). Low serum progesterone on the day of embryo transfer is associated with a diminished ongoing pregnancy rate in oocyte donation

cycles after artificial endometrial preparation: A prospective study. *Human Reproduction*, 32(12), 2437–2442. <https://doi.org/10.1093/humrep/dex316>

Adib-Rad, H., Basirat, Z., Faramarzi, M., Mostafazadeh, A., & Bijani, A. (2019). Psychological distress in women with recurrent spontaneous abortion: A case-control study. *Journal of Turkish Society of Obstetric and Gynecology*, 16(3), 151–157. <https://doi.org/10.4274/tjod.galenos.2019.88899>

Druguet, M., Nuño, L., Rodó, C., Arévalo, S., Carreras, E., & Gómez-Benito, J. (2018). Emotional Effect of the Loss of One or Both Fetuses in a Monochorionic Twin Pregnancy. *Journal of Obstetric, Gynecologic & Neonatal Nursing*, 47(2), 137–145. <https://doi.org/10.1016/j.jogn.2018.01.004>

Swanson, K. M., Chen, H.-T., Graham, J. C., Wojnar, D. M., & Petras, A. (2009). Resolution of Depression and Grief during the First Year after Miscarriage: A Randomized Controlled Clinical Trial of Couples-Focused Interventions. *Journal of Women's Health*, 18(8), 1245–1257. <https://doi.org/10.1089/jwh.2008.1202>

Inversetti, A., Perna, G., Lalli, G., Grande, G., & Di Simone, N. (2023). Depression, Stress and Anxiety among Women and Men Affected by Recurrent Pregnancy Loss (RPL): A Systematic Review and Meta-Analysis. *Life*, 13(6), 1268. <https://doi.org/10.3390/life13061268>

Li, G., Jiang, Z., Han, X., Shang, X., Tian, W., Kang, X., & Fang, M. (2020). A moderated mediation model of perceived stress, negative emotions and mindfulness on fertility quality of life in women with recurrent pregnancy loss. *Quality of Life Research: An International Journal of Quality of Life Aspects of Treatment, Care and Rehabilitation*, 29(7), 1775–1787. <https://doi.org/10.1007/s11136-020-02460-2>

Effect of Happiness Counseling on Depression, Anxiety, and Stress in W | IJWH. (б. д.). Извлечено 6 октябрь 2025 г., от <https://www.dovepress.com/effect-of-happiness-counseling-on-depression-anxiety-and-stress-in-wom-peer-reviewed-fulltext-article-IJWH>

Basirat, Z., Kheirhah, F., Faramarzi, M., Esmaelzadeh, S., Khafri, S., & Tajali, Z. (2022). Pharmacotherapy or Psychotherapy? Selective Treatment Depression in The Infertile Women with Recurrent Pregnancy Loss: A Triple-Arm Randomized Controlled Trial. *International Journal of Fertility & Sterility*, 16(3), 211–219. <https://doi.org/10.22074/IJFS.2021.529258.1124>

Treatment of recurrent pregnancy loss patient education fact sheet. (б. д.). Извлечено 6 октябрь 2025 г., от <https://www.reproductivefacts.org/news-and-publications/fact-sheets-and-infographics/treatment-of-recurrent-pregnancy-loss2/>

Park, R., Boyd, C. M., Pollack, C. E., Massare, J., Choi, Y., & Schoenborn, N. L. (2021). Primary care clinicians' perceptions of colorectal cancer screening tests for older adults. *Preventive Medicine Reports*, 22, 101369. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2021.101369>

Burger, K., & Strassmann Rocha, D. (2024). Mental health, gender, and higher education attainment. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 27(1), 89–122. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01187-3>

Divorce Is Stressful, But How Stressful? Perceived Stress Among Recently Divorced Danes: Family Transitions: Vol 62 , No 4—Get Access. (б. д.). Извлечено 11 октябрь 2025 г., от <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10502556.2021.1871838>

Yang, J.-H., Jung, S., Yang, H., Choi, C., & Bum, C.-H. (2025). A Comparative Analysis of Stress Relief, Life Satisfaction, and Quality of Life Based on Marriage Status and Gender Among Members of Society Participating in Exercise. *Behavioral Sciences*, 15(4), 453. <https://doi.org/10.3390/bs15040453>

Andersson, M. A., & Harnois, C. E. (2020). Higher exposure, lower vulnerability? The curious case of education, gender discrimination, and Women's health. *Social Science & Medicine*, 246, 112780. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2019.112780>

Khan, M., Azam, S., Khalid, A., Ali, M., Shaheer Jawaid, S., Shoukat, R., & Abid, S. (2025). Perceived Stress and Psychological Wellbeing Among Married and Unmarried Pakistani Women. *Journal of Asian Development Studies*, 14(2), 366–371. <https://doi.org/10.62345/jads.2025.14.2.29>

**Авторлар туралы мәлімет:**

**Айкинбаева Гульден Канатовна** – п.ғ.к., доцент м.а., психология кафедрасы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, 10000 Қазақстан, Астана қ., Сәтбаев к-сі, 2. gulden\_1975@mail.ru

**Имирова Диляра Кахармановна** – хат-хабар авторы, психология кафедрасының докторанты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, 10000 Қазақстан, Астана қ., Сәтбаев к-сі, 2. imirovad@list.ru

**Сведения об авторах:**

**Айкинбаева Гульден Канатовна** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра психологии, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, 10000, Казахстан, г. Астана, ул. Сатпаева, 2. gulden\_1975@mail.ru

**Имирова Диляра Кахармановна** – автор для корреспонденции, докторант кафедры психологии, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, 10000, Казахстан, г. Астана, ул. Сатпаева, 2. imirovad@list.ru

**Author Information:**

**Aikinbaeva Gulden Kanatovna** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 10000, Kazakhstan, Astana, Satpayev Street, 2. gulden\_1975@mail.ru

**Imirova Dilyara Kaharmanovna** – corresponding author, doctoral student, Department of Psychology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, 10000, Kazakhstan, Astana, Satpayev Street, 2. imirovad@list.ru








FTAMP 15.31.31

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-153-4-157-174>

Ғылыми мақала

## Студенттердің әлеуметтік бейімделуіне конформизмнің психологиялық әсері

Г.Е. Салимова<sup>1</sup>, Н.Қ. Тоқсанбаева\*<sup>2</sup>, Х.Т. Наубаева<sup>3</sup>, Ш.Т. Турдалиева<sup>4</sup>,  
М.А. Еркінбекова<sup>5</sup>

<sup>1,2</sup>әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университеті, Алматы, Қазақстан

<sup>3</sup>Илияс Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған, Қазақстан,

<sup>4</sup>М.Х. Дулати атындағы Тараз университеті, Тараз, Қазақстан

<sup>5</sup>“Q” университеті, Алматы, Қазақстан

(E-mail: <sup>1</sup>guka\_99@mail.ru, <sup>2</sup>\*n.toksanbaeva@mail.ru, <sup>3</sup>naubaeva\_58@mail.ru, <sup>4</sup>asemova74@mail.ru, <sup>5</sup>erkinbekova.m@q.edu.kz)

**Аңдатпа.** Бұл мақалада студенттердің әлеуметтік ортаға бейімделуіне конформизмнің психологиялық әсері психологиялық зерттеу әдістері арқылы талданды. Зерттеу барысында студенттердің конформдық мінез-құлық деңгейі мен олардың әлеуметтік бейімделу ерекшеліктері арасындағы өзара байланыс айқындалды. Жұмыстың теориялық маңыздылығы студенттің тұлғалық-психологиялық бейімделуін қамтамасыз ететін конформизмнің рөлін айқындау арқылы жүзеге асты. Зерттеу барысында студенттердің конформдық мінез-құлқы мен әлеуметтік бейімделу ерекшеліктерін анықтауға арналған психодиагностикалық әдістемелер кешені қолданылды: Т.О.Гордеева, О.А.Сычев, Е.Н.Осиннің «Академиялық мотивация шкаласы», А.К.Осницкийдің «Әлеуметтік-адаптациялық қабілеттер әдістемесі» және «Психологиялық мәселелер» стандартизирленген әдістемесі.

Эмпирикалық зерттеу әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті мен Қайнар университетінің 18–19 жас аралығындағы 75 студенті арасында жүргізілді. Зерттеу нәтижелері студенттердің әлеуметтік бейімделу деңгейі мен конформизм көрсеткіштері арасында өзара байланыс бар екенін көрсетті: орташа деңгейдегі конформизм бейімделуді жеңілдетіп, әлеуметтік топтағы өзара әрекеттестікті нығайтса, жоғары конформизм тұлғаның дербестігі мен ішкі мотивациясын төмендететіні анықталды.

**Түйін сөздер:** әлеуметтік бейімделу, конформизм, психологиялық ықпал, тұлғалық дербестік, әлеуметтік орта, бейімделу тиімділігі, студент.

Түсті: 24.10.2025; Жөнделді: 01.12.2025; Мақұлданды: 18.12.2025; Онлайн қолжетімді: 29.12.2025

\*хат-хабар авторы

## Кіріспе

Жоғары білім беру ұйымдарында оқитын студенттердің оқу үдерісіне бейімделуі – білім беру жүйесінің барлық субъектілері үшін маңызды психологиялық және педагогикалық мәселе болып табылады, себебі ол кәсіби дайындықтың тиімділігін айқындайды.

В.В.Алексеев, Н.Н.Бахтина (Алексеев В.В., Бахтина Н.Н., 2017) атап өткендей, студенттердің оқу үдерісіне бейімделуі тұлға мен әлеуметтік ортаның өзара әрекеттесуінің нәтижесі болып табылады. Бұл процесс адамның ішкі психологиялық ресурстары мен сыртқы әлеуметтік факторлардың үйлесімді өзара байланысын қажет етеді.

Психологияда әлеуметтік бейімделу ұғымы, біріншіден, тұлғаның әлеуметтік орта жағдайларына белсенді түрде бейімделуінің үздіксіз процесі ретінде, екіншіден, сол процестің нәтижесі ретінде қарастырылады.

Басқаша айтқанда, «бейімделу қабілеті» деп адамның қоршаған ортаның әртүрлі талаптарына (әлеуметтік те, физикалық та) ішкі жайсыздық сезімсіз және ортамен қақтығыссыз бейімделу қабілетін түсінеміз (Даниленко О.И., 2018).

Бейімделу – тұлғаның белсенді іс-әрекетінің алғышарты әрі оның тиімділігінің қажетті шарты болып табылады. Бұл бейімделудің жеке адамның белгілі бір әлеуметтік рөлді табысты орындауындағы оң мәнін айқындайды.

В.Н. Дружинин мен В.И. Ковалев (Алексеев В.В., 2014) өз еңбектерінде бейімделудің үш түрін айқындаған:

- академиялық бейімделу (оқу талаптарына, жаңа білім беру жүйесіне үйрену),
- психологиялық бейімделу (эмоциялық тұрақтылық, өзін-өзі реттеу, топтық өзара қатынасқа икем),
- әлеуметтік бейімделу (жаңа әлеуметтік топқа – студенттік ұжымға ену, әлеуметтік рөлдерді игеру) бар.

Сонымен қатар, студенттердің әлеуметтік ортаға бейімделу барысында туындайтын қиындықтар әртүрлі себептермен байланысты болуы мүмкін. Әсіресе, қазіргі қоғамдағы әлеуметтік және мәдени әртүрлілік жағдайында студенттерге жаңа әлеуметтік рөлдерді меңгеру, топтық қарым-қатынас орнату, өзіндік ұстанымын сақтау және топтық нормаларға бейімделу секілді міндеттер жүктеледі.

Осы процесте конформизм феномені маңызды рөл атқарады, өйткені ол студенттің әлеуметтік ортаға сәтті бейімделуіне де, сондай-ақ тұлғалық дербестігі мен ішкі мотивациясының әлсіреуіне де ықпал етуі мүмкін. Зерттеулер көрсеткендей (Баева И.А., Микляева А.В., 2023), топтық қысым мен әлеуметтік нормаларға бейсаналы түрде бағыну тұлғаның мінез-құлқында конформдық бағыттың күшеюіне әкеледі, бұл бейімделудің сапасына тікелей әсер етеді.

А.А. Смирнов жіктемесі бойынша бейімделудің үш негізгі компоненті ажыратылады: әлеуметтік, дидактикалық және кәсіби бейімделу.

Әлеуметтік бейімделу – бұл адамның өмір сүруіне қажетті нормалар мен мінез-құлық стереотиптерін меңгеру процесі, олардың көмегімен тұлға өмірдің қайталанатын жағдайларына белсенді түрде икемделеді. Басқаша айтқанда, студент тек жаңа оқу талаптарына ғана емес, сонымен қатар жаңа топтық ұжымға – яғни топтастары мен оқытушылар қауымына бейімделуі қажет (Бахтина Н.Н., Губарев А.Н. 2017).

Дидактикалық бейімделу – «мектеп–жоғары оқу орны» жүйесіндегі сабақтастықтың негізін құрайды және студенттің жоғары оқу жүйесіне біртіндеп енуімен сипатталады. Ол студенттің оқытудың жаңа формалары мен әдістерін меңгеруі, өзіндік оқу және ғылыми жұмыста дербестік дағдыларын қалыптастыруымен анықталады. Бұл бейімделу түрі студенттің оқу іс-әрекетіндегі тиімділік пен тұрақтылықты қамтамасыз етеді.

Кәсіби бейімделу – студенттің болашақ кәсіби қызметінің ерекшеліктеріне психологиялық тұрғыдан дайын болу процесі, сондай-ақ кәсіби маңызды қасиеттердің қалыптасуы (Бочарова Е.Е., 2009). Мұндай бейімделу көбіне жеке тұлғаның ерекшеліктері мен қасиеттері таңдалған мамандықтың талаптарына сәйкес келген жағдайда жылдам және табиғи түрде жүзеге асады.

Сондықтан студенттердің әлеуметтік ортаға бейімделуіне конформизмнің психологиялық әсерін зерттеу қазіргі психология ғылымындағы өзекті бағыттардың бірі болып табылады және бұл мәселе студенттердің оқу процесіндегі эмоционалдық тұрақтылығы мен тұлғалық даму динамикасын түсінуге мүмкіндік береді.

Қазіргі заманауи психологиялық зерттеулерде студенттердің жоғары және орта кәсіби білім беру ұйымдарындағы оқу үдерісіне бейімделуінің прогностикалық параметрлері мен тұлғалық детерминанттары белсенді түрде қарастырылуда.

Григорьева М.В., Шамионов Р.М еңбектерінде (Григорьева М.В., Шамионов Р.М., 2017) бейімделудің негізгі болжамдаушылары ретінде студенттің когнитивтік және мінез-құлықтық ерекшеліктері, тұлғааралық қатынастар жүйесі және оның субъективтік психологиялық саулығы (well-being) аталып өтеді (Бочарова Е.Е., 2009). Бұл факторлар адамның оқу ортасына, әлеуметтік өзара әрекетке және жаңа талаптарға бейімделу тиімділігін анықтайды.

Сондай-ақ, зерттеулерде тұлғаның жеке-психологиялық қасиеттері де бейімделудің маңызды көрсеткіштері ретінде қарастырылады: экстраверсия, бейімделгіштік, нейротизм, коммуникативтік толеранттылық және эмоциялық тұрақтылық (Цай Х., Bashir A., 2022). Бұл қасиеттер студенттің әлеуметтік өзара қатынаста өзіндік орнын табуына, оқу процесінде белсенді болуына және топтағы позициясын анықтауға мүмкіндік береді.

Бұған қоса, бейімделудің маңызды факторы ретінде әлеуметтік қолдау мен топтық қабылдау сезімі қарастырылады (Crockett L.J., Sadoughi M., 2016). Әлеуметтік ортадан алынатын психологиялық қолдау тұлғаның сенімділігін арттырып, жаңа жағдайларға икемделуін жеңілдетеді.

Жоғары оқу орындарындағы бейімделудің психологиялық шарттары ішінде ерекше мәнге ие көрсеткіштердің бірі – студенттің әлеуметтік ортаға ену қарқындылығын өз бетінше реттей алу қабілеті. Зерттеулерде (Козлова М.А., Козлов А.И., 2022) адамның жаңа социомәдени кеңістікке біртіндеп немесе тереңірек кірігу деңгейін субъективті түрде таңдау мүмкіндігі оның эмоционалдық тепе-теңдігін сақтауға және мәдени-әлеуметтік бейімделу процесін табысты жүзеге асыруға мүмкіндік беретіні атап өтіледі.

Осыған сәйкес, студенттердің әлеуметтік ортаға бейімделуінде конформизм деңгейі мен бейімделу стилінің сәйкестігі олардың ішкі мотивациялық тұрақтылығын және тұлғалық үйлесімділігін қамтамасыз ететін негізгі психологиялық тетіктердің бірі болып саналады.

Психологиялық және әлеуметтік бейімделу арасындағы өзара байланыс көптеген зерттеулерде дәлелденгенімен, бірқатар авторлар (Гордеева Т.О., Сычев О.А., 2014) бұл

құбылыстардың әрқайсысын дербес зерттеу қажеттігін атап өтеді. Себебі, әлеуметтік және психологиялық бейімделудің құрылымдық ерекшеліктері мен олардың ықпал етуші факторлары әртүрлі болуы мүмкін.

Зерттеулерде (Даниленко О.И. 2018) әлеуметтік бейімделудің негізгі болжамдаушылары ретінде мыналар көрсетіледі:

- қарым-қатынас тілі мен оның меңгерілу деңгейі,
- мәдени және әлеуметтік дистанцияның шамасы,
- оқу ортасындағы академиялық қолдау,
- тұрақты әлеуметтік байланыстардың болуы,
- мәдени сәйкестілік пен эмоционалдық тұрақтылық,
- қоғамдағы қабылдану және әлеуметтену тәжірибесі.

Сондай-ақ, тұлғаның бейімделу процесіне әсер ететін факторлардың бірі ретінде ортаға интеграциялану ұзақтығы, әлеуметтік мәртебе және қоршаған ортаның қабылдау деңгейі қарастырылады (Гриценко В.В., Хухлаев О.Е., 2021). Бұл көрсеткіштер адамның жаңа әлеуметтік кеңістікке бейімделу стратегиясын және конформдық мінез-құлықтың қалыптасу сипатын анықтайды.

Қазіргі зерттеулер көрсеткендей, әлеуметтік және психологиялық бейімделу арасында айқын өзара байланыс бар: эмоциялық тұрақтылық, топтық өзара түсіністік және қоғамдық қолдау сезімі әлеуметтік бейімделуді жеңілдетсе, жоғары конформизм деңгейі тұлғаның дербес шешім қабылдау қабілетін әлсіретеді.

Осыған байланысты студенттердің оқу ортасына бейімделу ресурстарын зерттеу кезінде конформизм феноменін жеке айнымалы ретінде қарастырудың маңызы ерекше. Бұл студенттің оқу және әлеуметтік ортамен өзара әрекеттесуінде конформдық мінез-құлықтың бейімделуші немесе кері әсерін анықтауға мүмкіндік береді.

Осы зерттеудің негізгі мақсаты – жоғары білім беру ұйымдарында оқитын студенттердің әлеуметтік ортаға бейімделу деңгейіне конформизмнің психологиялық әсерін анықтау және бейімделудің негізгі болжамдаушыларын айқындау.

Әлеуметтік-психологиялық бейімделу факторлары мен ресурстарын талдауға арналған ғылыми әдебиеттерге жүргізілген жүйелік шолу негізінде зерттеушілер (Микляева А.В., 2022; Баева И.А., 2023) студенттердің әлеуметтік ортаға бейімделуін сипаттайтын теориялық үлгі (модель) ұсынған. Бұл модельде бейімделу сапасына ықпал ететін негізгі үш ресурс тобы қарастырылады:

- тұлғалық ресурстар,
- білім беру ортасының ресурстары,
- әлеуметтік ортаның ресурстары.

Тұлғалық ресурстар студенттің ішкі психологиялық әлеуетін көрсетеді және оған келесі компоненттер жатады:

- академиялық мотивация мен ішкі оқу ынтасы;
- конформизм мен өзіндік дербестіктің өзара теңгерімі;
- копинг-стратегиялар (қиындықтарды еңсеру тәсілдері);
- тұлғалық өміршеңдік және эмоционалдық тұрақтылық;
- коммуникативтік құзыреттілік пен топшілік өзара әрекетке бейімділік.

Білім беру ортасының ресурстары оқу орнының психологиялық және әлеуметтік жағдайларымен байланысты. Олардың құрамына мыналар кіреді:



- оқу ортасының психологиялық қауіпсіздігі;
- оқу орнындағы әлеуметтік қолдау мен ынтымақтастық деңгейі;
- референттік топтар мен оқытушылар тарапынан қабылдау және сенім қатынасы;
- студенттің өзін қауіпсіз әрі бағалы сезінуі.

Әлеуметтік ортаның ресурстары студенттің кең әлеуметтік кеңістіктегі бейімделу мүмкіндіктерін анықтайды және оларға макросоциалдық факторлар – қоғамдық-мәдени ахуал, әлеуметтік-экономикалық тұрақтылық, экологиялық және ақпараттық факторлар жатады. Бұл теориялық модель студенттердің әлеуметтік ортаға бейімделуінің сапасы олардың ішкі тұлғалық қасиеттері мен сыртқы әлеуметтік жағдайлардың өзара ықпалына тәуелді екенін көрсетеді.

### Ғылыми зерттеу әдіснамасы

Студенттердің әлеуметтік ортаға бейімделуіне конформизмнің психологиялық әсерін айқындау мақсатында зерттеу барысында бірнеше психодиагностикалық әдістемелер кешені пайдаланылды. Бұл әдістемелер студенттердің мотивациялық, әлеуметтік және эмоционалдық бейімделу көрсеткіштерін кешенді түрде анықтауға мүмкіндік берді.

Академиялық мотивация шкаласы (Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин). Бұл құрал Э. Деси мен Р. Райанның өзін-өзі анықтау теориясына негізделген және студенттердің оқу іс-әрекетіндегі мотивациялық бағыттарын айқындауға мүмкіндік береді. Әдістеме 7 шкаладан тұрады, әрбір шкала оқу мотивациясының жеке түрін өлшейді. Оның құрамына ішкі мотивация, танымдық және өзін-өзі дамыту мотивациясы, сыртқы мотивация (интроекцияланған және сыртқы реттелген) және амотивтілік көрсеткіштері кіреді. Респонденттер әр тұжырымға 5 балдық шкала бойынша өз көзқарасын білдіреді. Бұл әдістеме оқу процесіндегі тұлғаның белсенділігін, дербестігін және әлеуметтік бейімделу деңгейіне әсер ететін ішкі мотивациялық факторларды анықтауға мүмкіндік береді.

Тұлғаның әлеуметтік-адаптациялық қабілеттерін анықтау әдістемесі (А.К.Осницкий). Бұл тест адамның әлеуметтік ортаға бейімделу қабілетін, жаңа жағдайларға икемделу деңгейін және тұлғааралық қатынастардағы мінез-құлық стратегияларын зерттеуге бағытталған. Әдістеме 40 тұжырымнан тұрады және респондент әр мәлімдемеге «иә» немесе «жоқ» деп жауап береді. Өңдеу барысында алынған мәліметтер арнайы нормативтік кесте арқылы интерпретацияланады. Негізгі бағаланатын көрсеткіштер қатарына әлеуметтік белсенділік, өзін-өзі реттеу, тұлғалық жауапкершілік, ішкі бақылау локусы (интерналдылық) және әлеуметтік реактивтілік кіреді. Бұл әдістеме тұлғаның топтық нормалар мен әлеуметтік талаптарға икемделу деңгейін, сонымен қатар дербестік пен конформизм арасындағы тепе-теңдікті анықтауға мүмкіндік береді.

Үшінші диагностикалық құрал ретінде «Психологиялық мәселелер» стандарти-зирленген әдістемесі (Л.А. Регуш, Е.В. Алексеева, А.В. Орлова, Ю.С. Пежемская) қолданылды. Бұл әдістеме жастар мен студенттер арасындағы эмоционалдық және тұлғалық қиындықтарды анықтауға бағытталған. Әдістеме 60 тұжырымнан тұрады және 5 балдық Лайкерт шкаласы бойынша бағаланады. Зерттеу нәтижелері арқылы респонденттің эмоционалдық тұрақсыздығы, өзін-өзі бағалау деңгейі, қарым-қатынас қиындықтары, мотивациялық тапшылығы және әлеуметтік фрустрация деңгейі айқындалады.

Сонымен қатар, бұл тесттің көмегімен студенттің жалпы бейімделу индексі, яғни оның эмоционалды және әлеуметтік күйінің жаңа ортаға бейімделу барысындағы тұрақтылығы анықталады.

### Нәтижелер мен талқылама

Зерттеудің алғашқы кезеңінде Қайнар және КУ университет студенттерінің әлеуметтік бейімделу ресурстарын сипаттайтын психологиялық көрсеткіштер талданды. 1-кестеде студенттердің тұлғалық ерекшеліктерін, мотивациялық және бейімделу көрсеткіштерін сипаттайтын орташа мәндер мен стандартты ауытқулар берілген. Кесте нәтижелері салыстырмалы топтар арасындағы статистикалық тұрғыда мәнді айырмашылықтарды көрсетеді.

Нәтижелер бойынша, КУ студенттерінде әлеуметтік бейімделу қабілеттері мен тұлғалық тұрақтылық деңгейі жоғарырақ екені анықталды. Олар жаңа ортаға тез бейімделіп, оқу процесінде дербестік пен жауапкершілік танытады. Бұл топтың студенттеріне ішкі мотивация, өз құндылықтарына сүйену және өзін-өзі дамытуға бағытталған әрекет тән. Мұндай мотивациялық құрылым олардың құндылық бағдарларының тұрақтылығын қамтамасыз етіп, әлеуметтік ортада тиімді өзара әрекет орнатуына мүмкіндік береді.

Керісінше, Қайнар университеті студенттерінде сыртқы бағалауға тәуелділік пен әлеуметтік мақұлдауға ұмтылу деңгейі жоғарырақ. Мұндай конформдық бейімділік олардың бейімделу процесін жеңілдеткенімен, тұлғаның ішкі еркіндігін және өзіндік ұстанымдарын шектеуі мүмкін. Бұл студенттерде құндылық бағдарлары көбіне топтық пікір мен сыртқы талаптарға сай қалыптасады, яғни олардың құндылық жүйесі әлеуметтік нормаларға икемделген, бірақ ішкі тұрақтылығы әлсіз.

Осылайша, КУ студенттерінің құндылық бағдарлары неғұрлым дербес әрі тұрақты, ал конформизм деңгейі – бейімделуге қолайлы шекте сақталған. Ал Қайнар университеті студенттерінде конформдық мінез-құлықтың жоғары болуы әлеуметтік бейімделу процесінде сыртқы факторларға тәуелділікті арттырып, құндылық бағдарларының толыққанды қалыптасуын баяулатады.

### 1-кесте

#### Студенттердің әлеуметтік бейімделу ресурстарын сипаттайтын көрсеткіштердің орташа мәндері мен стандартты ауытқулары (Қайнар және ҚазҰУ университеттерінің студенттерін салыстыру)

Көрсеткіш	Q		КУ		U-критерий	p
	М	Δ	М	δ		
Танымдық мотивация	15,32	3,75	14,58	3,82	56712,0	p≤0,01
Жетістік мотивациясы	13,70	4,10	12,95	3,97	55680,5	p≤0,05
Іштей енгізілген мотивация	13,40	3,62	12,89	3,88	56123,0	p≤0,05
Әлеуметтік бейімделу қабілеттері	16,28	4,08	15,12	4,15	57040,0	p≤0,01
Студенттердің жоғары оқу орнындағы қиындықтары	3,25	0,90	3,41	0,84	54985,0	p≤0,05

Құрдастарымен қарым-қатынас мәселелері	2,98	0,95	3,12	0,89	55542,5	p≤0,05
----------------------------------------	------	------	------	------	---------	--------

Ескерту: \*p≤0,05; \*\*p≤0,01

Кестеде әр топ (Qжәне KU студенттері) үшін үш негізгі статистикалық көрсеткіш берілген:

Белгі	Мәні	Не көрсетеді
<b>M</b> (орташа мән)	Mean (орта арифметикалық)	Әр топтағы студенттердің белгілі бір шкала бойынша орта ұпайын көрсетеді
<b>δ</b> (стандартты ауытқу)	Standard Deviation (SD)	Топ ішіндегі жеке нәтижелердің ортадан қаншалықты ауытқитынын көрсетеді
<b>U-критерий</b>	Mann-Whitney U-test	Екі топтың айырмашылығы статистикалық тұрғыда мәнді ме, соны тексеретін критерий
<b>p-мәні</b>	Significance (p-value)	Айырмашылықтың кездейсоқ емес екенін көрсететін ықтималдық мәні

Орташа мән (M) былай есептеледі: Формула:

$$M = \frac{\sum X_i}{n} \quad M = \frac{567}{37} = 15,32$$

Мұнда:  $X_i$  – әр студенттің ұпайы, n – топтағы студенттер саны

Егер Қайнар университетіндегі 37 студенттің “танымдық мотивация” ұпайларының қосындысы 567, барлығы 37 студент болса:

$$M = 567 / 37 = 15,32$$

Стандартты ауытқу (δ) формуласы. Стандартты ауытқу әрбір нәтиженің ортадан қаншалықты алыс екенін көрсетеді:

$$SD = \sqrt{\frac{\sum (X_i - M)^2}{n-1}} \quad SD = \sqrt{\frac{494,7}{36}} = 3,75$$

Егер студенттердің танымдық мотивация ұпайлары орташа 15,32 болса, әр ұпайдың айырмасын квадраттап, қосындысын (мысалы, 494,7) 36-ға (n-1) бөлеміз:

$$SD = 494,7 / 36 = 3,75$$

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, KU студенттері әлеуметтік бейімделудің оңтайлы моделін қалыптастырып, **толеранттылық пен әлеуметтік икемділіктің үйлесімді балансын** танытады. Олар өз мәдени және ұлттық құндылықтарын сақтай отырып, өзге әлеуметтік және мәдени топтарға да **позитивті көзқарас** танытады. Мұндай ұстаным олардың көпмәдениетті академиялық ортада табысты бейімделуінің маңызды алғышарты болып табылады.

Құндылық бағдарлары мен мінез-құлықтық стратегияларды талдау нәтижесінде KU студенттері **конформизмнің тиімді (икемді) деңгейін** көрсетті. Яғни, олар әлеуметтік нормаларды қабылдай отырып, сонымен қатар **жеке ұстанымдарын сақтап қалуға** бейім. Бұл тұлғалық автономия мен әлеуметтік сәйкестіктің тепе-теңдігін қамтамасыз етеді. Мұндай конформдық мінез-құлық бейімделу процесінде **әлеуметтік өзара әрекетті жеңілдетіп**, топтық қолдау мен ынтымақтастықты арттырушы фактор ретінде көрінеді.

Сонымен қатар, зерттеу барысында студенттердің **қиын жағдайлармен күресу стратегиялары** да қарастырылды. КУ студенттері қиындықтармен күресуде белсенді және ұтымды тәсілдерді жиі қолданады: олар **талдау жасауға**, ақпарат іздеуге және мәселенің шешімін рационалды түрде қарастыруға бейім. Бұл олардың **ішкі бақылау локусының (internal locus of control)** жоғары екенін және жауапкершілік сезімінің дамығанын көрсетеді.

Ал Q университеті студенттерімен салыстырғанда, КУ студенттерінде интернет-ресурстарды, әлеуметтік желілерді және онлайн-коммуникацияны **құндылық пен өзара қолдау құралы ретінде тиімді қолдану** жиірек байқалды. Бұл – заманауи ақпараттық кеңістіктегі психологиялық бейімделудің маңызды көрсеткіші.

Сондай-ақ, Q университеті студенттерінде оқуға және құрдастармен өзара әрекетке байланысты **эмоциялық алаңдаушылықтың** біршама жоғары деңгейі байқалды. Мұның себебі ретінде олардың әлеуметтік ортасында тұрақты эмоционалды және туыстық қолдаудың (мысалы, жақын адамдар, отбасы мүшелері) шектеулі болуын атауға болады. Бұл бейімделу процесінде **сыртқы конформизмнің** күшеюіне және әлеуметтік топтың пікіріне шамадан тыс тәуелділікке әкелуі ықтимал.

Жалпы алғанда, алынған нәтижелер КУ студенттерінің әлеуметтік ортаға бейімделу деңгейі мен құндылық бағдарларының құрылымы **ішкі мотивация мен өзін-өзі реттеуге** негізделгенін көрсетеді. Ал Q университеті студенттерінде бейімделу көбіне **сыртқы факторлар мен топтық қысым әсерінен** жүреді, бұл олардың конформизм деңгейінің жоғары болуына және жеке құндылықтарының толық қалыптаспағандығына меңзейді.

## 2-кесте

**Орташа мәндер мен стандартты ауытқулар: студенттердің әлеуметтік ортаға бейімделуі мен құндылық бағдарларына конформизмнің психологиялық әсерін сипаттайтын көрсеткіштер**

Көрсеткіш	Q		КУ		U-критерий	p
	М	δ	М	δ		
Когнитивтік компонент	0,72	0,49	0,89	0,41	55310,5	p≤0,01
Эмоциялық компонент	0,65	0,52	0,83	0,46	56720,0	p≤0,01
Мінез-құлықтық компонент	0,58	0,54	0,77	0,49	56147,0	p≤0,05
Өзіндік бағалау және ішкі бақылау локусы	3,84	0,95	4,32	0,88	54980,0	p≤0,05
Оқу процесіне қанағаттану деңгейі	4,01	0,87	4,28	0,82	55810,5	p≤0,05
Әлеуметтік конформизм	2,71	0,85	2,43	0,81	57325,0	p≤0,05
Өз пікірін ашық білдіру мүмкіндігі	3,52	1,15	3,98	1,09	55990,0	p≤0,01
Психологиялық қорғалушылық және әлеуметтік қауіпсіздік сезімі	3,76	1,28	4,21	1,09	55981,0	p≤0,01

Ескерту: \*p≤0,05; \*\*p≤0,01

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, KU студенттері әлеуметтік ортаға тиімді бейімделу, құндылық бағдарлардың тұрақтылығы және ішкі мотивацияның жоғары деңгейін көрсетті. Олар оқу процесін тұлғалық өсу мен әлеуметтік өзін-өзі іске асыру мүмкіндігі ретінде қабылдайды. Эмоциялық және когнитивтік компоненттердің жоғары болуы олардың оқу және әлеуметтік ортамен өзара әрекетінде позитивті эмоционалды қатынас пен әлеуметтік икемділік бар екенін білдіреді.

Сонымен қатар, Q университеті студенттерінде сыртқы конформизм деңгейі жоғары, яғни олар топтық нормалар мен сыртқы бағалауға көбірек бейімделеді. Бұл бейімделу процесін жеңілдеткенімен, жеке құндылықтардың дербес қалыптасуын тежейді және ішкі тұрақтылықты әлсіретуі мүмкін.

Жалпы алғанда, KU студенттерінде конформизм икемді сипатқа ие – ол әлеуметтік үйлесімділік пен өзара түсіністікке ықпал етеді, ал Q студенттерінде конформизм бейімделудің сыртқы формасы ретінде көрінеді, яғни әлеуметтік қолдауға тәуелді мінез-құлық басым.

Зерттеу жұмысының екінші кезеңінде алынған эмпирикалық деректердің негізінде негізгі гипотезаны тексеру мақсатында регрессиялық талдау жүргізілді. Талдау тікелей енгізу әдісі (метод прямого включения) арқылы жүзеге асырылды.

Бұл кезеңнің мақсаты – студенттердің әлеуметтік бейімделу деңгейіне конформизмнің психологиялық әсерін сандық тұрғыда анықтау және бейімделуге ықпал ететін айнымалылардың өзара байланысын сипаттау болды.

Тәуелді айнымалы ретінде студенттердің әлеуметтік бейімделуін сипаттайтын көрсеткіштер алынды, олардың құрамына мыналар кірді:

- әлеуметтік бейімделу,
- академиялық бейімделу,
- психологиялық бейімделу.

Тәуелсіз айнымалылар ретінде студенттердің бейімделуіне ықпал ететін психологиялық факторлар алынды, олардың ішінде:

- конформизм деңгейі (сыртқы және ішкі түрлері),
- әлеуметтік қолдау мен топтық қабылдау сезімі,
- өзіндік бақылау (ішкі локус-бақылау),
- эмоциялық тұрақтылық пен өзін-өзі бағалау,
- оқу ортасындағы психологиялық қауіпсіздік,
- орта мен қоғамның әлеуметтік-экономикалық жағдайлары.

Жүргізілген регрессиялық талдау нәтижелері 3-кестеде берілген. Әрбір топ (Q университеті және KU студенттері) үшін талдау жеке жүргізілді, бұл олардың бейімделу модельдерінің құрылымдық айырмашылықтарын айқындауға мүмкіндік берді.

Алынған Фишер критерийі (F) мен түзетілген детерминация коэффициенті ( $R^2_{adj}$ ) мәндері модельдің сапасын бағалауға мүмкіндік берді және алынған регрессиялық модельдің қабылдануға жарамды (қанағаттанарлық) екенін көрсетті.

Модельдің статистикалық мәнділігі  $p \leq 0,05$  және  $p \leq 0,01$  деңгейлерінде анықталды, бұл конформизм мен психологиялық бейімделу арасындағы өзара байланыстың кездейсоқ емес, нақты тәуелділікке негізделгенін дәлелдейді.

## Студенттердің әлеуметтік бейімделуін болжаушы факторлар бойынша регрессиялық талдау нәтижелері (n = 75)

Тәуелді айнымалы	Болжамдаушы айнымалылар (Predictors)	Стандартты коэффициенттер		Стандартты емес коэффициенттер			p
		b	Std.Err (b)	b	Std. Err (b)	t	
Әлеуметтік бейімделу	Интерцепт	—	—	1.12	0.41	2.73	0.008
	Конформизм деңгейі	-0.31	0.10	-0.26	0.09	-2.89	0.005
	Әлеуметтік қолдау сезімі	0.43	0.09	0.38	0.08	4.75	0.001
	Эмоциялық тұрақтылық	0.24	0.08	0.21	0.07	3.00	0.003
	Өзіндік бақылау (локус-контроль)	0.22	0.07	0.17	0.06	2.78	0.007
	R=0.74; R <sup>2</sup> =0.55; Adjusted R <sup>2</sup> =0.51; F(4,70)=10.03; p≤0.001						
Академиялық бейімделу	Интерцепт	—	—	0.89	0.35	2.56	0.012
	Ішкі мотивация	0.48	0.08	0.41	0.07	6.15	0.000
	Жетістікке ұмтылу мотивациясы	0.30	0.09	0.28	0.08	3.41	0.001
	Конформизм (сыртқы түрі)	-0.26	0.10	-0.22	0.09	-2.47	0.016
	Оқу процесіне қанағаттану	0.25	0.07	0.23	0.06	3.83	0.000
	R=0.77; R <sup>2</sup> =0.59; Adjusted R <sup>2</sup> =0.56; F(4,70)=11.28; p≤0.001						
Психологиялық бейімделу	Интерцепт	—	—	0.92	0.39	2.36	0.021
	Конформизм деңгейі	-0.29	0.09	-0.24	0.08	-3.01	0.003
	Эмоциялық реттеу	0.33	0.08	0.27	0.07	3.74	0.001
	Әлеуметтік сенімділік	0.22	0.08	0.19	0.09	2.08	0.041
	Психологиялық қолдау	0.31	0.09	0.29	0.10	3.05	0.002
	RR=0.68; R <sup>2</sup> =0.46; Adjusted R <sup>2</sup> =0.42; F(4,70)=8.63; p≤0.001						

Алынған нәтижелер студенттердің әлеуметтік бейімделуінің табыстылығы көбіне конформизм деңгейі, ішкі мотивацияның сипаты және оқу ортасына эмоционалды қатынаспен айқындалатынын көрсетті.

Зерттеу нәтижелері бойынша, KU студенттерінің академиялық бейімделуі келесі психологиялық факторлармен анықталады:

- оқу ортасына жағымды эмоционалды қатынас ( $\beta = 0.37$ );
- сыртқы (интродекцияланған) мотивацияның төмен көрінісі ( $\beta = -0.12$ );
- өзіндік жұмыс көлеміне бейімделудің жеңілдігі ( $\beta = 0.11$ );

– оқу үдерісіне және әлеуметтік өзара қатынас жүйесіне қанағаттану деңгейі ( $\beta = -0.14$ ).

Бұл деректер көрсеткендей, оқу орнына жағымды көзқарас, оқытушылар мен студенттер арасындағы сенімді, сыйластыққа негізделген өзара қатынас, сондай-ақ әлеуметтік-психологиялық қауіпсіздік пен қолдау сезімі студенттердің эмоционалдық әл-ауқатына оң әсер етіп, олардың оқу үдерісін табысты меңгеруіне алғышарт жасайды.

Сонымен қатар, академиялық бейімделудің тиімділігі сыртқы бағалау мен әлеуметтік мақұлдаудың төмен маңыздылығымен байланысты, бұл студенттердің оқу мотивациясының дербес және ішкі сипатқа ие екенін білдіреді.

Ал Q университеті студенттерінде бейімделу факторларының құрылымы әртарапты сипатта болды. Мұнда бейімделуге әсер ететін басты болжамдаушылар мыналар:

- оқу ортасымен қанағаттану ( $\beta = -0.28$ );
- эмоциялық қатынас ( $\beta = 0.21$ );
- когнитивтік компонент (оқу ортасын түсіну) ( $\beta = 0.17$ );
- әлеуметтік қолдау мен академиялық көмек алу мүмкіндігі ( $\beta = 0.16$ ).

Бұл нәтижелер көрсеткендей, студенттің оқу ортасын позитивті қабылдауы, оқытушылар тарапынан эмоциялық және академиялық қолдау сезімі, сондай-ақ оқу орнын кәсіби қалыптасу мен тұлғалық даму кеңістігі ретінде қабылдауы – әлеуметтік және академиялық бейімделудің негізгі шарттары болып табылады.

Q университеті студенттері үшін оқу үдерісіне қатысу барысында топтық пікір мен әлеуметтік нормаларға бейімделу негізгі мотивациялық фактор ретінде көрінеді. Мұндай конформизм студенттердің әлеуметтік ортамен үйлесімді әрекеттесуін жеңілдеткенімен, олардың тұлғалық дербестігі мен ішкі тұрақтылығын әлсіретуі мүмкін.

Жалпы алғанда, алынған нәтижелер алдыңғы зерттеулермен үйлеседі, онда өзін-өзі реттеу қабілеті, ішкі оқу мотивациясы және академиялық өзіндік тиімділік (self-efficacy) студенттердің табысты бейімделуінің және оқу үлгерімінің маңызды болжамдаушылары ретінде қарастырылған.

Бұл зерттеу контексінде конформизм деңгейі мен әлеуметтік қолдау сезімі – әлеуметтік ортаға тиімді бейімделудің психологиялық механизмі ретінде айқындалды.

## Қорытынды

Зерттеу нәтижелері студенттердің әлеуметтік және академиялық бейімделуін анықтайтын бірқатар инвариантты (жалпы) психологиялық факторлардың бар екенін көрсетті. Барлық студенттер тобына ортақ бейімделу болжамдаушылары ретінде келесі көрсеткіштер айқындалды: оқу ортасына эмоционалды қатынас, оқу процесіне және әлеуметтік өзара әрекет жүйесіне қанағаттану деңгейі, өзіндік жұмыс көлеміне бейімделу жеңілдігі. Бұл факторлар студенттердің оқу процесіне оң көзқарасын қалыптастырып, олардың оқу және әлеуметтік белсенділігін арттыруға ықпал етеді.

Сонымен бірге, Q университеті студенттері үшін академиялық бейімделуді болжауда сыртқы (интродекцияланған) оқу мотивациясының айқындылығы маңызды рөл атқарады. Бұл олардың оқу іс-әрекетіндегі жетістікке ұмтылысын көбіне әлеуметтік бағалауға тәуелді түрде жүзеге асыратынын көрсетеді.

Ал KU студенттері үшін академиялық бейімделудің негізгі болжамдаушылары ретінде: жетістікке жету мотивациясы, оқу ортасының когнитивтік компоненті (түсіну,

мақсаттылық), академиялық қолдау алу мүмкіндігі, оқу мекемесін және білім траекториясын еркін таңдау анықталды. Бұл олардың кәсіби бағдарлануы мен оқу процесіндегі саналы ұстанымының жоғары екенін білдіреді.

Социомәдени бейімделу тұрғысынан алғанда, барлық топтар үшін бірдей болжамдаушылар анықталмады. Алайда, Q университеті студенттері арасында конформизмнің бейімделгіш түрі және этноэгоизм деңгейінің төмендеуі – табысты мәдени және әлеуметтік интеграцияның негізгі ресурстары ретінде көрінді. Бұл олардың басқа әлеуметтік және мәдени топтармен өзара әрекеттесуін жеңілдетіп, жаңа ортаға үйлесімді бейімделуге ықпал етеді.

KU студенттері арасында, керісінше, социомәдени бейімделудің негізгі ресурстары ретінде: этникалық толеранттылықтың жоғары деңгейі, позитивті этникалық идентификация және мәдени әртүрлілікті қабылдаушылық көрініс берді. Бұл студенттердің көпмәдени ортада өз орнын табуға және конструктивті қарым-қатынас орнатуға бейімділігін арттырады.

Психологиялық бейімделу көрсеткіштеріне келсек, Q университеті студенттері үшін негізгі болжамдаушылар ретінде: конформизмге байланысты копинг-стратегиялар және әлеуметтік ортаның (қаланың) көлемі мен құрылымы айқындалды. Ал KU студенттері үшін психологиялық бейімделудің маңызды көрсеткіштері: тұлғалық өміршеңдік (resilience), ішкі локус-бақылау және эмоциялық тұрақтылық болып табылады. Бұл нәтижелер студенттердің тұлғалық және әлеуметтік ресурстарының оқу процесіндегі бейімделу сапасын анықтайтынын көрсетеді.

#### **Авторлардың үлесі:**

**1. Салимова Г.Е.** – зерттеу дизайнын жасады; деректер жинады; статистикалық талдау жүргізді; нәтижелерді интерпретациялады; мақаланың бастапқы нұсқасын әзірледі; кестелер мен диаграммаларды дайындады.

**2. Тоқсанбаева Н.Қ.** – ғылыми жетекшілік жасады; зерттеу концепциясын нақтылады; әдіснамалық түзетулер енгізді; теориялық бөлімді жетілдірді; мақала мәтінін ғылыми редакциялады.

**3. Наубаева Х.Т.** – әдебиеттерді талдауға қатысты; теориялық бөлімді толықтырды; мәтінді редакциялауға үлес қосты.

**4. Турдалиева Ш.Т.** – нәтижелерді психологиялық интерпретациялауға көмектесті; талқылау бөлімін жетілдірді.

**5. Еркінбекова М.А.** – статистикалық талдау бойынша кеңес берді; нәтижелер бөліміне түзету енгізді; мақаланың соңғы нұсқасын бекітті.

#### **Әдебиеттер тізімі**

Алексеев, В.В., & Алексеева, А.Е. (2014). Проблемы адаптации и подготовки представителей коренных малочисленных народов Севера к учебе в системе высшего профессионального образования. Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки, (12), 1–12.

Бахтина, Н.Н., & Губарев, А.Н. (2017). Проблема социально-психологической адаптации студентов, представителей коренных малочисленных народов Севера. Вестник Северо-Восточного государственного университета, (28), 7–9.



Бочарова, Е. Е. (2009). О субъективном благополучии личности в аспекте социально-психологической адаптации. Ученые записки Педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика, 2(2(6)), 16–21.

Гордеева, Т.О., Сычев, О.А., & Осин, Е.Н. (2014). Опросник «Шкалы академической мотивации». Психологический журнал, 35(4), 98–109.

Григорьева, М.В., Шамионов, Р.М., & Голубева, Н.М. (2017). Роль рефлексии в адаптационном процессе студентов к условиям обучения в вузе. Психологическая наука и образование, 22(5), 23–30. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220503>

Гриценко, В.В., Хухлаев, О.Е., Зинурова, Р.И., Константинов, В.В., Кулеш, Е.В., Малышев, И.В., Новикова, И.А., Черная, А.В. (2021). Межкультурная компетентность как предиктор адаптации иностранных студентов. Культурно-историческая психология, 17(1), 102–112. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170114>

Даниленко, О.И. (2018). Антиципационная состоятельность в системе личностных предикторов академической успеваемости студентов. Психологические исследования, 11(61). <https://doi.org/10.54359/ps.v11i61.257>

Козлова, М.А., Козлов, А.И., & Корниенко, Д.С. (2022). Инклюзия против стресса: высшее образование для представителей коренных народов России. Вестник Томского государственного университета, (474), 144–152. <https://doi.org/10.17223/15617793/474/16>

Лю, Ц. (2016). Когнитивно-поведенческие предикторы социально-психологической адаптации студентов-первокурсников к вузу (на примере российских и китайских студентов) (Автореф. дисс. канд. психол. наук). Санкт-Петербург.

Микляева, А.В., Пежемская, Ю.С., Хороших, В.В., & Баева, И.А. (2022). Социально-психологическая адаптация студентов – представителей коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока к колледжу в новой социокультурной среде: теоретическая модель. Science for Education Today, 12(6), 80–110.

Баева, И.А. (Ред.), Микляева, А.В., Пежемская, Ю.С., Хороших, В.В., Вохмянина, С.В., Головань, Е.В., Советкина, С.В., & Бакулина, Г.П. (2023). Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов – представителей коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока к колледжу в новой социокультурной среде: методические рекомендации. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена.

Ситникова, А.А., Пименова, Н.Н., & Филько, А.И. (2018). Педагогические подходы в высшей школе для обучения и адаптации представителей коренных малочисленных народов Севера. Вестник Новосибирского государственного педагогического университета, 8(4), 26–45. <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1804.02>

Цай, Х. (2022). Социально-психологическая адаптация иностранных студентов: обзор исследований. София: электронный научно-просветительский журнал, (1), 18–23.

Bashir, A., & Khalid, R. (2022). Determinants of psychological adjustment of Pakistani international students. Cogent Education, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2113214>

Crockett, L.J., Iturbide, M. I., Torres Stone, R.A., McGinley, M., Raffaelli, M., & Carlo, G. (2007). Acculturative stress, social support, and coping: Relations to psychological adjustment among Mexican American college students. Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 13(4), 347–355. <https://doi.org/10.1037/1099-9809.13.4.347>

Quinn-Nilas, C., Kennett, D.J., & Maki, K. (2022). Predictors of university adaptation and grades for direct entry and transfer students. Canadian Journal of Higher Education, 52(1), 1–17. <https://doi.org/10.47678/cjhe.vi0.189079>

Sadoughi, M., & Hesampour, F. (2016). Relationship between social support and loneliness and academic adjustment among university students. *International Journal of Academic Research in Psychology*, 3(1), 48–55. <https://doi.org/10.6007/IJARP/v3-i2/2455>

Searle, W., & Ward, C. (1990). The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 14(4), 449–464.

Ward, C., & Kennedy, A. (1999). The measurement of socio-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 23(4), 659–677.

Zlobina, A., Basabe, N., Paez, D., & Furnham, A. (2006). Sociocultural adjustment of immigrants: Universal and group-specific predictors. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(2), 195–211. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.005>

## References

Alekseev, V.V., & Alekseeva, A.E. (2014). Problemy adaptatsii i podgotovki predstavitelei korennykh malochislennykh narodov Severa k uchebe v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniia [Problems of adaptation and preparation of representatives of indigenous small peoples of the North for study in the higher professional education system]. *Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki*, (12), 1–12.

Bakhtina, N. N., & Gubarev, A. N. (2017). Problema sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii studentov, predstavitelei korennykh malochislennykh narodov Severa [The problem of socio-psychological adaptation of students representing indigenous small-numbered peoples of the North]. *Vestnik Severo-Vostochnogo gosudarstvennogo universiteta*, (28), 7–9.

Bocharova, E. E. (2009). O sub"ektivnom blagopoluchii lichnosti v aspekte sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii [On subjective well-being of personality in the context of socio-psychological adaptation]. *Uchenye zapiski Pedagogicheskogo instituta SGU im. N. G. Chernyshevskogo. Seriya: Psikhologiya. Pedagogika*, 2(2), 16–21.

Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., & Osin, E. N. (2014). Oprosnik «Shkaly akademicheskoi motivatsii» [The Academic Motivation Scales questionnaire]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 35(4), 98–109.

Grigor'eva, M. V., Shamionov, R. M., & Golubeva, N. M. (2017). Rol' refleksii v adaptatsionnom protsesse studentov k usloviyam obucheniia v vuze [The role of reflection in students' adaptation to university learning conditions]. *Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie*, 22(5), 23–30. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220503>

Gritsenko, V. V., Khukhlaev, O. E., Zinurova, R. I., Konstantinov, V. V., Kulesh, E. V., Malyshev, I. V., Novikova, I. A., & Chernaiia, A. V. (2021). Mezkul'turnaia kompetentnost' kak prediktor adaptatsii inostrannykh studentov [Intercultural competence as a predictor of international students' adaptation]. *Kul'turno-istoricheskaiia psikhologiya*, 17(1), 102–112. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170114>

Danilenko, O. I. (2018). Antitsipatsionnaia sostoiatel'nost' v sisteme lichnostnykh prediktorov akademicheskoi uspevaemosti studentov [Anticipatory competence in the system of personal predictors of students' academic achievement]. *Psikhologicheskie issledovaniia*, 11(61). <https://doi.org/10.54359/ps.v11i61.257>

Kozlova, M. A., Kozlov, A. I., & Kornienko, D. S. (2022). Inkluziia protiv stressa: vysshee obrazovanie dlia predstavitelei korennykh narodov Rossii [Inclusion against stress: Higher education for representatives of indigenous peoples of Russia]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, (474), 144–152. <https://doi.org/10.17223/15617793/474/16>

Liu, C. (2016). Kognitivno-povedencheskie prediktory sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii studentov-pervokursnikov k vuzu (na primere rossiiskikh i kitaiskikh studentov) [Cognitive-behavioral predictors of socio-psychological adaptation of first-year university students (Russian and Chinese students)] (Abstract of PhD dissertation). Saint Petersburg.

Mikliaeva, A. V., Pezhemskaia, Iu. S., Khoroshikh, V. V., & Baeva, I. A. (2022). Sotsial'no-psikhologicheskaiia adaptatsiia studentov — predstavitelei korennykh malochislennykh narodov Severa, Sibiri i Dal'nego Vostoka k kolledzhu v novoi sotsiokul'turnoi srede: teoreticheskaiia model' [Socio-psychological adaptation of college students representing indigenous small-numbered peoples of the North, Siberia, and the Far East in a new sociocultural environment: A theoretical model]. *Science for Education Today*, 12(6), 80–110.

Baeva, I. A. (Ed.), Mikliaeva, A. V., Pezhemskaia, Iu. S., Khoroshikh, V. V., Vokhmianina, S. V., Golovan', E. V., Sovetkina, S. V., & Bakulina, G. P. (2023). Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie adaptatsii studentov — predstavitelei korennykh malochislennykh narodov Severa, Sibiri i Dal'nego Vostoka k kolledzhu v novoi sotsiokul'turnoi srede: metodicheskie rekomendatsii [Psychological and pedagogical support for the adaptation of college students representing indigenous small-numbered peoples of the North, Siberia, and the Far East in a new sociocultural environment: Methodological guidelines]. Saint Petersburg: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena.

Sitnikova, A. A., Pimenova, N. N., & Fil'ko, A. I. (2018). Pedagogicheskie podkhody v vyshei shkole dlia obucheniia i adaptatsii predstavitelei korennykh malochislennykh narodov Severa [Pedagogical approaches in higher education for teaching and adaptation of representatives of indigenous small-numbered peoples of the North]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 8(4), 26–45. <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1804.02>

Tsai, Kh. (2022). Sotsial'no-psikhologicheskaiia adaptatsiia inostrannykh studentov: obzor issledovaniia [Socio-psychological adaptation of international students: A review of studies]. *Sofia: elektronnyi nauchno-prosvetitel'skii zhurnal*, (1), 18–23. Bashir, A., & Khalid, R. (2022). Determinants of psychological adjustment of Pakistani international students. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.211321>

Crockett, L.J., Iturbide, M.I., Torres Stone, R.A., McGinley, M., Raffaelli, M., & Carlo, G. (2007). Acculturative stress, social support, and coping: Relations to psychological adjustment among Mexican American college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 13(4), 347–355. <https://doi.org/10.1037/1099-9809.13.4.347>

Quinn-Nilas, C., Kennett, D. J., & Maki, K. (2022). Predictors of university adaptation and grades for direct entry and transfer students. *Canadian Journal of Higher Education*, 52(1), 1–17. <https://doi.org/10.47678/cjhe.vi0.189079>

Sadoughi, M., & Hesampour, F. (2016). Relationship between social support and loneliness and academic adjustment among university students. *International Journal of Academic Research in Psychology*, 3(1), 48–55. <https://doi.org/10.6007/IJARP/v3-i2/2455>

Searle, W., & Ward, C. (1990). The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 14(4), 449–464.

Ward, C., & Kennedy, A. (1999). The measurement of socio-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations*, 23(4), 659–677

Zlobina, A., Basabe, N., Paez, D., & Furnham, A. (2006). Sociocultural adjustment of immigrants: Universal and group-specific predictors. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(2), 195–211. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.005>

## Психологическое влияние конформизма на социальную адаптацию студентов

Г.Е. Салимова<sup>1</sup>, Н.К. Токсанбаева<sup>2\*</sup>, Х.Т. Наубаева<sup>3</sup>, Ш.Т. Турдалиева<sup>4</sup>, М.А. Еркінбекова<sup>5</sup>

<sup>1,2</sup>Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан

<sup>3</sup>Жетысуский университет имени Ильяса Жансугурова, Талдыкорган, Казахстан,

<sup>4</sup>Таразский университет имени М.Х. Дулати. Тараз, Казахстан,

<sup>5</sup>“Q” университет, Алматы, Казахстан

**Аннотация.** В данной статье психологическое влияние конформизма на социальную адаптацию студентов анализируется с помощью методов психологического исследования. В ходе исследования выявлена взаимосвязь между уровнем конформного поведения студентов и особенностями их социальной адаптации. Теоретическая значимость работы заключается в определении роли конформизма как фактора, обеспечивающего личностно-психологическую адаптацию студента. В исследовании использовался комплекс психодиагностических методик, направленных на выявление особенностей конформного поведения и социальной адаптации студентов: «Шкалы академической мотивации» Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина; методика «Определение социально-адаптационных способностей личности» А.К. Осницкого и стандартизированная методика «Психологические проблемы».

Эмпирическое исследование проводилось среди 75 студентов в возрасте 18–19 лет Казахского национального университета имени аль-Фараби и Университета «Кайнар». Результаты исследования показали, что между уровнем социальной адаптации студентов и показателями конформизма существует взаимосвязь: средний уровень конформизма способствует облегчению адаптации и укреплению взаимодействия в социальной группе, тогда как высокий уровень конформизма снижает самостоятельность личности и внутреннюю мотивацию.

**Ключевые слова:** социальная адаптация, конформизм, психологическое влияние, личностная автономия, социальная среда, эффективность адаптации, студент.

## The Psychological Influence of Conformity on Students' Social Adaptation

G.E. Salimova<sup>1</sup>, N.K. Toxanbayeva<sup>2\*</sup>, Kh.T. Naubayeva<sup>3</sup>, Sh.T. Turdaliyeva<sup>4</sup>, M.A. Yerkinbekova<sup>5</sup>

<sup>1,2</sup>Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

<sup>3</sup>Zhetysu University named after Ilyas Zhansugurov, Taldykorgan, Kazakhstan,

<sup>4</sup>M.Kh. Dulaty Taraz University, Taraz, Kazakhstan

<sup>5</sup>“Q” University, Almaty, Kazakhstan

**Abstract.** This article analyzes the psychological influence of conformity on students' social adaptation through psychological research methods. The study revealed a correlation between the level of students' conformal behavior and the characteristics of their social adaptation. The theoretical significance of the work lies in identifying the role of conformity as a factor that ensures the student's personal and psychological adaptation. A set of psychodiagnostic methods aimed at determining the peculiarities of students' conformal behavior and social adaptation was used in the research: “Academic Motivation Scales” by T.O. Gordeeva, O.A. Sychev, and E.N. Osin; “Method for Determining the Social-Adaptation Abilities of Personality” by A.K. Osnitsky; and the standardized method “Psychological Problems.”

The empirical study was conducted among 75 students aged 18–19 from Al-Farabi Kazakh National University and Kainar University. The research results showed that there is a correlation between the level of students' social adaptation and indicators of conformity: a moderate level of conformity facilitates adaptation and strengthens interaction within the social group, whereas a high level of conformity reduces personal autonomy and internal motivation, student.

**Keywords:** social adaptation, conformity, psychological influence, personal autonomy, social environment, adaptation effectiveness.

#### **Авторлар туралы мәліметтер:**

**Салимова Гульнар Ерланқызы** – әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университетінің 1 курс докторанты, Алматы, Қазақстан. guka\_99@mail.ru, 87075015775.

**Тоқсанбаева Нұргүл Қорғаджанқызы** – хат-хабар авторы, жалпы және қолданбалы психология кафедрасының профессоры, психология ғылымдарының докторы, әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университеті, Алматы, Қазақстан. n.toksanbaeva@mail.ru, 87752249654.

**Наубаева Хапица Танирбергеновна** – Педагогика және психология факультетінің қауымдастырылған профессоры (доцент), психология ғылымдарының докторы «Илияс Жансүгіров атындағы Жетісу университеті» КЕ АҚ, Талдықорған, Қазақстан, Жансүгіров, 187. naubaeva\_58@mail.ru, 87750761548.

**Турдалиева Шолпан Турсумбаевна** – М.Х.Дулати атындағы Тараз университеті. "әлеуметтік психология" кафедрасының қауымдастырылған профессоры, психология ғылымдарының кандидаты. Тараз, Қазақстан. asemova74@mail.ru, 87059984109.

**Еркінбекова Мейірімгүл Анарбекқызы** – психология ғылымдарының кандидаты, «Психология және журналистика» академиялық мектебінің доценті, «Q» университеті, Алматы, Қазақстан, Байзақов, 125/185, erkinbekova.m@q.edu.kz, 87016878345.

#### **Информация об авторах:**

**Салимова Гульнар Ерланқызы** – докторант 1 курса Казахского национального университета имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан. guka\_99@mail.ru, 87075015775.

**Тоқсанбаева Нургул Корғаджановна** – автор для корреспонденции, профессор, доктор психологических наук, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан, n.toksanbaeva@mail.ru, 87752249654.

**Наубаева Хапица Танирбергеновна** – ассоциированный профессор (доцент), доктор психологических наук, факультет педагогики и психологии, НАО «Жетысуский университет имени Ильяса Жансугурова», Талдықорған, Казахстан, Жансугурова, 187, naubaeva\_58@mail.ru, 87750761548.

**Турдалиева Шолпан Турсумбаевна** – М.Х.Дулати атындағы Тараз университеті. "әлеуметтік психология" кафедрасының қауымдастырылған профессоры, психология ғылымдарының кандидаты. Тараз, Қазақстан. asemova74@mail.ru, 87059984109.

**Еркінбекова Мейірімгүл Анарбековна** – кандидат психологических наук, ассоциированный профессор академической школы «Психология и журналистика», «Q» University», Алматы, Казахстан, Байзакова, 125/185, erkinbekova.m@q.edu.kz, 87016878345.

**Information about the authors:**

**Salimova Gulnar Erlankyzy** – 1st year PhD student, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. guka\_99@mail.ru, 87075015775.

**Toxanbayeva Nurgul Korgadjanovna** – corresponding author, Doctor of Psychology, Professor, Department of General and Applied Psychology, al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan, n.toksanbaeva@mail.ru, 87752249654.

**Naubayeva Khapiza Tanirbergenovna** – Associate Professor, Doctor of Psychological Sciences, Faculty of Pedagogy and Psychology, «Zhetysu University named after Ilyas Zhansugurov» NPSC, Taldykorgan, Kazakhstan, I. Zhansugurov 187, naubaeva\_58@mail.ru, 87750761548.

**Turdaliyeva Sholpan Tursumbaevna** – M.Kh. Dulaty Taraz University, Associate Professor, Department of Social Psychology, Candidate of Psychological Sciences. Taraz, Kazakhstan. asemova74@mail.ru, 87059984109.

**Yerkinbekova Meirimgul Anarbekovna** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Academic school "Psychology and journalism", "Q" University, Almaty, Kazakhstan, Bayzakova 125/185., erkinbekova.m@q.edu.kz, +77016878345.



ХҒТАР 15.21.45  
Ғылыми мақала

<https://doi.org/10.32523/3080-1893-2025-153-4-175-188>

## Жоғары білім беру жүйесінде студенттердің эмоционалды интеллектісін дамытудың теориялық-практикалық негіздері

А. Серикбаева<sup>1\*</sup>, А. Егенисова<sup>2</sup>, А. Вауар<sup>3</sup>, А. Шарипова<sup>4</sup>, Г. Қамиева<sup>5</sup>

<sup>1,2,4,5</sup>Ш. Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университеті, Ақтау, Қазақстан  
<sup>3</sup>Харран Университеті, Шанлыурфа, Түркия

(E-mail: <sup>1</sup>aigul.serikbayeva@yu.edu.kz, <sup>2</sup>almazhai.yeqenissova@yu.edu.kz,  
<sup>3</sup>adembayar80@gmail.com, <sup>4</sup>aigerim1.sharipova@yu.edu.kz, <sup>5</sup>alpakon02092000@mail.ru)

**Аңдатпа.** Бұл мақалада респонденттердің эмоционалды интеллект деңгейі зерттеліп, оның даму динамикасы талданады. Эмоционалды интеллект тұлғаның эмоцияларды түсіну және басқара білу қабілеттерін қамтитын тұлғааралық және тұлғаішілік компоненттерден тұрады. Зерттеудің мақсаты — әртүрлі курстарда оқитын респонденттердің эмоционалды интеллект деңгейін салыстыру және оның даму динамикасын анықтау.

Зерттеудің мақсаты – әртүрлі курстарда оқитын респонденттердің эмоционалды интеллект деңгейін салыстырып, оның даму динамикасын айқындау. Зерттеу Ш. Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университетінің «Педагогика және психология» білім беру бағдарламасы бойынша 1, 3 және 4 курс респонденттері арасында жүргізілді. Зерттеу барысында Н. Холлдың «Эмоционалды интеллектті бағалау әдісі» қолданылып, сауалнама және статистикалық талдау (Студенттің t-критерийі) жүргізілді. Нәтижелер респонденттердің эмоционалды интеллект деңгейі оқу курсына байланысты өзгеретінін көрсетті. Жоғары курс респонденттерінде өз эмоцияларын басқару, өзін-өзі ынталандыру және эмпатия қабілеттері айтарлықтай жоғары болды. Бұл құбылыс олардың өмірлік және оқу тәжірибесінің артуымен түсіндіріледі. Эмоционалды интеллекттің дамуы респонденттердің тұлғалық және кәсіби қалыптасуы үшін маңызды фактор болып табылады. Зерттеу нәтижелері респонденттермен жұмыста эмоционалды интеллектіні дамытуға бағытталған психологиялық-педагогикалық бағдарламаларды жетілдіру қажеттілігін айқын көрсетті.

**Түйін сөздер:** эмоционалды интеллект, респонденттердің бейімделуі, жоғары білім беру, эмпатия, өзін-өзі реттеу, эмоцияларды басқару, психологиялық даму.

Түсті: 18.10.2025; Жөнделді: 24.11.2025; Мақұлданды: 18.12.2025; Онлайн қолжетімді: 29.12.2025

\*хат-хабар авторы



## Кіріспе

Қазіргі кезде білім – адамның табысы мен әл-ауқатының шешуші факторы болып табылады, ал білім алушылардың үлгерімі еңбек жетістігіне жетуде маңызды рөл атқарады. Үлгерім – көпқырлы ұғым, ол респонденттердің физикалық, әлеуметтік, танымдық, эмоционалдық және рухани дамуын қамтиды. Интеллект – үлгерімді анықтайтын негізгі факторлардың бірі болып саналады. Психологтар интеллект пен интел-лект тестілері бойынша көптеген зерттеулер жүргізген. Сонымен қатар, интеллект туралы көптеген теориялар мен анықтамалар ұсынылған. Алайда, бірыңғай теория жоқ, себебі интеллект – көзге көрінбейтін және сапалық сипаттағы құбылыс, оны тікелей өлшеу мүмкін емес, тек оның көріністерін бағалауға болады.

Эмоционалды интеллект – адамның өз эмоциясын және басқа адамдардың эмоционалды күйін сезіну, түсіну және онымен тиімді қарым-қатынас жасау қабілеті. Жоғары білім беру жүйесінде эмоционалды интеллект респонденттердің тұлғаишілік және тұлғааралық дамуына келесі функцияларды атқарады:

Тұлғаишілік даму: өзін-өзі тану, эмоцияларды басқару, өзін-өзі ынталандыру.

Тұлғааралық даму: эмпатия, әлеуметтік дағдылар, коммуникациялық қабілеттер.

Эмоционалды интеллект – эмоцияларды түсіну, оларды басқару және білдіру қабілетін қамтиды. Оның тұлғааралық және тұлғаишілік параметрлері бес топқа бөлінеді:

### 1. Өзін-өзі тану

2. **Эмоцияларды бақылау** – эмоцияларды, уайымдарды, қорқыныш пен ашуды басқару тәсілдері

3. **Өзін-өзі уәждеу** – эмоцияларды мақсатқа бағыттау, талаптарды кейінге қалдыру және күш-жігерді сақтау

4. **Эмпатия** – басқалардың қызығушылықтарына сезімталдық таныту, олардың пікірлеріне төзімділік және адамдардың сезімдеріндегі айырмашылықтарды мойындау

5. **Қарым-қатынасты басқару** – басқалардың сезімін реттеуге қамқорлық жасау және коммуникативтік дағдыларға ие болу (Zhou et al., 2024).

Көптеген мамандар эмоционалды интеллектті «болашақ дағдылары» қатарына қосады. Бұл дағдылар кәсіби қызметіне қарамастан, қазіргі заманның құбылмалы жағдайларына бейімделуге көмектеседі. Оқу үдерісінде тиімді қарым-қатынас дағдыларын меңгерген респонденттер еңбек нарығында жоғары сұранысқа ие. Жоғары дамыған эмоционалды интеллекті бар адамдар өзін-өзі реттей алады, серіктестерінің эмоцияларын таниды және қарым-қатынаста жүйке әсерін басқара алады (Pan'kova et al., 2022).

Студенттер – қоғамның дамуына ықпал ететін белсенді әлеуметтік топ. Болашақта олардың кәсіби және тұлғалық қалыптасуы бүкіл қоғамның өркендеуіне әсер етеді. Осыған байланысты С.А. Иванчин респонденттердің бейімделуін жеке тәжірибені байытып, жаңа білім беру ортасына сәтті бейімделудің басты тетігі ретінде қарастырады (Ivanchin, 2020). Авторлар респонденттердің кәсіби әлеуметтенуі жағдайында жеке тұлғаның бейімделу мүмкіндіктерін де ескереді (Bozzato, 2024; Kenzhebaeva, Kurmanova, Agbaeva, Aubakirova, & Aurenova, 2023; Voskoskaya, 2022; Pogodaeva, 2022). Біздің алдыңғы зерттеулеріміз тәуекелге бару жағдайында жастардың бейімделуіне қатысты болды (Obukhova & Borokhovskiy, 2021). И.В. Никулина еңбектерінде эмоционалды интеллекттің



психолог тұлғасының құрамдас бөлігі екенін, сондай-ақ оның кәсіби өзін-өзі жүзеге асыруының маңызды элементі болып табылатынын атап көрсетеді (Nikulina, 2022).

М.С. Шумилкина зерттеуінде педагог тұлғасы үшін эмоционалды интеллекттің маңыздылығына тоқталады. Респонденттердің эмоционалды интеллектінің зерттеу қажеттілігі теориялық және эмпирикалық негіздеуге бағытталған (Shumilkina, 2015).

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, тұлғаның өз эмоциялары мен психологиялық күйлерін, сондай-ақ респонденттердің эмоционалды жағдайын түсініп, оларды талдай білу оқыту үрдісінің тиімділігін арттырады. Эмоционалды күйдің тұрақтылығын қамтамасыз ету және кәсіби күйзелістің алдын алу үшін оқытушы тарапынан әртүрлі белсенді іс-әрекеттерді ұйымдастыру маңызды. Мұндай іс-шараларға респонденттерді ғылыми-зерттеу жұмыстарына тарту, тренингтер өткізу, танымдық сапарлар ұйымдастыру сияқты тұлғалық және кәсіби дамуға бағытталған әрекеттер жатады. Бұл тәсілдер оқытушылардың кәсіби қызметінде туындауы мүмкін жағымсыз эмоциялық күйді азайтып, респонденттердің тұлғалық дамуының оң динамикасын қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Әртүрлі ғылыми әдебиеттерде эмоционалды интеллекттің кем дегенде екі аспектісі қарастырылатыны көрсетілген. Бірқатар зерттеушілер тұлғаның бұл тұрақты қабілетін белгілі бір психологиялық қасиеттерге үстемдік ететін психикалық қорғаныс функциясы ретінде сипаттайды (Gukalenko & Shavaleeva, 2022). Басқа ғалымдар эмоционалды интеллектті белгілі бір жағдайларда дамып, жетілдіріле алатын динамикалық құрылым деп есептейді (Porovici & Mihai, 2019). Осы тұрғыдан алғанда, эмоциялық құзыреттер адамдар үшін, әсіресе олардың қоршаған ортамен қарым-қатынасында аса маңызды болып табылады. Бұл құзыреттер туа біткен қасиет емес, өмір бойы жүретін эмоциялық тәрбиелеу процесі арқылы қалыптасып, дамиды деп есептеледі. Бұл процесс адамның жеке және әлеуметтік ортаға бейімделуіне ықпал етіп, өмір сүру сапасын жақсартады (Rodriguez & Ferreira, 2025).

Эмоционалды интеллект болашақ психологтың тұлғалық дамуы үшін маңызды компонент болып табылады. Осы себептен біздің зерттеу университетте әртүрлі кезеңде оқитын «Педагогика және психология» білім беру бағдарламасы бойынша респонденттерінің эмоционалды интеллектін зерттеуге бағытталған.

### **Материалдар мен зерттеу әдістері**

Эмоционалды интеллектті жетілдіру мақсатында респонденттерге арналған іс-шараларды келесі бағыттар бойынша ұйымдастыру ұсынылады:

**Тренингтер және семинарлар:** өз эмоцияларын тану, стресс және конфликт жағдайында өзін-өзі басқару, топта тиімді қарым-қатынас жасау.

**Рөлдік ойындар мен кейс-стади:** респонденттер нақты әлеуметтік және кәсіби жағдайларда эмоцияларды басқару тәжірибесін алады.

**Рефлексия және күнделік:** әр респондент өз эмоцияларын талдап, оқу үдерісінде де, әлеуметтік ортада да өзін-өзі бақылау дағдыларын қалыптастырады.

**Коучинг және менторлық:** жеке және топтық кеңес беру арқылы респонденттердің эмоциялық құзыреттерін дамыту.

Жоғары білім беру контекстінде респонденттердің эмоционалды интеллектісін дамыту үшін оқу курстарының бағдарламасына арнайы жаттығулар енгізу қажет. Мысалы, респонденттерге презентациялар жасау, топтық жобалар орындау және тренингтер

өткізу арқылы өз эмоцияларын басқаруға және эмпатияны дамытуға мүмкіндік берілуі тиіс. Сонымен қатар, педагогтер респонденттердің эмоционалды интеллект деңгейін тұрақты түрде бақылап, оқу процесінде жеке қолдау көрсетуі маңызды.

Зерттеуге Ш. Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университетінің «Педагогика және психология» білім беру бағдарламасы бойынша бірінші, үшінші және төртінші курстың 100 респонденті қатысты (17–18 жас аралығындағы 1-курстың 32 респонденті, 19–20 жас аралығындағы 3-курс 30 респонденті және 20–21 жас аралығындағы 4-курс 38 респонденті), оның ішінде 98 қыз және 2 ұл. Эмоционалды интеллект деңгейі Н. Холлдың «Эмоционалды интеллектті бағалау» әдісі арқылы анықталды (Kondratenko & Grigoryev, 2021).

Респонденттерге қоғамның әртүрлі аспектілерінде кездесетін мәлімдемелер дайындалып, ұсынылды.

Дайындалған техника отыз мәлімдемеден тұрады, ал олардың келісу дәрежесі бес шкаламен және алты жауап нұсқасымен көрсетіледі. Нәтиже неғұрлым оң болса, эмоционалды өрнек соғұрлым күшті болады және әрбір шкала үшін қосынды есептеледі. Зерттеу сонымен қатар респонденттердің жақын әлеуметтік ортасындағы эмоционалды интеллект деңгейі туралы пікірлерін, сондай-ақ эмоционалды интеллектті зерттеуге арналған түпнұсқа сауалнаманы қамтиды.

Алғашқы зерттеулердің нәтижелері бойынша жақын әлеуметтік орта үш топқа бөлінді: оқытушылар, достар және отбасы. Дәл осы маңызды әлеуметтік топтар сауалнаманың соңғы нұсқасына енгізілген. Н.Холл әдісі арқылы алынған эмпирикалық мәліметтерді кеңейте отырып, сауалнамаға енгізілген барлық сұрақтар қажетіне қарай құрастырылды.

### **Нәтижелер және оларды талқылау**

Сауалнама деректері пайыздарды есептеу арқылы берілген сұрақтарға респонденттердің жауаптары негізінде өңделді. Бірінші сұраққа: «Сізге басқа адамдардың эмоцияларын түсіну керек пе? Сіз мұны істей аламын деп ойлайсыз ба?» келесі нәтижелер алынды: «иә» – 79%, «кейде» – 17% және «жоқ» – 4%. Респонденттердің көпшілігі басқалар олардың эмоцияларын субъективті түрде түсінеді деп санайды. Әртүрлі курс респонденттерінің бұл сұраққа берген жауаптарын салыстырсақ, айтарлықтай айырмашылықтар табылмады. Алайда, біздің зерттеуімізге қатысу туралы ұсыныс басқа адамдардың эмоционалды жағдайын түсіну қабілетін білетін респонденттердің жасы мен білім алған жылына байланысты емес.

Сауалнаманың екінші сұрағына: «Эмоцияларды түсіну үшін айналадағы басқа адамдарда қандай қасиеттер болуы керек?» қатысушылар келесі нұсқаларды ұсынды: эмпатия (24%), зейінділік (20%), түсіну (16%), жауап беру (13%), құзыреттілік пен парасаттылық (10%), достық (9%), қарым-қатынас (8%). Зерттеуімізге қатысушылардың пікірінше, басқа адамның эмоционалды жағдайын түсіну үшін қолдау көрсету, эмпатия көрсету, мұқият болу және мәселе мен тәжірибенің мәнін түсіну қажет. Сонымен бірге, бірінші курс респонденттері эмпатияны (20%) жиілікте атап өтсе, соңғы курс респонденттері үшін бұл көрсеткіш (45%) құрайды. Сонымен қатар, бірінші курс респонденттері ең жиі жауап берушілікті (20%) таңдаса, соңғы курс респонденттері үшін ең басты қасиет –

эмпатия (45%). Бұл оқу үдерісінде «эмпатия» ұғымының мазмұны мен семантикалық мағынасының кеңейіп, соңғы курс респонденттері үшін толық түсінікті болатынын көрсетеді.

Үшінші сұраққа жауап беру: «Өзіңізді қаншалықты эмоционалды адам деп санайсыз? Сіз өзіңіздің эмоционалды күйіңізді басқара аласыз ба?» барлық респонденттердің жартысы (48%) шамамен деп жазды, өздерін өте эмоционалды деп санайды, бірақ осылайша өздерін эмоционалды жағдай басқара алады, респонденттердің біршама үлкен бөлігінен (52%) айырмашылығы, өздерін эмоционалды тұрғыда ескере отырып, бірақ өте қабілетті емес эмоционалды күйін бақылауға және түсінуге қабілетті. Егер сіз алынған мәліметтерді талдасаңыз нәтижелер алдыңғы жауаптармен байланысты, содан кейін біз қайшылықты байқай аламыз: жастар бір жағынан, бұны өте жақсы деп санайды, алайда басқалардың эмоционалды жағдайын түсіну мүмкін, бірақ оның жартысынан көбі сауалнамаға қатысқандарды бақылау қиынға әкеледі. Сонымен қатар, біз бірінші курс респонденттері үшін өз пікіріміз туралы субъективті пікір екенін анықтадық, мемлекет үшін эмоционалды басқару қабілеттері неғұрлым саналы болып көрінеді, алайда осы көрсеткішті бағалау үшін бұл деректер объективті емес. Үшінші курс респонденттері мен төртінші курс респонденттерінің өзіндік эмоционалды деңгейі де жоғары бағаланады, бірақ сонымен бірге олар бірінші курс респонденттеріне қарағанда әлдеқайда жиі сөйлейді, олардың өз эмоцияларының өзін-өзі бақылауында белгілі бір қиындықтары бар. Мүмкін бұл жағдайда жастар 3-4 курсқа қарай өздері және қоршаған ортаға деген көзқарасын өздерінің айналасындағыларға қарым-қатынасын таразылап бастайды, дәл осы кездерде 17-18 жастағы бірінші курс респонденттеріне «жастық максимализм» деп аталатын жоғары бағалау тән болып табылады.

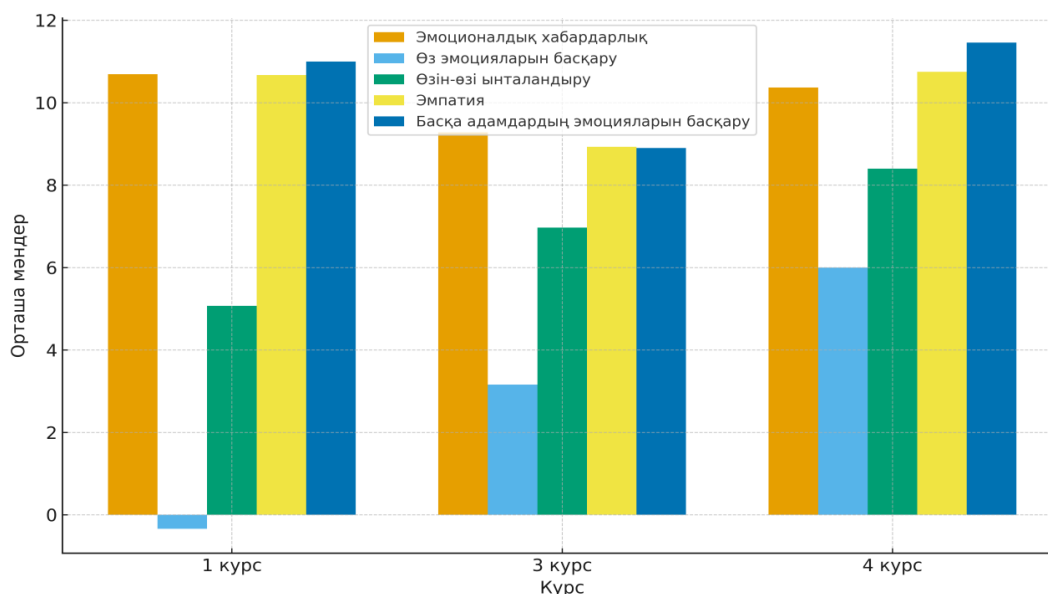
«Достарыңызбен қарым-қатынаста эмоционалды жайлылық дәрежесін бағалаңыз» деген сұраққа келесі жауаптар: 62% өте жақсы сезінеді достармен ыңғайлы, 35% орташа және эмоционалды жайлылықты сақтау туралы айтады, олар қарым-қатынасқа қарсы емес, сонымен қатар достарды қызықтыруға тырыспаңыз, 3% олар енжар позицияны ұстана отырып, достарымен қарым-қатынаста эмоционалды ыңғайсыздықты сезінеді. «Достарыңыздың эмоцияларыңызды қаншалықты түсінетінін бағалаңыз» деген сұраққа жауаптар: 65% достар олардың эмоцияларын өте жақсы түсінеді деп санайды, 33% достар олардың эмоционалды күйін түсінеді, бірақ әрқашан емес, тек 2% достар олардың эмоцияларын түсінбейді деп санайды. «Достардың эмоцияларын қаншалықты түсінетіндігіңізді бағалаңыз» деген сұраққа зерттеушілер (84%) достарының эмоцияларын өте жақсы түсінетінін, 16% достарының эмоционалды күйін әрқашан дұрыс түсінбейтінін жазды. Респонденттердің осы сұраққа жауаптарын салыстыру нәтижесінде, түрлі курстар арасында маңызды айтарлықтай айырмашылықтар кездеспеді.

Сауалнама нәтижелері көрсеткендей, респонденттердің пікірінше, көпшілік адамдар өзге тұлғалардың эмоцияларын жеткілікті деңгейде түсіне алады және өздерінің эмоционалды жағдайын жоғары бағалайды. Алайда эмоцияларды тұрақты түрде бақылауда ұстау кей жағдайда қиындық тудыратыны байқалды. Эмоциялық жайлылық факторларын талдау барысында респонденттер үшін басты эмоционалды қолдау көзі ретінде отбасы анықталды, өйткені ол тұлғаның негізгі тұрақты эмоционалды ортасын қамтамасыз етеді. Сонымен қатар, респонденттер достарымен ортақ іс-әрекеттер мен қызығушылықтардың болуы да эмоционалды жайлылықты қамтамасыз ететін маңызды әлеуметтік ресурс ретінде бағаланатынын көрсетті.

Зерттеу нәтижелері респонденттердің өз достары мен отбасы мүшелерінің эмоционалды жағдайын жақсы түсінетінін көрсетеді. Сондай-ақ олардың басым бөлігі жеке сезімдері мен эмоцияларын алдымен жақын достарына немесе отбасы мүшелеріне жеткізуді жөн көретінін атап өтті. Алайда оқытушылар тарапынан мұндай эмоционалды ақпаратты қабылдау немесе оған жауап қайтару әрдайым жүзеге аспайтыны анықталды. Осыған байланысты, респонденттердің пікірінше, барлық қатысушылардың эмоционалды жағдайын тұрақты түрде бақылау белгілі бір қиындықтар тудырады.

Респонденттердің пікірінше, оқытушылар сабақ барысында белсенділік танытқан респонденттерге көбірек көңіл бөледі, ал мүлдем енжар респонденттерге назар аудармайды. Басқаша айтқанда, респонденттердің пікірінше, оқытушылар олардың эмоционалды күйінен гөрі оқу үрдісіне қызығушылық танытады. Респонденттер басқа адамдардың эмоциясын қаншалықты түсінетініне қатысты сұрақты қарастырсақ, олардың бағалауынша, достар бірінші орында, отбасы мүшелері екінші орында, ал оқытушылар үшінші орында тұр. Сонымен қатар, респонденттердің пікірінше, оқытушылардың эмоционалды жағдайын түсіну қиындық тудырады. Алынған мәліметтерге сүйенсек, сауалнама нәтижелері респонденттердің субъективті бағалауы олардың өзіндік эмоционалды интеллект деңгейін және ең жақын әлеуметтік ортадағы эмоционалды интеллекттің рөлін көрсетеді. Объективті нәтижелерге қол жеткізу мақсатында Н. Холл әдісі қолданылды. Респонденттер арасындағы эмоционалды интеллекттің орташа көрсеткіштері 1 және 2 кестелерде келтірілген.

Көріп отырғаныңыздай, барлық үлгілер «эмоционалды сана» шкаласы бойынша орташа балл алды: осы шкала бойынша курстар арасында айтарлықтай айырмашылықтар табылмады. Біздің зерттеуге қатысқан барлық респонденттердің нәтижелері бойынша өздерінің эмоционалды жағдайын эмоционалды сезіну орташа деңгейде болды. Бұл деректер сауалнамадағы осы көрсеткіштің өзін-өзі бағалауына біршама қайшы келеді. Жағдайы анық сараланған респонденттердің барлығы дерлік эмоционалдылыққа сенімді екенін жоғарыда баяндалды.



Сурет-1 Студенттер арасындағы эмоционалды интеллект көрсеткіштері

Зерттеу нәтижелері респонденттердің эмоционалды интеллект деңгейі оқу курсына байланысты айтарлықтай ерекшеленетінін көрсетті (сурет 1). Эмоционалды интеллекттің негізгі компоненттері – эмоционалды хабардарлық, өз эмоцияларын басқару, өзін-өзі ынталандыру, эмпатия және басқа адамдардың эмоцияларын басқару – әр курс респонденттерінде әртүрлі деңгейде қалыптасқан.

Жалпы алғанда, алынған мәліметтер эмоционалды интеллекттің респонденттердің кәсіби және тұлғалық дамуындағы шешуші рөлін айқындайды. Зерттеу нәтижелері Zhou Z. және Popović N. (2024) еңбектеріндегі жүйелі талдаулармен үндес, яғни эмоционалды интеллекттің жоғары деңгейі оқу мотивациясын, әлеуметтік қатынасты және тұлғалық тиімділікті арттыратынын дәлелдейді.

Осылайша, зерттеу нәтижелері білім беру жүйесінде респонденттердің эмоционалды құзыреттерін мақсатты түрде дамыту қажеттілігін көрсетеді. Эмоционалды интеллекттің әрбір компонентін қалыптастыру оқу процесінің тиімділігін арттыруға және болашақ кәсіби бейімделуге оң әсер етеді.

«Эмоцияларды басқару» шкаласы бойынша барлық пәндер бойынша төмен ұпайлар табылды, бірақ ең төменгі (теріс мән) бірінші курс студенттерінің жауаптарынан алынды.

#### 1-Кесте

##### Студенттер арасындағы эмоционалды интеллектті бағалаудың орташа мәндері

Шкала	1 курс	3 курс	4 курс
Эмоционалды хабардарлық	10,69	9,28	10,37
Өз эмоцияларын басқару	-0,34	3,16	6
Өзін-өзі ынталандыру	5,07	6,97	8,40
Эмпатия	10,67	8,93	10,75
Басқа адамдардың эмоцияларын басқару	11	8,90	11,46
Шкала мәні	35,10	37,19	44,93
Ескертпе: Осы нәтижелерді одан әрі зерттеу және ЭИ дамытуға бағытталған шараларды жоспарлау үшін пайдалануға болады			

Зерттеу нәтижелері бойынша, респонденттердің эмоционалды хабардарлығы жоғары курстарға өткен сайын артпайды. 1 және 4 курс респонденттерінде осы көрсеткіш бірдей, ал 3 курста төмендеген. Алайда, олардың эмоцияларын басқару қабілеті жоғары курстарда тұрақты өсіп отыр. Бұл респонденттер жоғары курсқа өткен сайын өз эмоцияларын тиімдірек басқаруға үйренетінін көрсетеді. Өзін-өзі ынталандыру және эмпатия да жоғары курстарда жоғарылайды, 4 курс респонденттерінде осы көрсеткіштер ең жоғары деңгейде. Сонымен қатар, 4 курста басқа адамдардың эмоцияларын басқару дағдысы ең жоғары деңгейде.

**1, 3 және 4 курс студенттеріне арналған  
эмоционалды интеллект деңгейін салыстыру кезіндегі Стьюдента t-тест көрсеткіштері**

Эмоционалды интеллект параметрлері	Курс	t-кр.	Курс	t-кр.	Курс	t-кр.
Өз эмоцияларын басқару	1	2,10	3	-	1	2,66
	3		4		4	
Өз эмоцияларын басқару	1	-	3	-	1	2,47
	3		4		4	
Басқа адамдардың эмоцияларын басқару	1	-	3	3,26	1	2,99
	3		4		4	
Эмоционалды интеллекттің интегративті көрсеткіші	1	-	3	2,15	1	2,60
	3		4		4	
Ескертпе:ЭИ-нің қалған компоненттері (эмоционалдық хабардарлық, өзін-өзі ынталандыру) бойынша да салыстырмалы талдау жүргізу қажет						

Респонденттердің эмоционалды хабардарлығы мен эмоцияларын басқару қабілеті жоғары курсқа өткен сайын тұрақты өсіп отыратындығы байқалды. Статистикалық салыстыру негізінде, «эмоцияларыңызды басқару» шкаласы бойынша 1-ші және 3-ші курс, сондай-ақ 1-ші және 4-ші курстар арасында айтарлықтай айырмашылықтар бар екені анықталды ( $t = 2,102$ ;  $t = 2,66$ ). Бұл 3-ші және 4-ші курс респонденттерінің эмоцияларына икемділікпен қарауға және оларды басқаруға қабілеті жоғары екенін көрсетеді. Алайда, олардың эмоциялық хабардарлық деңгейі әлі де жоғары емес. Бұл көрсеткіштер респонденттердің әртүрлі жағдайлармен бетпе-бет келіп, түрлі адамдармен қарым-қатынас жасау арқылы өз эмоциялары мен мінез-құлқы жөнінде неғұрлым терең білім жинақтайтындығын, сондай-ақ оларды басқару дағдыларын біртіндеп қалыптастыратынын көрсетеді. 3-ші курс респонденттері 1-ші курс респонденттерінен айырмашылығы, өз эмоцияларына икемдірек қарап, оларды тиімдірек басқарады. Олар өз эмоциялары мен мінез-құлқы мен зейін шоғырлануын басқаруға қабілетті, бірақ қазіргі уақытта басқалардың эмоциялары олар үшін осыған қарағанда маңызды емес.

«Өзін-өзі ынталандыру» шкаласы бойынша бірінші және үшінші курс респонденттері төмен, ал төртінші курс респонденттері орташа балл жинады. Эмоцияларды басқару арқылы мінез-құлқыты басқару осы диагностика аясында өзін-өзі ынталандыру құралдары жинағы қабілет ретінде ұсынылады. Бұл процесс күрделі, өйткені жеке тұлғаның мінез-құлқы болуы керек деп болжайды, эмоцияны ерікті бақылау жеке тұлғаның мінез-құлқы толық болған кезде ішкі ынталандыруға негізделеді, сондықтан берілген үлкен эмоционалды интеллекттің құрамдас бөлігі дәрежелер жоғары курс респонденттеріне тән ( $t = 2,47$ ).

«Басқалардың эмоцияларын басқару» шкаласы бойынша деректерді интерпретациялау кезінде респонденттерде эмоционалдық интеллекттің осы компонентінің динамикалық дамуын байқауға болады: әр курста көрсеткіші айтарлықтай артады, ал орташа мәндер шегінде қалады. Көпшілігі осы шкала бойынша жоғары балл анықталды төртінші курс респонденттері арасында және ол айтарлықтай жоғары үшінші курс ( $t = 3,26$ ) және

бірінші курс ( $t = 2,99$ ) студенттері үшін ұқсас. Негізінен төртінші курс респонденттері дәрежесі өзінің ішкі күйін біледі, эмоцияларды жақсы біледі және түсінеді, қабілетті және мінез-құлқыңызды ерікті түрде басқарады, басқалардың эмоционалдық жағдайын жақсы түсінеді және эмпатияларға әрқашан қолдау көрсетуге дайын, сонымен қатар басқалардың жағдайына эмоционалды әсер етуді біледі.

T-критерий анализі 1 курс пен 3 курс респонденттері арасында «өзінің эмоцияларын басқару» көрсеткішінде айтарлықтай айырмашылық бар екенін көрсетті ( $t=2,10$ ). Бұл 3 курс респонденттерінің эмоцияларын басқару қабілеті 1 курс респонденттеріне қарағанда жоғары екенін білдіреді. Сонымен қатар, 3 курс пен 4 курс арасындағы «эмоцияларын басқару» көрсеткішінің айырмашылығы да маңызды ( $t=2,66$ ), 4 курс респонденттері эмоцияларын тиімді басқара алатынын дәлелдейді. Басқа адамдардың эмоцияларын басқару қабілеті де жоғары курстарда жоғары нәтиже көрсетіп отыр. 1 курс пен 3 курс арасындағы t-критерий мәні 3,26, ал 1 курс пен 4 курс арасында 2,99 болып табылады. Бұл 4 курс респонденттерінің басқалардың эмоцияларына қатысты көбірек түсіну мен іс-әрекет ету қабілетіне ие екенін көрсетеді. Эмоционалды интеллект көрсеткіші бойынша да 1 курс пен 3 курс арасында ( $t=2,15$ ) және 1 курс пен 4 курс арасында ( $t=2,60$ ) айтарлықтай айырмашылықтар байқалады. Бұл респонденттер жоғары курсқа өткен сайын эмоционалды интеллект деңгейі жоғарылап отыратындығын дәлелдейді. Алынған мәліметтер оқу бағдарламасын жетілдіру және психологиялық-педагогикалық іс-шараларды жоспарлауда қолданылады.

## Қорытынды

Зерттеу нәтижелері эмоционалды интеллект жоғары курстарда жоғары екенін көрсетеді. Бұл респонденттер оқу мен өмір тәжірибесін жинақтай отырып, эмоцияларын жақсырақ басқаруға және түсінуге үйренеді. T-тест нәтижелері осы айырмашылықтарды статистикалық тұрғыдан дәлелдейді.

Бұл зерттеу респонденттердің эмоционалды интеллект дамуын түсінуге көмектеседі. Нәтижелерді респонденттерге эмоционалды интеллект дамыту бойынша қосымша көмек көрсету үшін пайдалану маңызды.

Зерттеу нәтижелері эмоционалды интеллект екі компонентінің де респонденттердің әртүрлі курстарында даму деңгейінің әртүрлі екендігін көрсетті. 1-ші курс респонденттері эмоционалды интеллектті дамытудың төмен деңгейінде болса, жоғары курс респонденттері айтарлықтай жоғары деңгейде.

Бұл нәтижелер эмоционалды интеллект динамикалық өзін-өзі дамытатын құрылым ғана емес, сонымен қатар адамның өмірлік тәжірибесін жинақтау процесінде өзін-өзі дамытуға қабілетті тұлғалық компонент екендігін көрсетеді.

## Авторлардың қосқан үлесі

Тұжырымдамалау: **А.К. Серикбаева, А.К. Егенисова**

Әдіснама: **А.К. Серикбаева**

Формалды талдау: **А.Б. Шарипова, А.Баяр**

Зерттеу деректерін жинау: **А.К. Серикбаева**

Зерттеу деректеріне жетекшілік ету: **А.К. Серикбаева**

Мақаланың түпнұсқалық алғашқы нұсқасын дайындау: **А.К. Серикбаева**

Редакциялау және сыни шолу: **Г.Б. Қамиева**

### Әдебиеттер тізімі

Zhou, Z., Tavan, H., & Kavarizadeh, F. (2024). The relationship between emotional intelligence, spiritual intelligence, and student achievement: A systematic review and meta-analysis. BMC Medical Education. <https://bmcmmeduc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-024-05208-5>

Панькова, А. М., Валиев, Р. А., Максимова, Л. А., Каримова, В. Г., Асташов, М. С. (2022). Исследование специфики эмоционального интеллекта студентов вузов разных направлений подготовки как условие эффективного взаимодействия в профессиональной деятельности. Педагогическое образование в России. № (2), 131–140. <https://pedobrazovanie.ru/images/2-2022/16.pdf>

Иванчин, С. А. (2020). Компоненты и условия формирования адаптационной готовности личности к учебной деятельности у иностранных студентов в условиях вузовского образования. Электронный научный журнал Пензенский Психологический Вестник, 2(15), 130–133. <https://doi.org/10.17689/psy-2020.2.11>

Bozzato, P. (2024). The future orientation of Italian adolescents in post-pandemic times: Associations with self-efficacy and perceived academic achievement. Education Sciences, 14(2), 170. <https://doi.org/10.3390/educsci14020170>

Кенжебаева, К. С., Курманова, А., Агбаева, У. Б., Аубакирова, Ж. К., Ауренова, М. Д. (2023). Влияние эмоционального интеллекта студентов вузов на академическую успеваемость. Вестник КазНПУ. Серия «Психология», 77(4). <https://bulletin-psychology.kaznpu.kz/index.php/ped/article/view/1593/797>

Восковская, А. С. (2022). Влияние эмоционального интеллекта студентов вузов на академическую успеваемость CyberLeninka. <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-emotsionalnogo-intellekta-studentov-vuzov-na-akademicheskuyu-uspevaemost/viewer>

Погодаева, М. В. (2022). Анализ уровня эмоциональной компетентности педагогов. Научно-педагогическое обозрение. 1(41), 155–161 <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-urovnya-emotsionalnoy-kompetentnosti-pedagogov/viewer>

Обухова, Ю. В., Бороховский, Е. Ф. (2021). Эмоциональный интеллект как фактор успешной самореализации студентов социномических и бионимических типов профессий. Психологическая наука и образование, 26(2), 40–51. [https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2021\\_n2/pse\\_2021\\_n2\\_Obukhova\\_Borokhovski.pdf](https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2021_n2/pse_2021_n2_Obukhova_Borokhovski.pdf)

Никулина, И. В. (2022). Эмоциональный интеллект: инструменты развития (9–24 стр). Самара: Издательство Самарского университета. ISBN 978-5-7883-1778-6

Шумилкина, М. С. (2015). Эмоциональный интеллект в профессиональной коммуникативной культуре педагогов. Психология и педагогика: Методика и Проблемы Практического применения, (43), 44–50. <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-v-professionalnoy-kommunikativnoy-kulture-pedagogov/viewer>

Гукаленко, О. В., Шавалеева, Г. М. (2022). Педагогическая диагностика как условие повышения эффективности профессиональной подготовки будущих учителей в системе СПО. Ценности и Смыслы. 3(79), 145–161. <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-diagnostika-kak-uslovie-povysheniya-effektivnosti-professionalnoy-podgotovki-buduschih-uchiteley-v-sisteme-spo/pdf>

Popovici, N., & Mihai, C. (2019). Some considerations regarding emotional intelligence. "Ovidius" University Annals, Economic Sciences Series, 19(1). [https://www.academia.edu/103685694/Some\\_Considerations\\_regarding\\_Emotional\\_Intelligence](https://www.academia.edu/103685694/Some_Considerations_regarding_Emotional_Intelligence)

Rodriguez, A. M., & Ferreira, C. (2025). Factors influencing the development of emotional intelligence in university students: A systematic review. European Journal of Psychology of Education, 40, 60. <https://doi.org/10.1007/s10212-025-00956>



Кондратенко, А.Б., Григорьев, А.Н. (2021). Сравнительный анализ методик Н. Холла и Д. Люсина для измерения эмоционального интеллекта (на примере будущих государственных служащих) Вестник. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45603282>

### Теоретико-практические аспекты развития эмоционального интеллекта студентов в системе высшего образования

А. Серикбаева<sup>1\*</sup>, А. Егенисова<sup>2</sup>, А. Байар<sup>3</sup>, А. Шарипова<sup>4</sup>, Г. Камиева<sup>5</sup>

<sup>1,2,4,5</sup>Каспийский университет технологий и инжиниринга имени Ш. Есенова, Актау, Казахстан

<sup>3</sup>Университет Харан, Шанлыурфа, Турция

**Аннотация.** В статье рассматривается уровень эмоционального интеллекта респондентов и особенности его развития. Эмоциональный интеллект включает способность понимать, управлять и выражать эмоции и состоит из внутриличностных и межличностных компонентов. Цель исследования – сравнить уровень эмоционального интеллекта респондентов разных курсов и определить динамику его развития. Исследование проведено среди респондентов 1, 3 и 4 курсов образовательной программы «Педагогика и психология» Каспийского университета технологий и инжиниринга им. Ш. Есенова. В качестве методики использовался тест Н. Холла «Оценка эмоционального интеллекта», а также анкетирование и статистический анализ (t-критерий Стьюдента). Результаты показали, что уровень эмоционального интеллекта зависит от курса обучения: у респондентов старших курсов значительно выше способности к управлению эмоциями, самомотивации и эмпатии. Это объясняется накоплением жизненного и учебного опыта. Развитие эмоционального интеллекта является важным фактором личностного и профессионального становления респондентов. Полученные результаты подтверждают необходимость разработки психолого-педагогических программ, направленных на развитие эмоционального интеллекта респондентов.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, адаптация респондентов, высшее образование, эмпатия, саморегуляция, управление эмоциями, психологическое развитие.

### Theoretical and practical aspects of developing students' emotional intelligence in the higher education system

A. Serikbayeva<sup>1\*</sup>, A. Yegenissova<sup>2</sup>, A. Bayar<sup>3</sup>, A. Sharipova<sup>4</sup>, G. Kamiyeva<sup>5</sup>

<sup>1,2,4,5</sup>Sh. Yesenov Caspian University of Technology and Engineering, Aktau, Kazakhstan

<sup>3</sup>Harran University, Şanlıurfa, Turkey

**Abstract.** This article examines the level of emotional intelligence among respondents and identifies its developmental features. Emotional intelligence includes the ability to understand, manage, and express emotions, and consists of intrapersonal and interpersonal components. The purpose of the study is to compare the level of emotional intelligence among respondents of different academic years and to determine its developmental dynamics. The research was conducted among first-, third-, and fourth-year respondents of the “Pedagogy and Psychology” program at Sh. Yessenov Caspian University of

Technology and Engineering. N. Hall's "Emotional Intelligence Assessment" method was used, along with questionnaires and statistical analysis (Student's t-test). The results showed that the level of emotional intelligence varies depending on the year of study: senior respondents demonstrated significantly higher abilities in emotion regulation, self-motivation, and empathy. This can be explained by the accumulation of life and academic experience. The development of emotional intelligence is an essential factor in respondents' personal and professional formation. The study highlights the need to develop psychological and pedagogical programs aimed at enhancing respondents' emotional intelligence.

**Keywords:** emotional intelligence, respondents' adaptation, higher education, empathy, self-regulation, emotion management, psychological development

## References

Zhou, Z., Tavan, H., & Kavarizadeh, F. (2024). The relationship between emotional intelligence, spiritual intelligence, and student achievement: A systematic review and meta-analysis. *BMC Medical Education*. <https://bmcmmeduc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-024-05208-5>

Pan'kova, A. M., Valiev, R. A., Maksimova, L. A., Karimova, V. G., & Astashov, M. S. (2022). Issledovanie specifiky emocional'nogo intellekta studentov vuzov raznykh napravlenii podgotovki kak uslovie effektivnogo vzaimodeistviya v professional'noi deyatel'nosti [Research into the specifics of the emotional intelligence of university students in various fields of study as a condition for effective interaction in professional activities.]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, (2), 131–140. <https://pedobrazovanie.ru/images/2-2022/16.pdf>

Ivanchin, S. A. (2020). Komponenty i usloviya formirovaniya adaptacionnoi gotovnosti lichnosti k uchebnoi deyatel'nosti u inostrannykh studentov v usloviyakh vuzovskogo obrazovaniya [Components and conditions for forming adaptive readiness for learning in foreign students in higher education]. *Penzenskii Psikhologicheskii Vestnik*, 2(15), 130–133. <https://doi.org/10.17689/psy-2020.2.11>

Bozzato, P. (2024). The future orientation of Italian adolescents in post-pandemic times: Associations with self-efficacy and perceived academic achievement. *Education Sciences*, 14(2), 170. <https://doi.org/10.3390/educsci14020170>

Kenzhebaeva, K. S., Kurmanova, A., Agbaeva, U. B., Aubakirova, Zh. K., & Aurenova, M. D. (2023). Vliyanie emocional'nogo intellekta studentov vuzov na akademicheskuyu uspevaemost' [The influence of emotional intelligence of university students on academic performance]. *Vestnik KazNPU. Seriya "Psikhologiya"*, 77(4). <https://bulletin-psychology.kaznpu.kz/index.php/ped/article/view/1593/797>

Voskovskaya, A.S. (n.d.). (2022). Vliyanie emocional'nogo intellekta studentov vuzov na akademicheskuyu uspevaemost'. [The influence of emotional intelligence of university students on academic performance]. *CyberLeninka*. <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-emotsionalnogo-intellekta-studentov-vuzov-na-akademicheskuyu-uspevaemost/viewer>

Pogodaeva, M. V. (2022). Analiz urovnya emocional'noi kompetentnosti pedagogov. [Analysis of the level of emotional competence of teachers]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*, 1(41), 155–161. <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-urovnya-emotsionalnoy-kompetentnosti-pedagogov/viewer>

Obukhova, Yu. V., & Borokhovskii, E. F. (2021). Emocional'nyi intellekt kak faktor uspekhov samorealizatsii studentov sotsionomicheskikh i bionomicheskikh tipov professii. [Emotional intelligence as a factor of successful self-realization of students of socio-economic and biological types of professions]. *Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovanie*, 26(2), 40–51. [https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2021\\_n2/pse\\_2021\\_n2\\_Obukhova\\_Borokhovskii.pdf](https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2021_n2/pse_2021_n2_Obukhova_Borokhovskii.pdf)

Nikulina, I. V. (2022). Emocional'nyi intellekt: instrumenty razvitiya [Emotional intelligence: development tools]. (pp. 9–24). Samara: Izdatel'stvo Samarskogo Universiteta. ISBN 978-5-7883-1778-6

Shumilkina, M. S. (2015). Emocional'nyi intellekt v professional'noi kommunikativnoi kul'ture pedagogov [Emotional intelligence in the professional communicative culture of teachers]. *Psikhologiya i Pedagogika: Metodika i Problemy Prakticheskogo Primeneniya*, (43), 44–50. <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-v-professionalnoy-kommunikativnoy-kul'ture-pedagogov/viewer>

Gukalenko, O. V., & Shavaleeva, G. M. (2022). Pedagogicheskaya diagnostika kak uslovie povysheniya effektivnosti professional'noi podgotovki budushchih uchitelei v sisteme SPO [Pedagogical diagnostics as a condition for improving the effectiveness of professional training of future teachers in the SPO system]. *Tsenosti i Smysly*, 3(79), 145–161. <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-diagnostika-kak-uslovie-povysheniya-effektivnosti-professionalnoy-podgotovki-buduschih-uchiteley-v-sisteme-spo/pdf>

Popovici, N., & Mihai, C. (2019). Some considerations regarding emotional intelligence. "Ovidius" University Annals, Economic Sciences Series, 19(1). [https://www.academia.edu/103685694/Some\\_Considerations\\_regarding\\_Emotional\\_Intelligence](https://www.academia.edu/103685694/Some_Considerations_regarding_Emotional_Intelligence)

Rodriguez, A. M., & Ferreira, C. (2025). Factors influencing the development of emotional intelligence in university students: A systematic review. *European Journal of Psychology of Education*, 40, 60. <https://doi.org/10.1007/s10212-025-00956>

Kondratenko, A. B., & Grigor'ev, A. N. (2021). Sravnitel'nyi analiz metodik N. Holla i D. Lyusina dlya izmereniya emocional'nogo intellekta (na primere budushchih gosudarstvennyh sluzhashchih). [Comparative analysis of N. Hall and D. Lucina methods for measuring emotional intelligence (on the example of future civil servants)] *Vestnik*. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45603282>

#### **Авторлар туралы мәліметтер:**

**Серикбаева А.К.** – хат-хабар авторы, жаратылыстану ғылымдарының магистрі, «жаратылыстану ғылымдары» кафедрасының аға оқытушысы, Ш.Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университеті, Ақтау қ., 130000, Қазақстан Республикасы, e-mail: aigul.serikbayeva@yu.edu.kz

**Егенисова А.К.** – педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор (доцент), «жалпы педагогика» кафедрасының профессоры, Ш.Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университеті, Ақтау қ., 130000, Қазақстан Республикасы, e-mail: almazhai.yegenissova@yu.edu.kz

**Баяр А.** – Харран университетінің профессоры, Шанлыурфа, Түркия, e-mail: adembayar80@gmail.com

**Шарипова А.Б.** – педагогика ғылымдарының магистрі, «жалпы педагогика» кафедрасының аға оқытушысы, Ш. Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университеті, Ақтау қ., 130000, e-mail: aigerim1.sharipova@yu.edu.kz

**Камиева Г.Б.** – педагогика ғылымдарының магистрі, «тарих» кафедрасының аға оқытушысы, Ш.Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университеті, Ақтау қ., 130000, Қазақстан Республикасы, e-mail: alpakon02092000@mail.ru

### **Сведения об авторах:**

**Серикбаева А.К.** – автор для корреспонденции, магистр естественных наук, старший преподаватель кафедры «Естественные науки», Каспийский университет технологий и инжиниринга имени Ш. Есенова, г. Актау, 130000, Республика Казахстан, e-mail: aigul.serikbayeva@yu.edu.kz

**Егенисова А.К.** – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор (доцент), профессор кафедры «Общая педагогика», Каспийский университет технологий и инжиниринга имени Ш. Есенова, г. Актау, 130000, Республика Казахстан, e-mail: almazhai.yegenissova@yu.edu.kz

**Баяр А.** – профессор Университета Харран, Шанлыурфа, Турция, e-mail: adembayar80@gmail.com

**Шарипова А.Б.** – магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры «Общая педагогика», Каспийский университет технологий и инжиниринга имени Ш. Есенова г. Актау 130000, e-mail: aigerim1.sharipova@yu.edu.kz

**Камиева Г.Б.** – магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры «История», Каспийский университет технологий и инжиниринга имени Ш.Есенова, г. Актау, 130000, Республика Казахстан. E-mail: alpakon02092000@mail.ru

### **Information about the authors:**

**Serikbayeva A.C.** – corresponding author, master of Science, Senior Lecturer, Department of «Natural Sciences», Caspian University of Technology and Engineering named after Sh. Yessenov, Aktau, 130000, Republic of Kazakhstan, e-mail: aigul.serikbayeva@yu.edu.kz

**Yegenissova A.C.** – candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor, Professor of the Department of General Pedagogy, Caspian University of Technology and Engineering named after Sh. Yessenov, Aktau, 130000, Republic of Kazakhstan, e-mail: almazhai.yegenissova@yu.edu.kz

**Bayar A.** – Professor of Harran University, Sanliurfa, Turkey, e-mail: adembayar80@gmail.com

**Sharipova A.B.** – master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of General Pedagogy, Caspian University of Technology and Engineering named after Sh. Yessenov, Aktau, 130000, Kazakhstan, e-mail: aigerim1.sharipova@yu.edu.kz

**Kamiyeva G.B.** – master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, «History» department, Caspian University of Technologies and Engineering named after Sh. Yessenov, Aktau, 130000, Republic of Kazakhstan. e-mail: alpakon02092000@mail.ru

Редакторы: А.С. Мамбеталина

Psychology and Cognitive Sciences  
№4 (153)/2025 – Астана: ЕҰУ. – 189 б.

Шартты б.т. – 11,9. Таралымы – сұраныс бойынша .  
Басуға қол қойылды: 31.12.2025  
Ашық қолданыстағы электронды нұсқа: <https://psyjournal.enu.kz>

Мазмұнына типография жауап бермейді

Редакция мекен-жайы: 010008, Қазақстан Республикасы, Астана қ., Сәтбаев көшесі, 2.  
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті Тел.: +7(7172) 709-500, (ішкі 35-218)  
Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің баспасында басылды