



**"ЦИФРАНДЫРУ ДӘУІРІНДЕГІ ТАБЫСТЫ СТУДЕНТ
ДАҒДЫЛАРЫ: МОТИВАЦИЯ, ӨЗІН-ӨЗІ РЕТТЕУ,
МЕТАТАНЫМДЫҚ ҚАБІЛЕТТЕР"**

жазғы ғылыми психологиялық-педагогикалық мектептің
МАТЕРИАЛДАРЫ
(01 маусым 2026 ж. - 06 маусым 2026 ж.)

МАТЕРИАЛЫ

летней научной психолого-педагогической школы

**"НАВЫКИ УСПЕШНОГО СТУДЕНТА В ЭПОХУ
ЦИФРОВИЗАЦИИ: МОТИВАЦИЯ, САМОРЕГУЛЯЦИЯ,
МЕТАКОГНИТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ"**

(01 июня 2026 г. - 06 июня 2026 г.)

Қарағанды 2026

АКАДЕМИК
Е.А. БӨКЕТОВ
АТЫНДАҒЫ
ҚАРАҒАНДЫ
ҰЛТТЫҚ
ЗЕРТТЕУ
УНИВЕРСИТЕТІ



КАРАГАНДИНСКИЙ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ
АКАДЕМИКА
Е.А. БУКЕТОВА

**"ЦИФРЛАНДЫРУ ДӘУІРІНДЕГІ ТАБЫСТЫ
СТУДЕНТ ДАҒДЫЛАРЫ: МОТИВАЦИЯ, ӨЗІН-ӨЗІ
РЕТТЕУ, МЕТАТАНЫМДЫҚ ҚАБІЛЕТТЕР"**

жазғы ғылыми психологиялық-педагогикалық мектептің
МАТЕРИАЛДАРЫ

(01 маусым 2026 ж. - 06 маусым 2026 ж.)

МАТЕРИАЛЫ

летней научной психолого-педагогической школы

**"НАВЫКИ УСПЕШНОГО СТУДЕНТА В ЭПОХУ
ЦИФРОВИЗАЦИИ: МОТИВАЦИЯ, САМОРЕГУЛЯЦИЯ,
МЕТАКОГНИТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ"**

(01 июня 2026 г. - 06 июня 2026 г.)

Қарағанды 2026

УДК 378.147:004

ББК 74.58:32.973

Ц42

Ұйымдастыру комитеті - Организационный комитет

Мақатова А.Д. - PhD докторы, философия және психология факультетінің деканы;

Альгожина А.Р. - PhD докторы, психология кафедрасының меңгерушісі;

Алимбаева Р.Т. - п.с.ғ.н., психология кафедрасының профессоры;

Баймуқанова М.Т. - пед.ғ.н., әлеуметтік жұмыс және әлеуметтік педагогика кафедрасының қауымдастырылған профессоры;

Жансерикова Д.А. - п.с.ғ.н., психология кафедрасының профессордың ассистенті;

Капашева Г.А. - психология магистрі, психология кафедрасының аға оқытушысы;

Лазарева Е.А. - әлеуметтік ғылымдар магистрі, психология кафедрасының аға оқытушысы.

Ц42

ЦИФРЛАНДЫРУ ДӘУІРІНДЕГІ ТАБЫСТЫ СТУДЕНТ

ДАҒДЫЛАРЫ: МОТИВАЦИЯ, ӨЗІН-ӨЗІ РЕТТЕУ, МЕТАТАНЫМДЫҚ ҚАБІЛЕТТЕР: Жазғы ғылыми психологиялық-педагогикалық мектептің материалдары. - Қарағанды: "Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті" КЕАҚ, 2026. - 117 б.

НАВЫКИ УСПЕШНОГО СТУДЕНТА В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ: МОТИВАЦИЯ, САМОРЕГУЛЯЦИЯ, МЕТАКОГНИТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ: Материалы летней научной психолого-педагогической школы. - Караганда: НАО "Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е.А. Букетова", 2026. - 117 с.

ISBN 978-601-362-454-9

Жинақ материалдары № AP26103089 ғылыми жобасы аясында зерттеу тобы ұйымдастырған академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды зерттеу университетінің философия және психология факультетінде өткізілген жазғы ғылыми психологиялық-педагогикалық мектеп жұмысының нәтижелерін қамтиды. Жинаққа цифрландыру дәуіріндегі студенттің табыстылығы мәселелеріне арналған жазғы мектеп қатысушыларының мақалалары мен эсселері енгізілген. Басылым әлеуметтік және гуманитарлық ғылымдар, сондай-ақ білім беру саласының мамандарына арналған.

Жарияланымдардың мазмұнына авторлар жауапты.

Ответственность за содержание публикаций несут авторы.

Жазғы ғылыми психологиялық-педагогикалық мектепті өткізу және оның материалдарын жариялау Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігінің Ғылым комитеті тарапынан қаржыландырылды (Грант № AP26103089).

Проведение летней научной психолого-педагогической школы и публикация материалов профинансированы Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (Грант № AP26103089).

ISBN 978-601-362-454-9

УДК 378.147:004

ББК 74.58:32.973

©ҚарНИУ, 2026

МАЗМҰНЫ СОДЕРЖАНИЕ

Архипова К.Р., Капашева Г.А. Исследование особенностей самооценки и образа тела подростков в условиях активного использования социальных медиа.....	5
Бекпердинова К.Ж., Нұрғалиева С.М. Әйелдердің бірінші және екінші жүктілік кезіндегі үрейлену деңгейінің психологиялық ерекшеліктері.....	12
Джумалиева А.Б., Жансерикова Д.А. Интернет және цифрлық тәуелділіктің мазасыздық деңгейі әсеріне теориялық шолу.....	17
Динасилова Б.К., Садықанова Р.Е. Эмоционалдық интеллект және тұлғааралық қарым-қатынас.....	23
Иманкулова Д.Б., Молдабаева Р.А. Оқу мотивациясы мен тұлғалық ресурстарды дамыту.....	30
Кабасова А.К., Коростелева Н.А. Нарушение привязанности и эмоциональная депривация как факторы риска социально-психологической адаптации детей-сирот.....	37
Кадирбай Ұ.М., Жансерикова Д.А. Цифрлық білім беру жүйесінде студенттің өзіндік күзінділігін арттыру жолдары.....	42
Қадау Ж.Е., Альгожина А.Р. Цифрлық ортадағы студенттердің өзін-өзі реттеуі және оқу прокрастинациясы: зейін шоғырландыру ерекшеліктері.....	47
Қазақбаева А., Жансерикова Д.А. SMART және OKR әдістерінің мақсат қоюдағы тиімділігі.....	54
Сүлеймен Д.М., Капашева Г.А. Студенттердің тұлғалық ерекшеліктері мен оқу мотивациясын зерттеу.....	62
Тамкей А.А., Нұрғалиева С.М. Көп балалы аналардың тұлғалық ерекшеліктері мен балаларына қатынасының психологиялық сипаттамасы..	68
Толеукутова А.М., Зейнеғабұл Ж.М., Маженова Р.Б. Жоғары оқу орнындағы білім алуға деген мотивация: қазіргі тенденциялар мен даму перспективалары.....	76
Түлеубаева Е.Д., Нұрғалиева С.М. Жедел мақсаттағы жауынгерлердің фрустрация ерекшелігі мен стресске төзімділігі арасындағы байланыс.....	82
Шнарлова Н.Н., Капашева Г.А. Студент еріктілердің тұлғалық ерекшеліктері мен әлеуметтік интеллектісін зерттеу.....	89
Шоменова Б., Маженова Р.Б. Білім алушылардың өзін-өзі ұйымдастыру дағдылары: тайм-менеджмент, өзін-өзі реттеу және өмір бойы оқу (Lifelong learning) контекстінде тұлғалық ресурстарды дамыту.....	94
Жазғы ғылыми психологиялық-педагогикалық мектеп қатысушыларының эсселері.....	99
Фотоматериалдар.....	115

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМООЦЕНКИ И ОБРАЗА ТЕЛА ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ АКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ МЕДИА

Архипова К.Р., Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е.А. Букетова, факультет философии и психологии, гр. Пс-22-5р.

(научный руководитель - магистр психологии, старший преподаватель Капашева Г.А.).

Подростковый возраст традиционно рассматривается в психологии как один из наиболее сложных, динамичных и вместе с тем определяющих этапов онтогенетического развития личности. Именно в этот период происходят интенсивные биологические, когнитивные, эмоциональные и социальные изменения, формируется система ценностей, расширяется сфера межличностного взаимодействия, развивается самосознание, а также складываются базовые представления человека о себе, своих возможностях, внешности и месте в обществе. Особое значение в структуре личностного становления подростка приобретают такие феномены, как самооценка и образ тела, поскольку именно они во многом определяют уверенность в себе, характер общения со сверстниками, уровень притязаний, эмоциональное благополучие и устойчивость к внешнему влиянию.

В условиях современного информационного общества процессы становления самооценки и образа тела всё чаще происходят под воздействием цифровой среды. Социальные медиа становятся неотъемлемой частью жизни подростков, выполняя функции общения, развлечения, самопрезентации, получения информации и поддержания социальных связей. Платформы Instagram, TikTok, Snapchat и другие визуально ориентированные ресурсы создают пространство, в котором подростки ежедневно сталкиваются с огромным количеством изображений, видео, комментариев и реакций, связанных с внешностью, успешностью и популярностью.

Актуальность настоящего исследования определяется рядом обстоятельств. Во-первых, социальные медиа стали важнейшей частью повседневной жизни подростков и существенно влияют на процессы социализации. Во-вторых, подростковый возраст является сенситивным периодом для формирования самооценки и телесной идентичности. В-третьих, снижение самооценки и негативный образ тела могут выступать предпосылками эмоциональных нарушений,

социальной дезадаптации, расстройств пищевого поведения и других психологических трудностей. В-четвёртых, практическая психология образования нуждается в научно обоснованных рекомендациях по профилактике негативного влияния цифровой среды на личностное развитие подростков.

Вступая в систему общественных связей и ежедневно взаимодействуя с окружающими людьми, человек постепенно осознаёт себя как самостоятельную личность, отличающуюся от внешнего мира. Он начинает воспринимать себя субъектом собственных поступков, переживаний, мыслей, физических и психических состояний. В ходе такого развития складывается представление о собственном «Я», или Я-концепция, которое рассматривается как результат процесса самопознания и включает совокупность знаний человека о себе, сопровождаемых их оценкой. Именно такую трактовку предлагает Р. Бернс [1].

В современной психологии самооценка рассматривается также как важнейший элемент системы самоотношения наряду с самоуважением, самопринятием, самосимпатией и иными компонентами отношения личности к самой себе [2]. По мнению ряда авторов, самооценка занимает центральное место в структуре самосознания. Такую позицию разделяют Л.И. Божович, М.И. Боришевский, А.Г. Спиркин. Иные исследователи рассматривают её как результат интеграции различных структурных компонентов личности, как единицу самосознания (В.В. Столин), механизм переработки знаний о себе (М.И. Лисина, А.И. Сильвестру), либо как составную часть самопознания (Р. Бернс, И.С. Кон). Аналогичные выводы представлены и в работах казахстанских психологов, где самооценка определяется как ключевой показатель социальной зрелости личности [3].

Понятие «образ тела» впервые получило широкое распространение в работах П. Шильдера. Учёный определял образ тела как субъективную картину собственного тела, которая формируется в сознании человека и включает восприятие внешности, размеров тела, его возможностей, а также эмоциональное отношение к данным характеристикам [4]. Следовательно, образ тела - это не объективное отражение внешности, а внутреннее представление человека о собственном теле.

Современные исследователи рассматривают образ тела как многокомпонентное психологическое образование. Он включает в себя восприятие внешнего облика, удовлетворённость телом, отношение к отдельным частям тела, оценку привлекательности, переживания,

связанные с внешностью, а также особенности поведения, направленного на изменение или демонстрацию телесного облика. Следовательно, образ тела формируется не только на основе реальных физических характеристик, но и под влиянием социальных норм, культурных стандартов и межличностных оценок [5].

Влияние социальных сетей на самооценку подростков в настоящее время рассматривается как одна из наиболее значимых, сложных и актуальных проблем современной психологии личности, возрастной психологии, социальной психологии и психологии развития. Одним из наиболее распространённых механизмов негативного влияния социальных сетей является социальное сравнение. Пользователи ежедневно сталкиваются с идеализированными образами внешности, благополучия, успеха, материального достатка, популярности, яркой социальной жизни и демонстративного счастья. В большинстве случаев подобный контент представляет собой тщательно отобранную, частично отредактированную и приукрашенную часть реальности, не отражающую действительное положение дел. Однако подростки, не обладая достаточным уровнем критического восприятия информации, жизненного опыта и сформированными механизмами психологической защиты, могут воспринимать данные образы как норму, к которой необходимо стремиться.

Сравнивая себя с подобными моделями, они начинают считать себя менее привлекательными, менее успешными, недостаточно интересными, популярными или ценными. Это способствует формированию неудовлетворённости собой, снижению уверенности в собственных силах, усилению тревожности, переживанию собственной несостоятельности, внутреннему напряжению и постепенному снижению самооценки [6].

Вышесказанное обусловило цель данного исследования: выявить особенности самооценки и образа тела подростков в условиях активного использования социальных медиа. Объектом исследования стали девочки-подростки 9-10 классов, а предметом - самооценка и образ тела подростков.

В данном исследовании приняли участие 60 девочек-подростков в возрасте от 14 до 16 лет, учащиеся 9-10 классов городской школы-центра дополнительного образования №5.

Задачи исследования:

1. Проанализировать научные подходы к изучению самооценки и образа тела в подростковом возрасте.
2. Рассмотреть особенности влияния социальных медиа на формирование Я-концепции подростков.

3. Организовать и провести эмпирическое исследование самооценки и образа тела подростков.

4. Выявить особенности самооценки и образа тела при различном уровне активности использования социальных медиа.

5. Определить взаимосвязь самооценки, образа тела и социальной сравнимости в подростковом возрасте.

6. Разработать психолого-педагогические рекомендации, направленные на формирование позитивной самооценки и образа тела подростков.

Общая гипотеза: активное использование социальных медиа и выраженная ориентация на социальные сравнения связаны со снижением уровня самооценки и формированием менее позитивного образа тела у подростков.

Частные гипотезы:

1. Подростки с высоким уровнем активности использования социальных медиа имеют более низкий уровень самооценки по сравнению с подростками с низкой активностью.

2. Подростки с высокой вовлечённостью в социальные медиа характеризуются менее позитивным образом тела, чем подростки с низкой вовлечённостью.

3. Подростки с высокой выраженностью ориентации на социальные сравнения характеризуются более низким уровнем самооценки и менее позитивным образом тела по сравнению с подростками с низкой выраженностью социальной сравнимости.

Методики исследования: шкала самооценки Розенберга, шкала ориентации на социальные сравнения (INCOM), шкала состояний образа тела (BISS), шкала интернет-зависимости Чена, адаптированная версия.

Для статистической обработки использовались коэффициент ранговой корреляции Спирмена; U-критерия Манна–Уитни при сравнении групп.

Распределение испытуемых по уровню цифровой активности (шкала Чена) показало, что 13 (22%) подростков относятся к группе с низким уровнем вовлечённости, 28 (46%) - к группе со средним уровнем и 19 (32%) - к группе с высоким уровнем активности использования социальных медиа. Следовательно, почти треть выборки характеризуется выраженной цифровой вовлечённостью, что указывает на высокую значимость социальных сетей и интернет-коммуникации в системе повседневной активности современных подростков.

Анализ распределения ответов по шкале самооценки Розенберга

показал преобладание средних и относительно высоких показателей глобальной самооценки. По суммарным баллам распределение по уровням составило:

- высокий уровень самооценки - у 17 испытуемых (28%);
- средний уровень - у 31 испытуемого (52%);
- низкий уровень - у 12 испытуемых (20%).

Следовательно, несмотря на доминирование среднего уровня самооценки, каждая пятая участница исследования демонстрирует признаки заниженной самооценки, что является психологически значимым показателем и требует внимания со стороны педагогов, родителей и специалистов психологической службы.

Анализ данных по шкале INCOM показал выраженную склонность подростков к социальным сравнениям. Для значительной части испытуемых сопоставление себя с другими людьми выступает важным способом оценки собственной успешности, привлекательности и значимости.

Распределение по уровням ориентации на социальные сравнения:

- высокий уровень - у 23 испытуемых (38%);
- средний уровень - у 26 испытуемых (44%);
- низкий уровень - у 11 испытуемых (18%).

Анализ актуального эмоционального отношения к собственному телу (BISS) выявил неоднородность показателей. Для части подростков характерно позитивное восприятие собственной внешности, однако значительная группа демонстрирует выраженную неудовлетворённость телесным образом.

Обобщённое распределение показало:

- высокий уровень - у 23 испытуемых (38%);
- средний уровень - у 26 испытуемых (44%);
- низкий уровень - у 11 испытуемых (18%).

Следовательно, более трети подростков демонстрируют признаки негативного отношения к собственной внешности, что подтверждает высокую актуальность проблемы телесного самовосприятия в подростковом возрасте. Следует учитывать, что именно в данный возрастной период внешний облик приобретает особую психологическую значимость и становится частью формирующейся идентичности.

Анализ первичных данных показал:

- 12 человек (20%) имеют низкий уровень самооценки;
- 21 человек (35%) демонстрируют выраженную неудовлетворённость образом тела;
- 23 человека (38%) обладают высоким уровнем социальной

сравнимости;

- 19 человек (32%) характеризуются высоким уровнем интернет-вовлечённости.

Заключительный этап анализа эмпирических данных был направлен на выявление системных взаимосвязей между ключевыми переменными исследования: уровнем самооценки, особенностями восприятия образа тела, склонностью к социальным сравнениям и степени интернет-вовлечённости подростков. В результате проведённого анализа были получены следующие статистически значимые связи при уровне значимости $p \leq 0,05$ (табл. 1).

Таблица 1. Результаты корреляционного анализа между исследуемыми переменными

Исследуемые переменные	Коэффициент Спирмена	Направлен ие связи	Сила связи	Интерпретация
Социальная сравнимость – самооценка	-0,41	Обратная	Умеренная	При росте склонности к сравнениям самооценка снижается
Социальная сравнимость – неудовлетворённость образом тела	0,48	Прямая	Умеренная	Чем выше сравнимость, тем выше недовольство внешностью
Интернет-вовлечённость – социальная сравнимость	0,36	Прямая	Умеренная	Активность в сети усиливает склонность к сравнению
Интернет-вовлечённость – неудовлетворённость образом тела	0,39	Прямая	Умеренная	Более активное использование соцсетей связано с негативным восприятием тела
Самооценка – неудовлетворённость образом тела	-0,52	Обратная	Выраженная	Снижение удовлетворённости телом сопровождается снижением самооценки

Полученные данные подтверждают гипотезу исследования о наличии взаимосвязи между самооценкой, образом тела, социальной сравнимостью и активностью использования социальных медиа. Исследуемые показатели образуют взаимосвязанную систему, в которой изменение одного параметра сопряжено с изменением других (табл. 2).

Таблица 2. Психологическая интерпретация выявленных взаимосвязей

Фактор	Влияние на подростка	Возможные психологические последствия
Высокая интернет-вовлечённость	Частый контакт с идеализированным контентом	Усиление тревожности, зависимость от внешней оценки
Склонность к социальным сравнениям	Сопоставление себя с более успешными и привлекательными сверстниками	Снижение самооценки, чувство неполноценности
Неудовлетворённость образом тела	Негативное восприятие внешности	Неуверенность в себе, телесная тревожность
Низкая самооценка	Недостаточное чувство собственной ценности	Повышенная чувствительность к критике, эмоциональная нестабильность
Поддерживающая среда (семья, школа)	Позитивное подкрепление личности подростка	Рост устойчивой самооценки и самопринятия

Проведённый анализ позволил установить следующие закономерности:

1. Высокая интернет-вовлечённость связана со снижением самооценки подростков.

2. Активное использование социальных медиа сопряжено с большей неудовлетворённостью образом тела.

3. Социальная сравнимость выступает значимым фактором снижения самооценки и ухудшения телесного самовосприятия.

4. Наиболее сильная связь выявлена между самооценкой и образом тела.

5. Влияние цифровой среды носит системный и опосредованный характер.

В целом результаты исследования подтверждают гипотезу о

наличии взаимосвязи между самооценкой, образом тела и активностью использования социальных медиа у подростков. Полученные данные согласуются с теоретическими положениями работы.

В целом проведённое исследование подтверждает необходимость дальнейшего изучения влияния цифровых технологий на личностное развитие подростков и разработки профилактических программ, направленных на формирование психологической устойчивости в условиях современной медиасреды. В эпоху цифровизации поддержка позитивной самооценки и здорового образа тела подростков становится одной из важных задач современной психологической практики.

Литература:

1. Бернс Р. Я-концепция и Я-образы. Самосознание и защитные механизмы личности. - Самара: Бахрах, 2003. - 656 с.
2. Психологический словарь / под ред. Давыдова В.В. - М.: Педагогика-Пресс, 2001. - 438 с.
3. Нургалиева А.М. Развитие самосознания подростков в условиях современного казахстанского общества // Вестник КазНУ. Психология и педагогика. - 2017. - № 2. - С. 45-52.
4. Шильдер П. Образ тела. - М.: Институт психотерапии, 2003. - 320 с.
5. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. - СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. - 651 с.
6. Valkenburg P.M., Peter J. Social Media Use and Adolescents' Self-Esteem // Social Media + Society. - 2021. - Vol. 7. - № 3. - P. 1-10.

ӘЙЕЛДЕРДІҢ БІРІНШІ ЖӘНЕ ЕКІНШІ ЖҮКТІЛІК КЕЗІНДЕГІ ҮРЕЙЛЕНУ ДЕНГЕЙІНІҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Бекпердинова К.Ж., Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды зерттеу университеті, философия және психология факультеті, Пс-22-2к тобы.

(ғылыми жетекші - әлеуметтік ғылымдар магистрі, аға оқытушы Нұрғалиева С.М.).

Қазіргі таңда әйелдердің психикалық денсаулығын зерттеу мәселесі психология ғылымының маңызды бағыттарының бірі болып табылады. Әсіресе жүктілік кезеңіндегі психологиялық ерекшеліктерді анықтау ана мен баланың денсаулығын сақтау тұрғысынан ерекше мәнге ие. Жүктілік әйел өміріндегі ең маңызды кезеңдердің бірі болғандықтан,

бұл уақытта әйелдің эмоционалдық жағдайында көптеген өзгерістер орын алады [1].

Ғылыми әдебиеттерде жүктілік кезеңіндегі үрейлену мен мазасыздықтың ана мен ұрықтың дамуына әсер ететіні бірнеше рет дәлелденген. Үрей - қолайсыз жағдайды күтуге, қауіптің төнуін алдын ала сезінуге байланысты эмоционалдық жайсыздықты бастан кешіру. Қорқыныштан айырмашылығы, ол нақты, шынайы қауіпке реакция ретінде емес, белгісіз, диффузды, нақты объектісі жоқ қауіп-қатерді сезінумен сипатталады. Басқа көзқарас бойынша, қорқыныш «өмірлік» қауіп (адамның тұтастығы мен тіршілігіне, ағзасына төнген қауіп) кезінде пайда болады, ал үрей – әлеуметтік қауіпке (жеке тұлғаға, өзін-өзі қабылдауға, «Мен» қажеттіліктеріне, тұлғааралық қатынастарға, қоғамдағы орнына төнген қауіп) байланысты туындайды. Үрей мен қорқыныш кейде өзара алмастырылып қолданылатын ұғымдар ретінде қарастырылады. Ситуативті үрей (нақты бір сәттегі күйді сипаттайтын) және мазасыздық (салыстырмалы түрде тұрақты психикалық құрылым) ажыратылады (Р.Б. Кеттел, Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин) [2]. Сонымен қатар жағдайдағы нақты қауіптің болуына байланысты «объективті», «шынайы» үрей және «қорғаусыз», нақты қауіп жоқ деген сөз, бейтарап жағдайда да көрінетін үрей түрлері бөлінеді. Үрей деңгейі артқан сайын оны сипаттайтын құбылыстарда заңды түрде өзгеріске ұшырап, «үрей қатары» деп аталатын эмоционалдық күйлерді құрайды. Бұл күйлер үрейдің күшеюіне қарай бір-бірін бірізді алмастырып отырады. Үрейдің оңтайлы деңгейі шынайылыққа тиімді бейімделу үшін қажет (адаптивті үрей). Ал шамадан тыс жоғары немесе тым төмен деңгейі дезадаптивті реакция болып табылады, ол мінез-құлық пен іс-әрекеттің жалпы ұйымдаспауымен сипатталады. Үрейді ерікті түрде әлсіретуге болады: мақсат қажетуге бағытталған белсенді әрекет арқылы немесе арнайы тәсілдермен (релаксация), сондай-ақ бейсаналық қорғаныс механизмдерінің әсері нәтижесінде. «Үрей» ұғымын психологияға З. Фрейд (1925) енгізген. Ол нақты қорқынышты және анықталмаған, есепсіз, терең, иррационалды, ішкі сипаттағы қорқынышты - үрейді ажыратқан [3]. Үрейлену - жеке тұлғаның психологиялық ерекшелігі, ол адамның үрей күйін жиі және қарқынды бастан кешіруге бейімділігімен, сондай-ақ оның пайдаболу табалдырығының төмендігімен сипатталады. Мазасыздық тұлғалық құрылым ретінде де, темперамент қасиеті ретінде де қарастырылады және ол жүйке процестерінің әлсіздігімен байланысты. Үрейленудің жоғары деңгейі жүктіліктің өтуіне, босану процесіне және босанудан кейінгі психологиялық бейімделуге кері әсер етуі мүмкін. Сондықтан бірінші

және екінші жүктілік кезіндегі үрейлену ерекшеліктерін салыстыра зерттеу өзекті мәселе болып табылады.

Зерттеудің мақсаты – бірінші және екінші жүктіліктегі әйелдердің үрейлену деңгейінің психологиялық ерекшеліктерін анықтау.

Зерттеу Қарағанды облысы Саран қалалық акушерлік-гинекологиялық орталығында жүргізілді. Зерттеуге жасы 22 мен 37 жас аралығындағы 36 жүкті әйел қатысты. Олардың 18-і бірінші жүктіліктегі әйелдер болса, қалған 18-і екінші жүктіліктегі әйелдер болды.

Зерттеу барысында келесі әдістемелер қолданылды:

- Спилбергер - Ханиннің үрейленуді анықтау шкаласы;
- Тейлордың мазасыздық шкаласы (Т.А. Немчинов бейімдеуі);
- Бек депрессия шкаласы;

Салыстырмалы статистикалық талдау.

Жүктілік кезіндегі үрейленудің теориялық негіздері

Жүктілік әйелдің физиологиялық жағдайымен қатар оның эмоционалдық әлеміне де үлкен өзгерістер енгізеді. Бірінші жүктілік кезінде әйел белгісіздікпен, жаңа әлеуметтік рөлді қабылдаумен және босануға қатысты қорқыныштармен жиі кездеседі. Мұндай жағдайлар үрейленудің жоғарылауына ықпал етеді. Ал екінші жүктілік кезінде әйел бұрынғы тәжірибесіне сүйеніп, жүктілік пен босану процесін жақсырақ түсінеді. Бұл өз кезегінде мазасыздық деңгейінің төмендеуіне ықпал етеді. Дегенмен, кейбір әйелдерде бұрынғы жағымсыз тәжірибе керісінше үрейдің артуына себеп болуы мүмкін [4].

Зерттеу нәтижелері

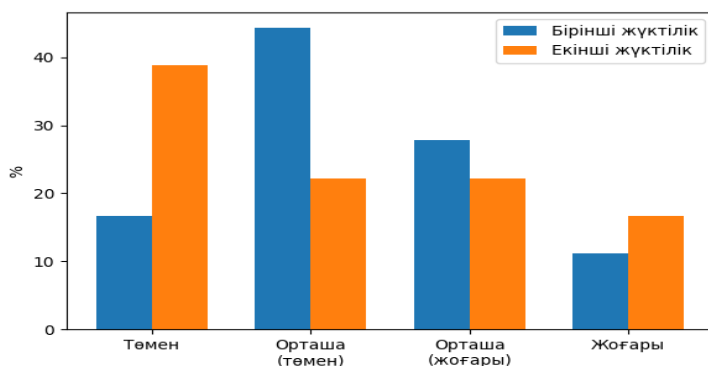
Тейлор мазасыздық шкаласы бойынша алынған нәтижелер бірінші және екінші жүктіліктегі әйелдер арасында белгілі бір айырмашылықтардың бар екенін көрсетті.

Кесте 1. Бірінші және екінші жүктіліктегі әйелдердің мазасыздық деңгейі (%)

Деңгей	Бірінші жүктілік	Екінші жүктілік
Төмен	16,7	38,9
Орташа (төменге жақын)	44,4	22,2
Орташа(жоғарыға жақын)	27,8	22,2
Жоғары	11,1	16,7

Кестеде көрсетілгендей, бірінші жүктіліктегі әйелдер арасында орташа деңгейдегі мазасыздық көрсеткіштері жоғарырақ байқалды. Ал

екінші жүктіліктегі әйелдер арасында төмен мазасыздық деңгейі жиі кездеседі. Зерттеу барысында Тейлордың мазасыздық шкаласы бойынша бірінші және екінші жүктіліктегі әйелдердің үрейлену деңгейлері салыстырылды. Алынған нәтижелер бірінші жүктіліктегі әйелдер арасында орташа деңгейдегі мазасыздық көрсеткіштерінің жоғары екенін көрсетті. Ал екінші жүктіліктегі әйелдер арасында төмен деңгейдегі мазасыздық жиірек байқалды. Бұл жүктілік тәжірибесінің әйелдердің психоэмоционалдық жағдайына оң әсер ететінін көрсетеді. Зерттеу нәтижелерінің көрнекі көрінісі 1-суретте берілген.



Сурет 1. Бірінші және екінші жүктілік тегі әйелдердің мазасыздық деңгейінің салыстырмалы көрсеткіштері

Алынған нәтижелер бірінші жүктілік кезінде әйелдердің эмоционалдық тұрақсыздыққа көбірек бейім болатынын көрсетеді.

Бек депрессия шкаласының нәтижелері де бірінші жүктіліктегі әйелдердің эмоционалдық жағдайы екінші жүктіліктегі әйелдерге карағанда күрделірек екенін көрсетті.

Кесте 2. Бек депрессия шкаласы бойынша көрсеткіштер (%)

Деңгей	Бірінші жүктілік	Екінші жүктілік
Төмен	22	44
Жеңіл	39	33
Орташа және жоғары	39	23

Нәтижелер бірінші жүктілік кезіндегі әйелдер арасында

депрессиялық белгілердің жиірек кездесетіндігін көрсетті.

Нәтижелерді талқылау

Алынған нәтижелер ғылыми әдебиеттердегі мәліметтермен сәйкес келеді. Бірінші жүктілік кезеңінде әйелдер жаңа өмірлік жағдайларға бейімделу қажеттілігіне байланысты жоғары эмоционалдық жүктемені бастан кешіреді. Болашақ ана рөліне дайындық, босануға қатысты қорқыныштар және жауапкершіліктің артуы мазасыздықтың жоғарылауына әсер етеді. Екінші жүктілік кезінде әйелдерде бұрынғы тәжірибенің болуы психологиялық бейімделуді жеңілдетеді. Сондықтан олардың көпшілігінде үрейлену деңгейі төмен болады. Алайда кейбір жағдайларда бұрынғы жағымсыз тәжірибелер мазасыздықтың жоғары деңгейін сақтап қалуы мүмкін.

Бірінші жүктіліктегі әйелдер тобында депрессиялық симптомдардың неғұрлым жоғарырақ байқалуы анықталды. Бұл топта депрессияның төмен деңгейі тек 22% жағдайда ғана тіркелсе, екінші жүктіліктегі әйелдерде бұл көрсеткіш 44% болды. Сонда, екінші жүктіліктегі әйелдердің едәуір бөлігінде эмоционалдық жағдай біршама тұрақтырақ, ал депрессиялық белгілер әлсіз көрінеді. Мұны алдыңғы жүктілік тәжірибесінің болуымен, аналық рөлге психологиялық бейімделудің қалыптасуымен және белгісіздік деңгейінің төмендеуімен түсіндіруге болады. Алғашқы жүктіліктегі әйелдер арасында жеңіл депрессия деңгейі 39% және орташа есеппен 28% құрады. Бұл көрсеткіштер екінші жүктіліктегі әйелдермен салыстырғанда жоғары болып қала береді, өйткені екінші жүктілікте жеңіл депрессия 33% және орташа депрессия 17% деңгейінде байқалды. Бұданшығатыны, бірінші жүктілік кезінде әйелдер психоэмоционалды стрессті көбірек сезінеді. Бұған жүктілік тәжірибесінің жоқтығы, алдағы босануға байланысты қорқыныш, өз денесінде өзгерістерді бірінші болып сезіну, ананың жауапкершілігін бірінші болып сезіну және болашаққа деген сенімсіздік әсер етуі мүмкін. Бұл олардың жүктілікке қатысты тәжірибесінің жеткіліксіздігімен, белгісіздік деңгейінің жоғары болуымен және жауапкершілікті шамадан тыс қабылдауымен түсіндіріледі. Ал екінші жүктіліктегі әйелдерде эмоционалдық тұрақтылық жоғары болып, депрессиялық симптомдар төмен деңгейде байқалады. Статистикалық талдау нәтижесінде бірінші және екінші жүктіліктегі әйелдердің депрессиялық көрсеткіштері арасында мәнді айырмашылық бар екені анықталды. Бұл алынған айырмашылықтардың кездейсоқ емес, статистикалық тұрғыдан сенімді екенін көрсетеді.

Қорытынды

Жүргізілген зерттеу бірінші және екінші жүктілік кезеңіндегі

әйелдердің үрейлену деңгейінде айырмашылықтардың бар екенін көрсетті. Бірінші жүктіліктегі әйелдерде мазасыздық пен депрессиялық белгілердің деңгейі жоғарырақ байқалды. Бұл олардың жана әлеуметтік рөлге бейімделуімен, белгісіздікпен және босануға қатысты қорқыныштарымен байланысты. Екінші жүктіліктегі әйелдер арасында төмен мазасыздық деңгейі жиі кездеседі. Бұл бұрынғы жүктілік тәжірибесінің психологиялық тұрақтылықты арттыруға ықпал ететіндігін көрсетеді. Зерттеу нәтижелері жүкті әйелдермен жүргізілетін психологиялық сүйемелдеу бағдарламаларын әзірлеу барысында практикалық маңызға ие.

Әдебиеттер:

1. Жанаманова А.М., Нурадинов А.С. Особенности психоэмоционального состояния матерей после родов // ҚазҰУ Хабаршысы. Психология және социология сериясы. - 2022. - №1(80). - С. 21-31.
2. Прихожан А.М. Психология тревожности. - Санкт-Петербург: Питер, 2022.
3. Даупбаев А.О. Медициналық психология. - Алматы, 2023.
4. Ахметова Ж.Қ. Перинаталдық психология негіздері. - Алматы, 2024.

ИНТЕРНЕТ ЖӘНЕ ЦИФРЛЫҚ ТӘУЕЛДІЛІКТІҢ МАЗАСЫЗДЫҚ ДЕҢГЕЙІ ӘСЕРІНЕ ТЕОРИЯЛЫҚ ШОЛУ

Джумалиева А.Б., Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті, философия және психология факультеті, топ Пс-22-1к.

(ғылыми жетекші - п.с.ғ.к., профессор ассистенті Жансерикова Д.А.).

XXI ғасыр цифрлық технологиялардың қарқынды дамуымен ерекшеленеді. Интернет пен әлеуметтік желілердің кең таралуы адамдардың өмір салтын өзгертті. Әсіресе жастар арасында интернетті ұзақ уақыт қолдану күнделікті әдетке айналды.

Қазіргі ақпараттық қоғамда интернет адамның күнделікті өмірінің маңызды бөлігіне айналды. Алайда интернетті шамадан тыс пайдалану тұлғаның эмоционалдық жағдайына, психикалық тұрақтылығына және болашаққа деген сенімділігіне кері әсер етуі мүмкін. Зерттеулер көрсеткендей, цифрлық тәуелділік әлеуметтік салыстыруды күшейтіп, эмоционалдық күйзелісті арттырады және белгісіздік сезімін қалыптастырады. Әсіресе жастар арасында әлеуметтік желілерге тәуелділік болашаққа қатысты мазасыздықтың, сенімсіздіктің және эмоционалдық шаршаудың артуына алып келеді [1].

Бұл құбылыс адамның психологиялық жағдайына әсер ететін маңызды факторлардың бірі болып отыр. Цифрлық тәуелділік адамның интернетсіз уақыт өткізе алмауымен сипатталады. Мұндай жағдайда тұлға шынайы өмірден алыстап, виртуалды ортаға көбірек көңіл бөледі. Нәтижесінде эмоционалдық тұрақсыздық пен мазасыздық деңгейі артады.

Цифрлық тәуелділік - мінез-құлықтық тәуелділіктің бір түрі. Ол интернетті, әлеуметтік желілерді немесе гаджеттерді бақылаусыз қолданудан көрінеді. Психологтардың пікірінше, әлеуметтік желілердегі лайктар мен пікірлер адамның эмоционалдық реакцияларына әсер етіп, тәуелділік механизмін қалыптастырады.

Интернеттегі виртуалды әлем адамның өзін басқа адамдармен салыстыруына себеп болады. Әлеуметтік желілерде адамдар көбіне өмірінің тек жағымды сәттерін көрсетеді. Мұны үнемі бақылау адамның өзін төмен бағалауына және болашаққа сенімсіздікпен қарауына алып келеді.

Мазасыздық - адамның болашақтағы белгісіздікке байланысты эмоционалдық күйі. Қазіргі жастар арасында болашаққа алаңдаушылық жиі кездеседі. Бұған экономикалық тұрақсыздық, әлеуметтік қысым және интернеттегі ақпарат ағыны әсер етеді. Интернеттегі жағымсыз жаңалықтар мен ақпараттық шамадан тыс жүктеме адамның эмоционалдық тепе-теңдігін бұзады. Әсіресе күнделікті көптеген жаңалықтарды қабылдау адамның психикасына ауырлық түсіреді. Бұл ұзақ мерзімде психологиялық шаршауға алып келеді. Сонымен қоса, ол сыртқы бағалауға тәуелділік, кибербуллинг, идеалдандырылған бейнелер арқылы нақты өмір салтын бұрмалау сияқты тәуекелдерді жоғарылатады.

И.М. Балонвтың пікірінше, өзіне сенімсіз жасөспірімдер, шешімсіз, тым ұялшақ, қарым-қатынаста қиындықтарға тап болған, өзін-өзі бағалауы төмен, тым ұялшақ жасөспірімдер интернетке тәуелділікке ұшырайды. Мұндай жасөспірімдерге басқалардың көмегін қабылдау қиын. Компьютер белгілі бір дәрежеде оны ата-анасымен, мұғалімдерімен, достарымен алмастырады. Жасөспірімнің виртуалды әлемге кетуі оның жеке ерекшеліктерімен және қоршаған шындық пен қарым-қатынасы, қоғамдағы жағдайымен байланысты. Қоғамда нашар бейімделген, достары жоқ жасөспірімдер интернетке тәуелділікке бейім.

Соңғы жылдары жүргізілген зерттеулерге сүйенсек, Қазақстан жастарының шамамен 85%-ы әлеуметтік желілерді күніне кемінде 3-4 сағат пайдаланады, ал олардың 30%-ы өздерін белгілі бір деңгейде желіге тәуелді екенін мойындайды (Қазақстан Республикасының

Ақпарат және қоғамдық даму министрлігі, 2023).

Бұл жағдай жастардың білім алу процесіне, ұйқы режиміне, шынайы өмірмен байланысына және болашаққа қатысты ұстанымдарына кері әсерін тигізуде.

D. Marengo, I. Poletti және M. Settanni тұлғаның әлеуметтік желілердегі белсенділігі мен оларға тәуелділігін түсіндіретін маңызды факторлар ретінде өз еңбектерінде экстраверсия мен нейротизм интернеттегі жоғары белсенділік арқылы әлеуметтік желілерге тәуелділікпен байланысты болуы мүмкін деген гипотезаны жылжытады [2].

Қазақстандық зерттеуші Ф. Әбразакованың «Интернетке тәуелділіктің жасөспірімдердің мазасыздық жағдайымен байланысы» атты мақаласында интернетке тәуелділік пен мазасыздық арасында тікелей байланыс бар екені көрсетілген. Автордың зерттеуінде интернетті шамадан тыс қолданатын жасөспірімдерде мазасыздық деңгейі жоғары болатыны анықталған.

Сонымен қатар Р. Эргашваеваның «Жасөспірімдердегі интернетке тәуелділік» атты мақаласында интернет-тәуелділіктің негізгі себептері ретінде эмоционалдық жалғыздық, бос уақыттың дұрыс ұйымдастырылмауы және тұлғааралық қарым-қатынастың әлсіздігі аталады. Автор интернетке тәуелді жасөспірімдерде мазасыздық, күйзеліс, ашушаңдық және әлеуметтік оқшаулану белгілері жиі кездесетінін атап өтеді.

Жастар - цифрлық технологияларды ең белсенді пайдаланатын әлеуметтік топ. Олар үшін интернет тек ақпарат көзі ғана емес, сонымен қатар өзін көрсету, қарым-қатынас жасау және қоғамда орын табу алаңы болып табылады.

Қазіргі уақытта жастар арасында «FOMO» құбылысы кең таралған. Бұл - маңызды ақпараттан немесе әлеуметтік оқиғалардан қалып қою қорқынышы. Мұндай психологиялық күй адамның әлеуметтік желілерді үздіксіз тексеруіне әкеледі [3].

Сонымен қатар кибербуллинг мәселесі де жастар психологиясына айтарлықтай әсер етеді. Интернеттегі агрессия, қорлау және негативті пікірлер адамның өзін-өзі бағалау деңгейін төмендетеді. Әсіресе жасөспірімдердің психикасы мұндай қысымға өте сезімтал келеді.

Интернет және цифрлық тәуелділік адамның эмоционалдық жағдайына бірнеше бағытта әсер етеді.

1. Әлеуметтік салыстырудың күшеюі: әлеуметтік желілерде адамдар көбіне өз өмірінің тек жағымды сәттерін жариялайды. Мұндай контентті үздіксіз көру басқа адамдардың өмірін «мінсіз» деп қабылдауға әкеледі. Нәтижесінде тұлға өз жетістіктерін жеткіліксіз

санап, болашағына алаңдай бастайды.

2. Ақпараттық шамадан тыс жүктеме: интернет кеңістігінде ақпарат көлемі өте көп. Экономикалық дағдарыс, жұмыссыздық, әлеуметтік мәселелер туралы жаңалықтарды тұрақты көру адамда қауіп пен тұрақсыздық сезімін қалыптастырады. Бұл болашаққа қатысты үрейдің артуына әсер етеді.

3. Эмоционалдық шаршау: цифрлық құрылғыларды ұзақ қолдану жүйке жүйесінің қажуына алып келеді. Ұйқының бұзылуы, демалыстың азаюы және виртуалды ортадағы белсенділік эмоционалдық тұрақсыздықты күшейтеді. Эмоционалдық шаршау мазасыздық деңгейінің жоғарылауына тікелей әсер етеді.

4. Шынайы қарым-қатынастың төмендеуі: интернетке тәуелді адамдар көбіне виртуалды қарым-қатынасты шынайы байланыстан жоғары қояды. Бұл әлеуметтік қолдаудың азаюына әкеледі. Ал әлеуметтік қолдаудың жеткіліксіздігі адамның болашаққа сенімсіздігін күшейтеді.

5. Өзіндік бағалаудың төмендеуі: әлеуметтік желілердегі идеалданған бейнелер адамның өзін төмен бағалауына себеп болуы мүмкін. Өзіндік бағалаудың төмендігі болашақтағы жетістікке деген сенімнің азаюымен байланысты.

Интернеттегі табысты адамдардың өмір салтын көру көптеген жастардың өз болашағына күмәнмен қарауына себеп болады. Олар қысқа мерзім ішінде үлкен жетістікке жетуді күтеді. Ал шынайы өмірдегі қиындықтар мен кедергілер мазасыздық деңгейін күшейтеді [4].

В.Д. Сабиров және Е.Г. Корнильцева «Зависимость от социальных сетей среди молодежи» атты мақалаларында әлеуметтік желілерге тәуелділік динамикалық түрде дамып отыратын сипатқа ие. Алдымен адам әртүрлі әлеуметтік желілерге қызығушылық танытып, тіркеліп, өзіне қатысты ақпаратты толтырып, достарын іздейді, әртүрлі топтарға жазылады.

Содан кейін ол виртуалды ортаға белсене еніп, шексіз хат алмасуларға, бейнемазмұндар мен мемдерді (мәдени ақпарат бірліктері) көруге, кейде тіпті жаңалықтар лентасын сансыз рет ойланбай қарай береді. Осыдан кейін бұл жағдай патологиялық тәуелділікке айналады. Көп адамдардың пікірінше, әлеуметтік желіге кірмей өткен күн қызықсыз және өнімсіз өтеді.

Авторлар әлеуметтік желілерге тәуелділіктің үш тобын бөліп көрсетеді: әлеуметтік платформаларды сирек пайдаланатын және сауатты түрде қарым-қатынас жасайтын пайдаланушылар, әлеуметтік желілерді қабылдамайтын адамдар және тәуелді пайдаланушылар.

Психолог Т.Е. Конюхов әлеуметтік желіге тәуелділіктің, жас ерекшеліктеріне байланысты ерекшеленетінін атап өткен. Оның пікірінше, 15-25 жасаралығындағы жастар шынайы өмірден виртуалды қарым-қатынасқа оңай көшеді, себебі бұл кезең - әлеуметтік және тұлғалық сәйкестіліктің қалыптасу уақыты. Бұл ретте әлеуметтік желілер олар үшін өзіндік бір «қауіпсіз аймаққа» айналып, нақты өмірдегі қиындықтардан қашуға мүмкіндік береді. Ал ұзақ мерзімді перспективада бұл шынайы өмірге бейімделуге кедергі келтіреді.

Қазақстандық психологтар да бұл мәселені назардан тыс қалдырмаған. Мысалы, А. Құсайынованың (2021 ж.) зерттеуінде әлеуметтік желілерді артық пайдалану - тұлғалық оқшаулануға, жалғыздық сезіміне және уақытты тиімді пайдаланбауға әкелетінін көрсеткен. Ол өзінің эмпирикалық зерттеуінде 150 оқушыны бақылау арқылы әлеуметтік желіде күніне 5 сағаттан артық отыратын оқушылардың 80%-ында оқу үлгерімі төмендегенін және өмірлік белсенділігі әлсірегенін дәлелдеген [5].

Әлеуметтік желілерге тәуелділіктің тағы бір нақты мысалы ретінде TikTok платформасын айтуға болады. Бұл желіде қолданушылар қысқа бейнероликтер көру арқылы назар аудару мен есте сақтау қабілетінің төмендеуіне ұшырайды. Ғалымдар бұл құбылысты «допаминдік тұзақ» деп атайды. Яғни, әрбір бейнеролик адамның миына жылдам дофамин бөлінуін тудырады, ал бұл ұзақ мерзімді зейін мен сабырды қажет ететін әрекеттерден бас тартуға итермелейді. Психолог А.Ш. Целуйко бұл жағдайды «жедел эмоциялық қанағаттануды» іздеу феноменімен байланыстырады.

Нақты мысал ретінде, қазақстандық жоғары оқу орны студенттері арасында жүргізілген зерттеуді келтіруге болады. Бұл зерттеуде 200 студенттің 73%-ы күн сайын кем дегенде 4 сағаттан астам уақытын әлеуметтік желіде өткізетінін көрсеткен. Олардың арасында 60%-ы ұйқысының бұзылуы, 48%-ы мазасыздық пен уайымшылдық белгілері барекенін мойындаған. Бұл - тәуелділіктің тікелей психологиялық салдары.

Адам виртуалды ортада уақытын тым көп жоғалтқан сайын өзінің мақсаттарын, жоспарын, даму бағдарын екінші орынға ысырады. Осы тұста, белгілі психолог В. Франклдің «адамның өмірлік мағынасы болмаған жерде экзистенциялық вакуум пайда болады» деген сөзі ерекше мәнге ие. Әлеуметтік желілер - бұл вакуумды уақытша толтырушы құрал ғана. Алайда ол нақты өмірлік мағынаның орнын баса алмайды.

Сонымен қатар, әлеуметтік желілердегі ақпараттық манипуляциялардың психологиялық әсері де ерекше орын алады.

Қазіргі таңда ғаламтор кеңістігінде жалған ақпараттар мен жалған идеалдар өте көп таралған. Бұл әсіресе жасөспірімдер мен жастардың психикасына кері әсер етіп, болашаққа деген сенімсіздік пен белгісіздік туғызады. Мәселен, «бәрі бай, бәрі бақытты» бейнелері өз өмірімен салыстырғанда төмен өзіндік бағалауға және уайымшылдыққа ұрындырады.

Әлеуметтік желілерге тәуелділіктің психологиялық аспектілері сан алуан және адам дамуының әр кезеңіне әсер етеді. Ол тұлғаның когнитивтік, эмоциялық және әлеуметтік бейімделу үдерістеріне ықпал етіп, шынайы өмірге деген қатынасын бұрмалауы мүмкін. Сондықтан бұл мәселеге тек жеке тұлғалық деңгейде емес, қоғамдық, білім беру, отбасылық деңгейде де жүйелі түрде назар аудару қажет. Психологиялық алдын алу шаралары, медиа-грамоталықты арттыру, отбасында саналы тәрбиелеу, мектеп пен ЖОО-да психологиялық кеңес беру қызметін дамыту - бұл тәуелділікті азайтуға бағытталған тиімді қадамдар болмақ.

Қорытындылай келе, интернет және цифрлық тәуелділік қазіргі қоғамдағы өзекті психологиялық мәселелердің бірі болып табылады. Оның адамның болашаққа қатысты мазасыздық деңгейіне әсері айқын байқалады. Әсіресе жастар арасында әлеуметтік салыстыру, ақпараттық қысым және виртуалды тәуелділік эмоционалдық тұрақсыздықтың күшеюіне әкелуде.

Цифрлық технологиялар адам өмірін жеңілдеткенімен, оларды шектен тыс пайдалану психологиялық денсаулыққа зиян тигізуі мүмкін. Сондықтан цифрлық мәдениетті қалыптастыру, интернетті саналы пайдалану және психологиялық қолдау көрсету қоғам үшін маңызды міндеттердің бірі болып табылады.

Болашақта бұл мәселені терең зерттеу жастардың психологиялық денсаулығын сақтауға және цифрлық ортадағы қауіптердің алдын алуға мүмкіндік береді.

Әдебиеттер:

1. Шейнов В.П., Бубнов Ю.М., Ермак В.О., Грибановский С.П. Социально-психологические корреляции зависимости молодежи от социальных сетей // Журнал Белорусского государственного университета. Социология. - 2022. - №4. - С.57-70.
2. Бердигулова Д.М. Әлеуметтік желінің жастар психологиясына әсері // Психология және педагогика: ғылыми-практикалық журнал. - 2020. - №4 (18). - Б. 63-69.
3. Мұратбекова А.С. Әлеуметтік желілер және жастардың психологиялық денсаулығы // Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ хабаршысы. Психология және социология сериясы. - 2022. - №2. - Б. 59-64.

4. Andreassen C.S. Online Social Network Site Addiction: A Comprehensive Review // Current Addiction Reports. - 2015. - №2. - P. 175-184.
5. Назарова С.Ш. Әлеуметтік желілердің жоғары сынып оқушыларына психологиялық әсері // Ғылым және өмір. - 2020. - №6. - Б. 89-92.

ЭМОЦИОНАЛДЫҚ ИНТЕЛЛЕКТ ЖӘНЕ ТҮЛҒААРАЛЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС

Динасилова Б.К., Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті, философия және психология факультеті, топ Пс-24-1к.

(ғылыми жетекші - әлеуметтік ғылымдар магистрі, аға оқытушы Садыканова Р.Е.).

Аңдатпа: бұл мақалада эмоционалды интеллект пен тұлғааралық қарым-қатынастың өзара байланысы қарастырылады. Эмоционалды интеллект адамның өз эмоцияларын тану, түсіну, реттеу және басқа адамдардың эмоциялық күйін қабылдау қабілеті ретінде сипатталады. Д. Гоулман, П. Саловей және Д. Майер сияқты ғалымдардың теориялық көзқарастары талданып, эмоционалдық интеллекттің негізгі компоненттері айқындалады. Тұлғааралық қарым-қатынастың мәні, түрлері және оның қоғамдағы рөлі сипатталады. Эмоционалды интеллект пен зияткерлік интеллекттің айырмашылығы қарастырылады. Эмоционалды интеллекттің жұмыс, күнделікті өмір және білім беру процесіндегі маңызы көрсетіліп, оның қарым-қатынас сапасын арттырудағы ықпалы ашылады. Нәтижесінде эмоционалды интеллект адамның әлеуметтік бейімделуін күшейтіп, тиімді қарым-қатынас орнатудың маңызды факторы екені дәлелденеді.

Тірек сөздер: эмоционалды интеллект, тұлғааралық қарым-қатынас, эмоция, эмпатия, өзін-өзі реттеу, әлеуметтік дағдылар, коммуникация, қарым-қатынас мәдениеті, психология, зияткерлік интеллект, әлеуметтік бейімделу.

«Эмоционалды интеллект» ұғымын алғаш рет Дж. Майер мен П. Саловей ғылыми айналымға енгізген [1; 46]. Бұл авторлардың пайымдауынша, эмоционалды интеллект эмоцияларды тану және оларды білдіру, эмоциялардың мәнін түсіну мен талдау, сезімдер мен ойлау үдерістерін біріктіру, сондай-ақ өз эмоцияларын және басқа адамдардың эмоциялық күйін басқару қабілеттерін қамтиды [2; 50].

1912 жылы W. Stern зияткерлік коэффициент (IQ) ұғымын енгізді.

Ол интеллектті бағалауда жас ерекшеліктерін ескеру қажет екенін ұсынды.

IQ алғаш рет 1916 жылы Stanford–Binet Intelligence Scale шкаласында қолданылды.

Генетикалық факторларға қатысты зерттеулер R. Plomin еңбектерінде қарастырылған. Зерттеулерге сәйкес, IQ деңгейінің 40-80%-ы тұқым қуалаушылыққа байланысты, ал қалған бөлігі қоршаған орта әсерінен қалыптасады.

Қазіргі қоғамда адамдар арасындағы қарым-қатынас сапасы табысты өмірдің маңызды бөлігіне айналды. Тек білім мен ақыл-ой ғана емес, адамның эмоцияны түсінуі мен басқаруы да үлкен рөл атқарады. Осы тұрғыда эмоционалдық интеллект ұғымы ерекше мәнге ие. Ол тұлғааралық қарым-қатынасты тиімді құрудың негізгі құралы болып табылады. IQ деңгейі тек генетикаға тәуелді емес. Білім алу, қоршаған орта, өмір салты да маңызды рөл атқарады [3].

Негізгі бөлім

1. Эмоционалдық интеллект ұғымы

Эмоционалдық интеллект - адамның өз эмоцияларын тану, түсіну, реттеу және басқалардың эмоцияларын сезіну қабілеті. Бұл қабілет адамның мінез-құлқына, шешім қабылдауына және адамдармен байланысына тікелей әсер етеді.

Эмоционалдық интеллект (EQ) - адамның өз эмоцияларын тану, олардың себептерін түсіну және оларды өзін де, басқа адамдарда да тиімді басқару қабілеті. Қарапайым айтқанда, бұл - адамның сезімін бақылауы және мінезін дұрыс ұстай білуі [2].

Маңызы:

1. Жұмыста эмоционалдық интеллект маңызды рөл атқарады. Ол әріптестер мен клиенттердің эмоцияларын дұрыс түсінуге, олардың көңіл күйіне сәйкес әрекет етуге мүмкіндік береді. Нәтижесінде қарым-қатынас сапасы жақсарып, өзара сенім артады. Эмоционалдық интеллекті жоғары адам жұмыс барысында туындайтын қиын жағдайларды сабырмен қабылдап, қақтығыстарды тиімді әрі бейбіт жолмен шеше алады.

Сонымен қатар, ол күйзелісті басқаруға көмектесіп, жұмыс өнімділігін арттырады. Басшылар үшін эмоционалдық интеллекттің маңызы ерекше, себебі ол команданы тиімді ұйымдастыруға, қызметкерлерді ынталандыруға және қолайлы жұмыс атмосферасын қалыптастыруға ықпал етеді. Мұндай қабілеттер ұжымдағы өзара түсіністікті күшейтіп, жалпы жұмыс нәтижесінің жоғары болуына әсер етеді.

2. Күнделікті өмірде эмоционалдық интеллект адамның жақын

адамдарымен өзара түсіністік орнатуына үлкен ықпал етеді. Ол басқа адамның көңіл күйін сезініп, оған дұрыс жауап қайтаруға мүмкіндік береді. Соның арқасында қарым-қатынас нығайып, сенім артады. Сонымен қатар, эмоционалдық интеллект жанжалдардың алдын алуға көмектеседі, өйткені адам өз эмоциясын бақылап, жағдайды сабырмен бағалай алады.

Бұл қабілет өз ойын, сезімін дұрыс әрі орынды жеткізуге мүмкіндік беріп, адамдар арасындағы байланысты жақсартады [4; 280].

Негізгі компоненттері (Д. Гоулман бойынша) [3]:

1. Өзіндік сана-сезім - өз эмоцияларын тану және түсіну.
2. Өзін-өзі реттеу - қиын жағдайда өзін ұстай білу.
3. Мотивация - мақсатқа ұмтылу, ішкі күш.
4. Эмпатия - басқа адамның сезімін түсіну.
5. Әлеуметтік дағдылар - дұрыс қарым-қатынас орнату.

2. Тұлғааралық қарым-қатынас мәні

Тұлғааралық қарым-қатынас - адамдар арасындағы өзара әрекет, ақпарат алмасу және бір-бірін түсіну процесі. Қарым-қатынас барысында эмоциялар маңызды рөл атқарады, себебі адамдар тек сөз арқылы емес, сезім арқылы да байланыс орнатады.

Маңызы

Тұлғааралық қарым-қатынас:

- қоғамда өмір сүрудің негізі;
- достық, отбасы, жұмыс қатынастарын қалыптастырады;
- түсіністік пен сенімді арттырады.

Негізгі түрлері

- Вербалдық қарым-қатынас - сөз арқылы (сөйлеу, жазу).
- Вербалды емес - ым-ишара, мимика, дауыс ырғағы.

Негізгі дағдылар

- тыңдай білу;
- ойын анық жеткізу;
- эмпатия (басқаны түсіну);
- сабыр сақтау;
- кері байланыс беру [5; 8].

3. Эмоционалдық интеллекттің қарым-қатынасқа әсері

Эмоционалдық интеллекті жоғары адам:

- өз эмоциясын бақылап, ашуды дұрыс бағыттап алады;
- басқа адамның көңіл-күйін түсініп, сәйкес әрекет етеді;
- жанжал жағдайларын тиімді шешеді;
- сенімді және ашық қарым-қатынас орнатады.

Мысалы, жұмыс орнында эмоционалдық интеллекті жоғары адам сын айтқанда агрессиясыз жеткізеді, ал тыңдаушы оны дұрыс

кабылдайды. Бұл өзара түсіністікті күшейтеді [5].

4. Теориялық көзқарастар

Эмоционалдық интеллект теориясын зерттеген ғалымдар бұл ұғымның маңыздылығын дәлелдеді:

- Д. Гоулман эмоционалдық интеллектті 5 құрамдас бөлікке бөлді: өзін-өзі тану, өзін-өзі реттеу, мотивация, эмпатия және әлеуметтік дағдылар.

- Саловей мен Майер эмоцияларды тану, түсіну және басқару қабілеттерін негізгі элементтер ретінде қарастырды.

- К. Роджерс эмпатияны тиімді қарым-қатынастың басты шарты деп санады.

- Эмоционалды интеллектті зерттеу бағыты көптеген ғалымдардың еңбектерінде көрініс тапқан. Бұл салада И.Н. Андреева, Р. Бар-Он, Д. Гоулман, Дж. Майер, Д. Карузо, П. Саловей, Д.В. Ушаков, Д.В. Люцин және басқа зерттеушілер маңызды үлес қосқан [3; 38-41].

Ал балалардың эмоциялық дамуы, яғни өз сезімдерін тануы және айналасындағы адамдардың эмоционалдық күйін түсіну ерекшеліктері Г.М. Бреслав, Е.И. Изотова, Я.З. Неверович, М.А. Нгуен, О.М. Прусакова, А.М. Щетинина сияқты ғалымдардың зерттеулерінде қарастырылған.

- Мектеп жасына дейінгі, мектепалды даярлық тобындағы балалардың эмоционалдық интеллектінің даму деңгейін анықтау үшін Е.И. Изотова зерттеулеріне (2003) сүйене отырып, келесі критерийлер қолданылды:

1. Эмоционалдық реттеудің ситуациялық ерекшеліктері - бұл критерий нақты жағдайдағы баланың эмоциясын қалай көрсететінін бағалайды:

- эмоцияның қарқындылығы (дәрежесі);
- эмоцияның көріну сипаты (ауырлығы, тұрақтылығы);
- әрекет пен қарым-қатынастағы эмоцияның сәйкестігі.

Мысал: бала қуанышты жағдайда күлімдей ме, ренжігенде дұрыс реакция көрсете ме.

2. Эмоционалдық реттеудің ситуациялық емес ерекшеліктері - бұл баланың жалпы эмоционалдық күйін сипаттайды:

- басым эмоционалдық фон (көңілді, мазасыз, тұйық т.б.);
- басқа адамдарға деген эмоционалдық қатынасы.

Мысал: бала көбіне ашық па, әлде тұйық па, құрдастарымен қарым-қатынасы қандай.

3. Эмоционалдық механизмдердің дамуы - бұл критерий эмоцияларды түсіну және өңдеу қабілетін бағалайды:

- мимика арқылы эмоцияны тану;

- эмоцияның мазмұнын түсіну;
- эмоцияларды ажырату (қуаныш, қорқыныш, реніш т.б.);
- эмоцияларды сөзбен жеткізу (вербализация);
- эмоцияларды қайта көрсету (жаңғырту).

Мысал: бала суретке қарап, адамның көңіл-күйін дұрыс анықтай ала ма, өз сезімін сөзбен айта ала ма [1; 163-164].

Сол сияқты көптеген зерттеушілер әртүрлі көзқарастарды ұстанады.

5. Эмоционалдық интеллектті дамыту жолдары

Практикалық түрде дамыту үшін:

• өз эмоцияларыңызды күнделікті бақылау (мысалы, неге ашуландым?);

- тыңдай білу дағдысын дамыту;
- адамдардың орнына өзін қойып көру (эмпатия);
- стресс кезінде тыныс алу, кідіріс жасау;
- кері байланысты дұрыс қабылдау және беру.

IQ-ды дамыту жолдары (практикалық бөлім)

Барлық кеңестер осы жерге кіреді:

- мақсат қою – нақты бағыт береді;
- оқу - кітап, білім, логиканы дамыту;
- пазлдар мен жаттығулар - есте сақтау, жылдамдық;
- қосымшалар (мысалы: Lumosity);
- суреттермен жұмыс - визуалды жад;
- медитация - зейін, тұрақтылық;
- спорт - миға қан айналымын жақсартады;
- дұрыс тамақтану - әсіресе Омега-3 (балық, жаңғақ) [6; 5-10].

6. IQ мен EQ айырмашылығы және байланысы



Сурет 1. Эмоционалды және зияткерлік интеллекттің айырмашылығы мен қоғамға байланысы

Интеллекттің екі негізгі түрі - зияткерлік интеллект (IQ) және эмоционалдық интеллект (EQ) - адамның тұлғалық және кәсіби дамуына үлкен әсер етеді. IQ адамның логикалық ойлауын, талдау қабілетін, есте сақтауын және мәселелерді шешу дағдыларын сипаттайды. Ал эмоционалдық интеллект адамның өз эмоцияларын тану, түсіну және басқару, сондай-ақ басқа адамдардың сезімдерін қабылдау қабілетімен байланысты.

IQ мен EQ бір-бірінен айырмашылығы болғанымен, олар өзара тығыз байланысты. IQ адамның «не ойлайтынын» анықтаса, EQ «қалай әрекет ететінін» көрсетеді. Мысалы, жоғары IQ деңгейі бар адам күрделі есептерді тез шешуі мүмкін, бірақ эмоционалдық интеллекті төмен болса, ол адамдармен тиімді қарым-қатынас орнатуда қиындықтарға тап болуы ықтимал. Сондықтан қазіргі қоғамда табысты болу үшін тек интеллектуалдық қабілеттер жеткіліксіз, эмоционалдық дағдыларды да дамыту қажет.

7. Эмоционалдық интеллекттің білім берудегі рөлі

Білім беру процесінде эмоционалдық интеллект ерекше маңызды орын алады. Ол оқушылардың оқу мотивациясын арттырып, білімді тиімді меңгеруге ықпал етеді. Эмоционалдық интеллекті дамыған оқушы өз эмоцияларын басқара алады, қиындықтарға сабырмен қарап, оқу барысында кездесетін кедергілерді жеңуге қабілетті болады.

Сонымен қатар, эмоционалдық интеллект мұғалім мен оқушы арасындағы қарым-қатынасты жақсартады. Мұғалім оқушының психологиялық жағдайын түсініп, оған қолдау көрсете алады. Бұл өз кезегінде сыныптағы жағымды психологиялық ахуалды қалыптастырады. Топтық жұмыстарда да эмоционалдық интеллект маңызды рөл атқарады, себебі ол оқушылардың бір-бірін тыңдауына, түсінуіне және бірлесіп жұмыс істеуіне мүмкіндік береді [7].

8. Эмоционалдық интеллекттің қазіргі қоғамдағы маңызы

Қазіргі заманда эмоционалдық интеллекттің маңызы күннен-күнге артып келеді. Әсіресе, кәсіби қызметте, басқару жүйесінде және тұлғааралық қарым-қатынаста бұл қабілет шешуші рөл атқарады.

Көшбасшылар үшін эмоционалдық интеллект команда мүшелерін түсінуге, оларды ынталандыруға және тиімді басқаруға көмектеседі. Бизнес саласында да эмоционалдық интеллект клиенттермен дұрыс қарым-қатынас орнатуға, келіссөздерді сәтті жүргізуге мүмкіндік береді. Ал отбасылық өмірде бұл қабілет өзара түсіністікті арттырып, сенімді қарым-қатынас құруға негіз болады.

Сонымен қатар, әлеуметтік желілердің дамуы жағдайында адамдардың эмоцияны дұрыс жеткізуі мен мәдениетті қарым-қатынас орнатуы да эмоционалдық интеллектке байланысты [7].

Қорытынды

Эмоционалдық интеллект тұлғааралық қарым-қатынастың сапасын арттыратын маңызды фактор. Оны дамыту арқылы адам өз эмоциясын басқара алады, басқаларды жақсы түсінеді және кез келген ортада тиімді байланыс орнатады. Сондықтан эмоционалдық интеллектті дамыту - қазіргі заман адамы үшін қажетті дағды.

Қорытындылай келе, эмоционалды интеллект қазіргі қоғамда тұлғааралық қарым-қатынастың сапасын анықтайтын негізгі факторлардың бірі болып табылады. Адамның өз эмоцияларын дұрыс түсініп, басқара алуы және өзгенің сезімін сезіне білуі оның әлеуметтік ортада тиімді әрекет етуіне мүмкіндік береді. Эмоционалды интеллекті жоғары тұлға қақтығыстарды бейбіт жолмен шешіп, сенімді қарым-қатынас орната алады және кез келген ортада өзін еркін ұстайды.

Сонымен қатар, ол білім беру, жұмыс және күнделікті өмір салаларында табыстылыққа жетуге ықпал етеді. Сондықтан эмоционалды интеллектті дамыту - жеке тұлғаның үйлесімді дамуы мен қоғамдағы тиімді қарым-қатынастың басты шарты болып табылады.

Әдебиеттер:

1. Изотова Е.И. Особенности идентификации эмоций у детей дошкольного возраста. - Москва, 2003. - С. 163-164.
2. Ногаева А.К., Сангилбаев О.С., Байбекова М.М. Психология Диагностика уровня сформированности эмоционального интеллекта дошкольников // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии. - 2023. - №1 (84). - С. 47-55.
3. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха. - Москва: КСП, 2000. - С. 38-41.
4. Изард К.Э. Психология эмоций. - Санкт-Петербург: Питер, 2013. - 280 с.
5. Нгуен М.А. Психологические предпосылки возникновения эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте // Культурно-историческая психология. - 2007. - №3. - С. 46-51.
6. Ниязов М., Бұлғақбаев Н. Жетістікке жету техникалары. - 2024. - Б. 5-10.
7. Альгожина А.Р. Жоғары мектеп педагогтарының эмоционалды интеллект пен кәсіби маңызды қасиеттерінің өзара байланысы // Вестник Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева. Серия: Педагогика. Психология. Социология. - 2022. - 1(138). - С. 390-400.

ОҚУ МОТИВАЦИЯСЫ МЕН ТҮЛҒАЛЫҚ РЕСУРСТАРДЫ ДАМУ

Иманкулова Д.Б., Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті, философия және психология факультеті, Пс 22-1к тобы.

(ғылыми жетекші - әлеуметтік ғылымдар магистрі, аға оқытушы Молдабаева Р.А.).

Қазіргі білім беру кеңістігі жылдам технологиялық өзгерістермен, жоғары бәсекелестікпен және үздіксіз өзін-өзі оқыту қажеттілігімен сипатталады. Осындай жағдайда оқу мотивациясы табыстың негізгі факторларының бірі болып табылады. Оқу мотивациясы - тұлғаның оқу әрекетін бағыттайтын, белсендіретін және қолдап отыратын ішкі және сыртқы ынталандырулардың динамикалық жүйесі. Ол материалды меңгеру тереңдігіне, қиындықтарға төзімділікке және кәсіби тұлғалық сәйкестіктің қалыптасуына тікелей әсер етеді.

Тұлғалық ресурстар - адамның іс-әрекет барысында қиындықтарды тиімді еңсеруіне, өнімділікті сақтап қалуына және стресс факторларына бейімделуіне мүмкіндік беретін психологиялық ерекшеліктердің, ішкі күштердің және реттеуші механизмдердің жиынтығы. Тұлғалық ресурстарға адамның оқу барысында кездесетін қиындықтарды тиімді еңсеруіне мүмкіндік беретін психологиялық қасиеттер мен құзыреттер жатады: өзіндік тиімділік, эмоционалдық интеллект, резиленттілік (тұрақтылық), өзін-өзі реттеу және позитивті ойлау. Бұл ресурстарды дамыту тек академиялық жетістіктерге ғана емес, жалпы психологиялық әл-ауқатқа да ықпал етеді. Ал мотивация өз кезегінде осы іс-әрекеттің «энергетикалық өзегі» және бағыты ретінде көрінеді [1].

Осы мақаланың мақсаты - оқу мотивациясын дамыту механизмдеріне кешенді теориялық-практикалық талдау жасау, SMART және OKR сияқты заманауи мақсат қою әдістерін білім беру процесіне интеграциялау, сондай-ақ академиялық және кәсіби табыстылықты қамтамасыз ететін негізгі тұлғалық ресурс ретіндегі эмоционалдық интеллекттің рөлін ашып көрсету.

Тақырыптың өзектілігі зерттеу деректерімен дәлелденеді: статистика бойынша студенттердің 40-50 %-ға дейінгі бөлігі жоғары оқу орнында оқу барысында мотивациясының төмендеуін бастан кешіреді, бұл академиялық прокрастинация мен оқудан шығып кетуге алып келеді. Мақала ғылыми-практикалық стильде жазылған және педагогтарға, психологтарға, студенттер мен ата-аналарға арналған [2].

Оқу мотивациясы - оқу іс-әрекетінің бағыттылығын, қарқындылығын және тұрақтылығын анықтайтын жүйелі ұйымдасқан психикалық құрылым. Отандық психологияда (А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, А.К. Маркова еңбектерінде) мотивация іс-әрекет пәніне бағытталу тұрғысынан қарастырылады. Мотивациялық саланың құрылымының өзгеруі білімді меңгеру сапасын және білім алушының психологиялық әл-ауқатын анықтайды. Оқу мотивациясы тек ағымдағы үлгерімді ғана емес, сонымен қатар тұлғаның ұзақ мерзімді даму траекториясын да анықтайды. А.К. Маркованың пікірінше, оқу мотивациясы танымдық, әлеуметтік және позициялық мотивтерді қамтиды. Мотивация деңгейінің жоғары болуы академиялық нәтижелердің жақсаруымен, креативтілікпен және өмірге қанағаттану деңгейімен өзара байланысты.

Мотивация бірнеше негізгі қызмет атқарады:

- энергетикалық (белсендіруші) - қажетті белсенділік деңгейін қамтамасыз етеді;

- бағыттаушы - басымдықтарды таңдауға көмектеседі;

- реттеуші - кедергілерді жеңуге ықпал етеді [3].

Х. Хекхаузен оқу үдерісіндегі уәждерді адамның жетістікке жетуге ұмтылу белсенділігімен байланыстырды. Ол оқу және еңбек әрекетінде адам мінез-құлқын басқаратын екі үлкен бағытты анықтады:

Жетістікке жету үміті: оқушы өз күшіне сенеді, қиын тапсырмаларды шешуден ләззат алады, қателіктерді тәжірибе ретінде қабылдайды. Олар күрделірек, бірақ қолжетімді мақсаттар қояды.

Сәтсіздіктен қашу: оқушының басты мақсаты - ұятқа қалмау, төмен баға алмау, сынға ұшырамау. Сондықтан олар өте жеңіл тапсырмаларды таңдайды (сәтсіз болмау үшін) немесе шектен тыс қиын мақсат қояды (орындалмаса «тапсырма тым қиын болды» деп өзін ақтау үшін).

Түйіні: оқу мотивациясын арттыру үшін білім беру процесі оқушының бойында сәтсіздіктен қорқу сезімін емес, жетістікке жетуге деген сенімді (позитивті мотивацияны) қалыптастыруы тиіс [4].

Қазіргі әлемдік ғылымда мотивацияны зерттеудегі ең беделді тәсілдердің бірі - Э. Деси мен Р. Райанның өзін-өзі детерминациялау теориясы (SDT - Self-Determination Theory). Бұл тұжырымдамаға сәйкес, мотивация тұлғаның автономия деңгейіне байланысты өзгеріп отырады - толықтай бақыланатын (сыртқы) мотивациядан автономды (ішкі) мотивацияға дейін (кесте 1).

Бұл қажеттіліктер қанағаттандырылған жағдайда автономды мотивация қалыптасады, ол терең білім алуға және ішкі қанағаттануға алып келеді [5].

Кесте 1. Э. Деси мен Р. Райанның өзін-өзі детерминациялау теориясы бойынша мотивация бөліктері

Амотивация	Сыртқы мотивация	Ішкі мотивация
Адамда оқуға немесе белгілі іс-әрекетке деген ниетпен қызығушылықтың болмауы	Іс-әрекет сыртқы факторлардың әсерінен орындалады	Адам іс-әрекетті өзінің қызығушылығы мен жеке дамуы үшін орындайды

Ішкі мотивация іс-әрекет процесінің өзінен туындайды және адамның негізгі психологиялық қажеттіліктерімен байланысты: атономия қажеттілігі - адам өзінің әрекеттерінің бастамашысы екенін сезінуге ұмтылады. Құзыреттілік қажеттілігі - шеберлікті сезінуге, күрделілігі артып отыратын тапсырмаларды орындай алуға деген ұмтылыс. Басқалармен байланыс қажеттілігі - сенімді әлеуметтік қарым-қатынас орнатуға және өзін белгілі бір ортаға тиесілі сезінуге ұмтылу. Оқу процесінде ішкі мотивациясы қалыптасқан студент танымға, күрделі интеллектуалдық тапсырмаларды шешуден ләззат алуға және өзін-өзі дамытуға бағытталады. Мұндай мотивация ақпаратты терең өңдеуді, креативтілікті және эмоционалдық күйіп кетуге жоғары төзімділікті қамтамасыз етеді.

Сыртқы мотивация сыртқы факторлардың әсерімен қалыптасады (баға, мақтау, материалдық марапат, жазадан қашу немесе әлеуметтік мәртебеге ұмтылу). Деси мен Райан сыртқы мотивацияның интернализациясының (ішкі қабылдануының) бірнеше деңгейін бөліп көрсетеді:

Сыртқы реттеу: мінез-құлық толықтай марапат немесе жазалау арқылы басқарылады (мысалы, тек шәкіртақы алу үшін емтиханға дайындалу). Интроекцияланған реттеу: іс-әрекет ішкі қысыммен, кінә сезімімен немесе өзін-өзі бағалауды сақтау ниетімен ынталандырылады («Мен оқуым керек, әйтпесе ата-анам көңілі қалады»). Идентификацияланған реттеу: тұлға іс-әрекеттің құндылығы мен маңызын түсінеді, тіпті ол бірден қызығушылық тудырмаса да («Бұл күрделі статистика курсы менің болашақ дипломдық жұмысым үшін қажет»).

Артық ақтау әсері: Бастапқыда адамға қызықты болған іс-әрекет үшін шамадан тыс сыртқы марапат енгізу парадоксалды түрде оның ішкі мотивациясын төмендетуі мүмкін. Мотив мақсатқа ауысып, іс-әрекет өзінің дербес құндылығын жоғалтады.

Тұлғалық ресурстарды дамыту міндеті - сыртқы мотивацияны идентификацияланған реттеу деңгейіне көшіру, яғни оқу мақсаттары

адамның саналы түрде қабылдаған және тұлғалық маңызы бар құндылықтарына айналуы [6].

Мотивация нақты бағыт-бағдарсыз болған жағдайда көбінесе ресурстардың бейберекет жұмсалуына және кейіннен көңіл қалушылыққа алып келеді. Абстрактілі мотивтерді нақты әрекеттер жүйесіне айналдыруды мақсат қою технологиялары қамтамасыз етеді. Білім беру контекстінде SMART классикалық құралы мен OKR икемді жүйесін біріктіру ең тиімді тәсілдердің бірі болып табылады.

SMART әдістемесі (1981 жылы Дж. Доран, П. Мейер тарапынан әзірленген) кез келген оқу мақсаты бес қатаң критерийге сай болуын талап етеді. Олардың мазмұнын және практикалық қолданылуын төмендегі кестеде қарастыруға болады (кесте 2):

Кесте 2. SMART әдістемесі құрылымы

Критерий	Сипаттамасы	Қате қойған мақсат мысалы	SMART мақсат мысалы
S - Specific (Нақты)	Қажетті нәтиженің нақты анықталуы, екіұштылықтың болмауы	Психология ны жвқсфрақ түсінігім келеді	Психологиялық эксперимент жүргізудің әдіснамалық негіздерін меңгеру
M - Measurable (Өлшенетін)	Нәтижені бағалауға арналған көрсеткіштердің болуы	Көп ағылшын сөзін үйрену	Академиялық ағылшын тілінің 300 терминін меңгеру және контексте қолдану
A - Achievable (Қолжетімді)	Мақсаттың ресурстар мен уақытқа сәйкес шынайы болуы	Екі аптада диссертация жазу	Бір ай ішінде диплом жұмысының бірінші тарауын (теориялық шолу) жазу
R - Relevant (Маңызды)	Мақсаттың ұзақ мерзімді жоспарлармен және құндылықтармен сәйкестігі	Филология мамандығы на қажетсіз C++ үйрену	Зерттеу деректерін сапалы өңдеу үшін математикалық статистика және SPSS курсың өту
T - Time-bound (Уақытпен шектелген)	Нақты мерзімнің белгіленуі	Бір күні тест тапсыру	Кәттелл тестінің (16PF) нәтижелерін 15 маусымға дейін өңдеу

SMART технологиясы қысқа және орта мерзімді жоспарлауға өте

қолайлы, ол білім алушының белгісіздігін азайтып, мазасыздық деңгейін төмендетеді [7].

SMART арқылы локалды жоспарлаудан айырмашылығы, OKR жүйесі (Intel компаниясында әзірленіп, Google арқылы кеңінен танымал болған) амбициялық, шабыттандыратын мақсаттарды нақты өлшенетін нәтижелермен үйлестіруге бағытталған. Оқу үдерісінде OKR тұлғалық даму траекториясын қалыптастыруға мүмкіндік береді.

OKR құрылымы екі элементтен тұрады:

Мақсат: Қажетті нәтижені сипаттайтын сапалық, амбициялық және мотивация беретін тұжырым. Ол «Біз қайда жеткіміз келеді?» деген сұраққа жауап береді. Бұл мақсат міндетті түрде цифрлық көрсеткіштерді қамтымауы мүмкін, оның негізгі қызметі - шабыттандыру.

Негізгі нәтижелер: мақсатқа жеткенімізді көрсететін сандық өлшемдер. Олар «Біз мақсатқа жеткенімізді қалай білеміз?» деген сұраққа жауап береді. Әдетте бір мақсатқа 3–5 негізгі нәтиже белгіленеді.

Студент-психологтың оқу қызметінде OKR қолдану мысалы:

Мақсат: эксперттік комиссия алдында бітіру жұмысын дәлелді түрде қорғай алатын жоғары құзыретті жас зерттеуші болу.

Негізгі нәтижелер 1: Үш әдістеме бойынша толық тестілеуден өткізілетін кемінде 60 респонденттен (ЖОО студенттері) тұратын репрезентативті зерттеу іріктемесін бір ай ішінде қалыптастыру.

Негізгі нәтижелер 2: Жиналған деректерге корреляциялық және факторлық талдау жүргізіп, статистикалық маңыздылығы бар байланыстарды анықтау ($p < 0.05$).

Негізгі нәтижелер 3: Зерттеу тақырыбы бойынша бір ғылыми мақаланы жазып, журналда жариялау.

Негізгі нәтижелер 4: Ғылыми жетекшімен және құрдастар тобымен екі рет алдын ала қорғау өткізу, регламентті 7 минут ішінде сақтау.

OKR жүйесінің ерекшелігі - мақсаттың 70-80% орындалуының өзі жоғары нәтиже болып есептеледі, себебі бұл амбициялық деңгейді және жайлылық аймағынан шығуды білдіреді. Бұл тұлғалық әлеуеттің дамуын ынталандырады, ойлау икемділігін қалыптастырады және қателік жасаудан қорқуды азайтады [8].

Эмоционалдық интеллект - негізгі тұлғалық ресурс.

Оқу жетістігі және жоспарланған мақсаттарды жүзеге асыру эмоционалдық интеллекттің (EQ) даму деңгейіне айтарлықтай тәуелді. Тұлғалық ресурстар құрылымында эмоционалдық интеллект метареттеуші қызметін атқарады, яғни когнитивтік және мінез-құлықтық салаларды тиімді басқаруды қамтамасыз етеді.

Дж. Майер, П. Сэловей және Д. Карузоның төрт компоненттік моделіне сәйкес эмоционалдық интеллект келесі қабілеттерден тұрады:

- эмоцияларды қабылдау;
- эмоцияларды түсіну;
- эмоцияларды пайдалану;
- эмоцияларды басқару.

Эмоцияларды қабылдау (идентификация): Өзінің эмоционалдық күйін және басқа адамдардың эмоцияларын вербалды және вербалды емес белгілер арқылы тану қабілеті. Оқу процесінде бұл шаршау, фрустрация немесе зерігу белгілерін уақытында байқауға мүмкіндік береді.

Эмоцияларды мақсатқа пайдалану: Белгілі бір эмоционалдық күйлер арқылы ойлау әрекетін белсендіру қабілеті. Мысалы, аздаған алаңдаушылықты мәтінді тапсырар алдында оны мұқият тексеруге бағыттау.

Эмоцияларды түсіну: Эмоциялардың пайда болу себептерін анықтау, күрделі және амбивалентті сезімдерді түсіну, сондай-ақ олардың даму динамикасын болжау қабілеті (мысалы, оқытушының сынына деген ашудың артында күтілімге сай келмеу қорқынышы жатқанын түсіну).

Эмоцияларды басқару (реттеу): Өз эмоциялық реакцияларын тежеу, бағыттау немесе өзгерту, сондай-ақ айналадағы адамдардың эмоцияларына әсер ету қабілеті [9].

Оқу процесінде студент міндетті түрде белгісіздік, қатаң дефлайндар, жоғары когнитивтік жүктеме және сыни бағалау жағдайларына тап болады. Эмоционалдық интеллекттің жоғары деңгейі академиялық бейімделудің маңызды көрсеткіші болып табылады және бірнеше бағытта көрінеді:

Академиялық стресс пен прокрастинацияны көбінесе уақытты дұрыс басқармау мәселесі емес, тапсырмаға байланысты жағымсыз эмоциялармен (сәтсіздік қорқынышы, зерігу, сенімсіздік) күресе алмаудан туындайды. Дамыған EQ бұл эмоцияларды дер кезінде мойындауға және оларды болдырмаудың орнына конструктивті күресу стратегияларын қолдануға мүмкіндік береді. Эмоциялық күйіп кетудің алдын алу дұрыс өңдей алатын және ресурстық күйін уақытында қалпына келтіре білетін білім алушылар оқу барысында тұрақты өнімділікті сақтайды. Топтық өзара әрекеттесу сапасын арттыру үшін қазіргі білім беру үдерісі көбіне командалық жұмысты қамтиды. Эмпатия және әлеуметтік реттеу дағдылары қақтығыстарды тиімді шешуге, рөлдерді дұрыс бөлуге және оқу топтарында синергияны

сақтауға көмектеседі [10].

Оқу мотивациясын дамыту және тұлғалық ресурстарды тиімді пайдалану - үздіксіз өзін-өзі детерминациялау және өз әрекетін саналы басқару процесі болып табылады. Жүйелі талдау көрсеткендей, шынайы академиялық және кәсіби шеберлікке жету үшін тек сыртқы ынталандыруларға немесе кездейсоқ қызығушылыққа сүйену жеткіліксіз.

SMART критерийлері бойынша қысқа мерзімді жоспарлау мен OKR жүйесі бойынша ауқымды, амбициялық мақсат қоюды біріктіру абстрактілі танымдық мотивтерді нақты тексерілетін әрекеттер тізбегіне айналдыруға мүмкіндік береді. Бұл оқу процесін құрылымдайды, когнитивтік жүктемені азайтады және тұлғаның автономиясын арттырады. Алайда когнитивтік мақсат қою құралдары жеткілікті эмоционалды-ерік реттеу деңгейінсіз тиімді бола алмайды. Эмоционалдык интеллект тұлғалық ресурстардың негізі ретінде стресс, бағалаудан қорқу немесе академиялық дағдарыс сияқты деструктивті күйлерді әрекетке бағытталған конструктивті энергияға айналдырады. Мотивациялық, мақсат қою және эмоциялық салалардың біртұтас дамуы бейімделгіш, төзімді маманды қалыптастыруға мүмкіндік береді, ол үздіксіз интеллектуалдық және тұлғалық өсуге дайын болады.

Әдебиеттер:

1. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Сычев О.А. Оптимизм и саморегуляция как личностные ресурсы академического благополучия студентов // Вопросы психологии. - 2017. - № 1. - С. 138-149.
2. Гаранян Н.Г., Серебряная Д.А. Академическая прокрастинация у студентов вузов: распространенность и связь с типами мотивации учения // Консультативная психология и психотерапия. - 2018. - Т. 26. - № 2. - С. 61-79.
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. - Москва: Просвещение, 1983. - 96 с.
4. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / пер. с нем. под ред. Д.А. Леонтьева, Б.М. Величковского. - 2-е изд. - Москва: Смысл; Санкт-Петербург: Питер, 2003. - 860 с.
5. Райан Р.М., Деси Э.Л. Теория самодетерминации и поддержка внутренней мотивации, социальной адаптации и благополучия // Психологический вестник. - 2000. - Т. 55. - № 1. - С. 68-78.
6. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения: учеб. пособие. - Москва: Смысл; Академия, 2015. - 336 с.
7. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие. - 4-е изд. - Москва: Академия, 2013. - 272 с.
8. Доэр Дж. Измеряйте то, что важно. Как Google, Intel и другие компании добиваются роста с помощью OKR / пер. с англ. А.В. Баранова. - Москва:

Манн, Иванов и Фербер, 2019. - 320 с.

9. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Эмоциональный интеллект: модель Майера-Сэловея-Карузо: монография. - М.: Институт психологии РАН, 2014. - 134 с.

10. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования; под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. - Москва: Институт психологии РАН, 2004. - С. 29-36.

НАРУШЕНИЕ ПРИВЯЗАННОСТИ И ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ДЕПРИВАЦИЯ КАК ФАКТОРЫ РИСКА СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ

Кабасова А.К., Сибирский университет потребительской кооперации, кафедра педагогики, психологии и социологии, магистрант.

(научный руководитель - к.пед.н., доцент Коростелева Н.А.).

В современной психологии социально-психологическая адаптация определяется как многоуровневый процесс, включающий три взаимосвязанных компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий [1; 67].

Когнитивный компонент связан с усвоением человеком социальных норм, правил и ценностей. В процессе адаптации человек получает знания о социальной структуре общества, о правилах поведения в различных ситуациях и о способах взаимодействия с окружающими людьми.

Эмоциональный компонент отражает формирование отношения человека к социальной среде. Он включает развитие чувства принадлежности к социальной группе, формирование доверия к окружающим и способность устанавливать устойчивые эмоциональные связи.

Поведенческий компонент связан с развитием навыков социального взаимодействия. Он включает способность действовать в соответствии с социальными ожиданиями, выполнять различные социальные роли и эффективно взаимодействовать с людьми.

Процесс социально-психологической адаптации является динамичным и изменяется в зависимости от жизненных обстоятельств. В детском возрасте он приобретает особое значение, поскольку именно в этот период происходит формирование основных черт личности, развитие коммуникативных навыков и усвоение социальных норм. По мнению Л.И. Божович, развитие личности ребенка происходит в системе его отношений с окружающими людьми [1; 210].

В процессе взаимодействия с родителями, педагогами, сверстниками ребенок усваивает социальные нормы, формирует систему ценностей и учится регулировать свое поведение. Важную роль в процессе адаптации играет семья как институт социализации, именно в семейной среде ребенок получает первый опыт общения, усваивает модели поведения и формирует эмоциональные связи. Наличие устойчивых отношений со значимыми взрослыми способствует формированию у ребенка чувства безопасности и уверенности в окружающем мире.

По мнению А.В. Мудрика, успешная социальная адаптация человека зависит от условий социализации и характера его взаимодействия с социальной средой [2; 89].

Исследования И.В. Дубровиной показывают, что у детей-сирот нарушается формирование базового доверия к миру, что затрудняет установление эмоциональных связей со значимыми взрослыми [3; 112]. Это связано с отсутствием опыта устойчивых и предсказуемых отношений в раннем детстве.

По данным А.М. Прихожан, для воспитанников интернатных учреждений характерен комплекс психологических особенностей, осложняющих адаптацию в приемной семье, к ним относятся: повышенная тревожность, эмоциональная уплощенность, несформированность образа «Я», трудности произвольной регуляции поведения, отставание в развитии коммуникативной сферы [4; 45-47].

Одним из ключевых факторов, объясняющих данные нарушения, является теория привязанности, разработанная Дж. Боулби. Согласно данной теории, эмоциональная связь между ребенком и значимым взрослым является фундаментальным условием нормального психологического развития личности [5; 195].

М. Эйнсворт в ходе экспериментальных исследований выделила несколько типов привязанности: надежная, тревожно-амбивалентная, избегающая и дезорганизованная [6; 55]. Дезорганизованный тип привязанности чаще наблюдается у детей, переживших травматический опыт или длительную эмоциональную депривацию, что характерно для воспитанников учреждений интернатного типа.

По мнению М. Раттера, длительное пребывание ребенка в условиях институционального воспитания приводит к нарушению формирования привязанности и развитию различных эмоциональных и поведенческих трудностей [7; 132]. Дети, лишенные стабильной семейной среды, чаще испытывают проблемы в установлении доверительных отношений и демонстрируют повышенную тревожность.

В российской психологии А.В. Махнач указывает, что отсутствие стабильных эмоциональных отношений в раннем детстве оказывает длительное влияние на формирование личности ребенка и его способность к социальной адаптации [8; 78]. Последствия эмоциональной депривации могут проявляться в виде трудностей самоидентификации, нарушений социального взаимодействия и неспособности к построению долгосрочных отношений.

Таким образом, социально-психологическая адаптация детей-сирот в условиях приемной семьи представляет собой двусторонний процесс: с одной стороны, он предполагает усвоение ребенком новых социальных норм и ролей, характерное для любого процесса адаптации, с другой стороны, он осложнен необходимостью преодоления последствий эмоциональной депривации и нарушенной привязанности, сформированной в результате травматического опыта.

Следовательно, результативность помещения ребенка в замещающую семью обусловлена способностью приемных родителей и специалистов центров поддержки создать условия для компенсации депривационных нарушений и формирования безопасных отношений привязанности, что становится важным условием успешной интеграции ребенка в новую семейную систему.

Одним из ключевых факторов, определяющих трудности социально-психологической адаптации детей-сирот, выступает нарушение процесса формирования привязанности и связанная с ним эмоциональная депривация. Теория привязанности, разработанная британским психологом Дж. Боулби, рассматривает эмоциональную связь между ребенком и значимым взрослым как фундаментальное условие нормального психического развития [5; 198]. Согласно данному подходу, наличие устойчивых и надежных отношений со взрослым обеспечивает ребенку чувство безопасности, что способствует формированию базового доверия к миру и развитию способности к социальному взаимодействию. Дж. Боулби подчеркивал, что потребность ребенка в эмоциональной близости со значимым взрослым имеет биологическую природу и является механизмом выживания. По его мнению, «потребность ребенка в близости со значимым взрослым столь же фундаментальна, как и потребность в пище» [5; 198]. Наличие устойчивой привязанности оказывает прямое влияние на формирование личности: дети с надежным типом привязанности демонстрируют более высокий уровень эмоциональной устойчивости и способность устанавливать доверительные отношения.

Дальнейшее развитие теории получила в исследованиях М.

Эйнсворт, которая выделила несколько типов привязанности: надежная, тревожно-амбивалентная, избегающая и дезорганизованная [6; 55]. Дезорганизованный тип привязанности наиболее характерен для детей, переживших травматический опыт или длительную эмоциональную депривацию, и проявляется в противоречивом, непредсказуемом поведении.

Нарушение формирования привязанности в раннем детстве приводит к феномену эмоциональной депривации - состоянию, возникшему в результате дефицита эмоционального общения, внимания и поддержки со стороны близких людей [9; 45].

Одним из первых феномен депривации описал Р. Шпиц, введя понятие «госпитализм». В ходе наблюдения за воспитанниками интернатных учреждений он установил, что дети, лишённые устойчивых эмоциональных отношений, демонстрируют задержку психического развития, апатию, снижение активности и значительное отставание в развитии речи и мышления [8; 12].

Британский психолог М. Раттер, анализируя последствия институционального воспитания, ввел понятие «синдрома институциональной депривации». Он характеризуется трудностями в формировании эмоциональных отношений, снижением способности к эмпатии, повышенной тревожностью и проблемами поведения [7; 132]. По мнению М. Раттера, длительное пребывание ребенка в условиях интерната без индивидуального взрослого приводит к стойким нарушениям в эмоциональной и социальной сферах личности.

В российской психологии последствия депривации подробно изучены в работах И.В. Дубровиной и А.М. Прихожан.

И.В. Дубровина указывает, что дефицит эмоционального контакта со взрослыми затрудняет процесс социализации [3; 112].

А.М. Прихожан отмечает, что для детей-сирот характерен комплекс психических особенностей: эмоциональная уплощенность, несформированность образа «Я», трудности произвольной регуляции поведения и коммуникативной сферы [4; 46].

Л.И. Божович подчеркивала, что дефицит отношений с окружающими людьми приводит к трудностям формирования социальной идентичности [1; 103].

Таким образом эмоциональная депривация оказывает системное влияние на развитие ребенка.

Основные последствия можно систематизировать следующим образом (табл. 1).

Таблица 1. Влияние эмоциональной депривации на развитие ребенка

Сфера развития	Возможные последствия
Эмоциональная	Повышенная тревожность, эмоциональная нестабильность, трудности в выражении эмоций
Социальная	Нарушение формирования привязанности, трудности установления доверительных отношений
Когнитивная	Задержка развития речи, снижение познавательной активности
Личностная	Снижение самооценки, чувство одиночества, неуверенность в собственных возможностях

Э. Эриксон отмечал, что ранние отношения со значимыми взрослыми формируют базовое доверие к миру и нарушение этих отношений ведет к развитию неуверенности и трудностей в межличностных отношениях в будущем [9; 247].

Для детей, оставшихся без попечения родителей, проблема приобретает критическое значение. Длительное пребывание в учреждении интернатного типа не позволяет обеспечить индивидуальное эмоциональное взаимодействие, необходимое для формирования надежной привязанности. Отсутствие стабильных эмоциональных отношений в раннем детстве оказывает длительное влияние на способность ребенка к социальной адаптации [8; 78].

Однако последствия эмоциональной депривации не являются необратимыми. М. Раттер подчеркивал, что многие негативные эффекты могут быть компенсированы при попадании ребенка в благоприятную семейную среду [7; 140]. Приемная семья создает условия для формирования новых, устойчивых отношений привязанности, что способствует восстановлению чувства безопасности и доверия. По мнению И.В. Дубровиной, создание благоприятной эмоциональной среды является важнейшим условием успешного развития личности ребенка [3; 155].

Следует отметить, что формирование привязанности в приемной семье является постепенным процессом, требующим времени, эмоциональной поддержки, стабильной семейной среды и терпения со стороны приемных родителей. В этот период особую роль играет система профессионального психолого-педагогического сопровождения семьи.

Таким образом, нарушение привязанности и эмоциональная депривация выступают ключевым факторами риска, осложняющими социально-психологическую адаптацию детей-сирот в приемных семьях. Понимание механизмов их влияния позволяет обосновать

необходимость создания комплексной системы сопровождения, направленной на компенсацию депривационного опыта и формирования безопасных эмоциональных связей в новой семейной системе.

Литература:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - СПб.: Питер, 2008. - 400 с.
2. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. - 8-е изд., испр. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2017. - 240 с.
3. Дубровина И.В. Практическая психология образования. - М.: Академия, 2018. - 480 с.
4. Стотт Д. Карта наблюдений. - СПб.: Речь, 2003. - 32 с.
5. Bowlby J. Attachment and Loss. Vol. 1: Attachment. - 2nd ed. - New York: Basic Books, 1982. - 428 p.
6. Ainsworth M.D., Blehar M.C., Wall E. Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation. - Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1978. - 391 p.
7. Rutter M. Children in Institutional Care: Delayed Development and Resilience // The Effects of Early Adversity on Neurobehavioral Development. - London: Penguin Books, 2007. - P. 121-155.
8. Spitz R.A. The First Year of Life: A Psychoanalytic Study of Normal and Development of Object Relations. - New York: International Universities Press, 2018. - 380 p.
9. Erikson E.H. Childhood and Society. - 2nd ed. - New York: W. W. Norton, 2015. - 445 p.

ЦИФРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНДЕ СТУДЕНТТІҢ ӨЗІНДІК КҮЗІРЕТТІЛІГІН АРТТЫРУ ЖОЛДАРЫ

Кадирбай Ұ.М., Академик Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті, философия және психология факультеті, топ Пс-22-1к.

(ғылыми жетекші - п.с.ғ.к., профессор ассистенті Жансерикова Д.А.).

XXI ғасырда білім беру саласы түбегейлі трансформацияны бастан кешіруде. Дәстүрлі аудиториялық форматтан цифрлық кеңістікке көшу білім алушыларға кең мүмкіндіктер ашып қана қоймай, олардың жауапкершілігін де еселей түсті. Бүгінгі таңда цифрлық білім беру ортасында табысқа жетудің басты кепілі - студенттің өзіндік тиімділігі.

Қазіргі таңда білім беру жүйесі қарқынды цифрландыру кезеңін бастан кешіруде. Онлайн платформалар, қашықтықтан оқыту және цифрлық ресурстар студенттердің оқу процесіне жаңа мүмкіндіктер әкелді. Алайда, бұл жағдай студенттің дербестігін, жауапкершілігін және өзіндік тиімділігін талап етеді.

Өзіндік тиімділік - бұл тұлғаның белгілі бір тапсырманы сәтті орындай алатындығына және қойылған мақсаттарға жете алатындығына деген ішкі сенімділігі. Цифрлық форматта мұғалімнің тікелей бақылауы әлсірейтіндіктен, бұл қасиет студенттің академиялық үлгерімін айқындайтын негізгі факторға айналады. Өзіндік тиімділік ұғымы А. Бандура енгізген әлеуметтік-когнитивтік теорияда маңызды орын алады. Ол адамның белгілі бір тапсырманы орындауға деген сенімі мен қабілетін сипаттайды. Бандура теориясы бойынша өзіндік тиімділік төрт негізгі көзден қалыптасады:

- менгеру тәжірибесі (mastery experience) - өткен жетістіктер мен сәтсіздіктердің талдануы. Сәтті орындалған тапсырмалар өзіндік тиімділікті арттырудың ең күшті тетігі болып табылады.

- Жанама тәжірибе (vicarious experience) - басқалардың жетістіктерін бақылау арқылы «мен де жасай аламын» деген сенімнің туындауы.

- Әлеуметтік сендіру (social persuasion) - оқытушылар мен құрдастардың ынталандыруы мен мадақтауы.

- Физиологиялық және эмоциялық күй (physiological & affective states) - стресс, мазасыздық немесе тыныштық сезімдерінің тиімділік бағалауына ықпалы [1].

Цифрлық ортада бұл төрт көздің бәрі де белсенді болуы мүмкін, бірақ олар дәстүрлі оқыту жағдайынан өзгеше формада көрінеді. Цифрлық білім беру ортасы кеңістік пен уақыт шекарасын жойып, жаңа мүмкіндіктер ашады: асинхронды оқыту, жеке қарқынмен жұмыс, мультимедиялық мазмұн, жаһандық коллаборация. Дегенмен, бейімделу қиындықтары да жоқ емес. Зерттеулер онлайн студенттердің оффлайн студенттерге қарағанда өздігінен реттелу дағдыларының жоғары болуы қажет екенін дәлелдейді. Ал нашар дамыған реттелу дағдысы өзіндік тиімділікті бірден төмендетеді.

Цифрлық білім беру жүйесі - білім алушылар мен оқытушылар арасындағы өзара әрекетті ақпараттық технологиялар арқылы ұйымдастыру процесі.

Оның негізгі ерекшеліктері:

1. қашықтан оқыту мүмкіндігі;
2. білім ресурстарының қолжетімділігі;
3. интерактивті платформалардың қолданылуы;

4. білім алушының жеке траекториясын қалыптастыру;

5. оқу процесін автоматтандыру.

Бүгінде Moodle, Google Classroom, Zoom, Microsoft Teams сияқты платформалар кеңінен қолданылады. Бұл жүйелер студенттердің өз бетімен білім алуына және оқу әрекетін тиімді ұйымдастыруына көмектеседі. Студент цифрлық платформаларды, электрондық ресурстарды және онлайн сервистерді тиімді қолдана білуі қажет. Цифрлық сауаттылық студенттің ақпаратты іздеу, өңдеу және пайдалану қабілетін арттырады. Бұл оның оқу тапсырмаларын сапалы орындауына мүмкіндік береді [2].

Білім беруді цифрландыруды әртүрлі елдер білім беру болашағының құрамдас бөлігі ретінде бұрыннан қарастырып келеді, бірақ қашықтықтан оқыту жалпы қабылданған білім беру әдісі болған жоқ. Қашықтықтан оқыту барған сайын кең таралған және тіпті міндетті сипатқа ие болып, пандемия кезінде қажетті шараға айналды. Енді білім беруді жетілдіру стратегиялары ретінде білім беруді жалпы цифрландыруға ықпал ететін қарарлармен қатар қашықтықтан оқытуды білім берудің жалғыз қауіпсіз түрі ретінде жариялау туралы қаулылар шығарылды.

Цифрлық құзыреттер білім беру процесінде цифрлық технологиялардың тиімді пайдалану үшін қажетті білім мен дағдылар жиынтығын қамтиды, соның ішінде білім беру мазмұнын жасау құралдарын меңгеру, коммуникация мен ынтымақтастықты ұйымдастыру, сондай-ақ деректерді өңдеу және түсіндіру.

Студенттердің цифрлық құзіреттілігін дамыту олардың кәсіби дамуының маңызды аспектісі болып табылады, өйткені бұл олардың оқу тәжірибесіне цифрлық технологияларды тиімді енгізуге және білім алушыларды цифрлық дәуірдің талаптарына дайындауға мүмкіндік береді. Оқу мотивациясы - тұлғаның білім алуға бағытталған ішкі психологиялық қозғаушы күштерінің жүйесі ретінде қарастырылады. Классикалық және заманауи педагогикалық-психологиялық теорияларда мотивацияның ішкі (интринсивті) және сыртқы (экстринсивті) компоненттері ажыратылады. Ішкі мотивация танымдық қызығушылықпен, өзін-өзі дамыту қажеттілігімен байланысты болса, сыртқы мотивация әлеуметтік бағалау, марапат немесе міндеттілік факторларымен анықталады. Цифрлық білім беру ортасында осыекі компоненттің өзара әрекеттесу сипаты өзгеріске ұшырап, білім алушының дербестігі мен жауапкершілігі күшейе түседі.

Цифрлық технологиялар білім беру процесінің мазмұны мен ұйымдастырылу формаларын сапалық тұрғыдан өзгертеді. Олар тек

ақпаратты жеткізу құралы ғана емес, сонымен қатар білім алушының белсенді танымдық әрекетін ұйымдастыратын интерактивті орта ретінде қызмет атқарады. Онлайн платформалар, білім беру қосымшалары, виртуалды және толықтырылған шынайылық құралдары, жасанды интеллект негізіндегі оқыту жүйелері студенттердің оқу тәжірибесін жекелендіруге мүмкіндік береді. Мұндай ортада білім алушы пассивті қабылдаушыдан белсенді субъектке айналады, бұл өзкезегінде оқу мотивациясының сапалық өзгеруіне әкеледі [3].

Цифрлық технологиялардың оқу мотивациясына әсер ету механизмдерін бірнеше бағытта қарастыруға болады. Мультимедиялық және интерактивті контент студенттердің танымдық қызығушылығын арттырады. Күрделі оқу материалдарын визуализациялау, модельдеу және симуляциялау олардың мазмұнын теру түсінуге мүмкіндік береді.

Цифрлық ортада оқытуды жекелендіру мүмкіндігі оқу процесінің тиімділігін арттырады. Адаптивті оқыту жүйелері студенттің білім деңгейіне, оқу қарқынына және жеке ерекшеліктеріне сәйкес білім мазмұнын ұсына отырып, оның оқу әрекетіне деген қызығушылығын тұрақтандырады. Жедел кері байланыс механизмдері (автоматты бағалау, аналитикалық жүйелер) студентке өз оқу нәтижелерін нақты уақыт режимінде бақылауға мүмкіндік береді, бұл оның өзіндік реттеу дағдыларын дамытады [4].

Цифрлық технологиялар студенттердің өзіндік оқу дағдыларын қалыптастыруға ықпал етеді. Қашықтан және аралас оқыту форматтары білім алушыдан жоғары деңгейдегі ұйымдастырушылық қабілеттерді, уақытты басқару дағдыларын және жауапкершілікті талап етеді. Бұл жағдайда оқу мотивациясы тек сыртқы факторлармен емес, тұлғаның ішкі қажеттіліктерімен және мақсаттарымен анықтала бастайды. Демек, цифрлық білім беру ортасы студенттің автономиясын арттыру арқылы оның ішкі мотивациясын күшейтеді.

Алайда цифрлық технологиялардың оқу мотивациясына әсері біржақты оң сипатқа ие емес. Кейбір жағдайларда ақпараттың шамадан тыс көптігі, цифрлық шаршау, әлеуметтік оқшаулану сияқты факторлар студенттердің оқу белсенділігінің төмендеуіне әкелуі мүмкін. Сондықтан цифрлық білім беру ортасын тиімді ұйымдастыру педагогикалық тұрғыдан негізделген тәсілдерді талап етеді. Атап айтқанда, оқытушының цифрлық құзыреттілігі, оқу контентінің сапасы және студенттермен кері байланыстың тиімді ұйымдастырылуы шешуші рөл атқарады [5].

Ақпараттық технологиялардың қарқынды дамуы студенттердің

білім алу мүмкіндіктерін кеңейтіп, олардың өз бетімен білім алуына қолайлы жағдай жасады. Осындай ортада студенттің өзіндік тиімділігі оның оқу белсенділігіне, мотивациясына және академиялық жетістігіне тікелей әсер ететін маңызды психологиялық фактор болып табылады. Зерттеу барысында өзіндік тиімділіктің студенттің цифрлық ортадағы оқу әрекетіне оң ықпал ететіні анықталды. Өзіндік тиімділігі жоғары студенттер оқу тапсырмаларын жауапкершілікпен орындап, қиындықтарды жеңуге ұмтылады және жаңа технологияларды белсенді қолданады. Сонымен қатар, цифрлық сауаттылық, өзін-өзі реттеу, уақытты тиімді басқару және оқу мотивациясы студенттің табысты білім алуына ықпал ететін негізгі факторлар екені дәлелденді.

Сондықтан қазіргі білім беру ұйымдарының басты міндеттерінің бірі - студенттердің цифрлық ортада өз мүмкіндіктеріне сенімін қалыптастырып, өзіндік тиімділігін дамытуға бағытталған тиімді педагогикалық және психологиялық жағдай жасау болып табылады. Мұндай бағыттағы жұмыстар білім сапасын арттырып қана қоймай, болашақ мамандардың кәсіби құзыреттілігін де жетілдіруге ықпал етеді.

Әдебиеттер:

1. Бандура А. Өзіндік тиімділік: мінез-құлық өзгерісінің біртұтас теориясы // *Psychological Review*. - 1977. - №84(2). - Б. 191-215.
2. Әлқураши Е. Онлайн оқыту ортасындағы студенттердің қанағаттануы мен қабылданған оқу нәтижелерін болжау // *Distance Education*. - 2019. - №40(1). - Б. 133-148.
3. Пинтрич П.Р. Студенттердің мотивациясы мен өзін-өзі реттеуін бағалаудың тұжырымдамалық негіздері // *Educational Psychology Review*. - 2004. - №16(4). - Б. 385-407.
4. Джаманбаева Д.Т., Джаманбаева С.Т. Цифрлық технологиялардың студенттердің оқу мотивациясына әсері // *Цифрлық білім беру жағдайындағы оқытушы мен студент: кәсіби қызметке қанағаттану және оқу табыстылығы: Оқытушылардың, докторанттар, магистранттар және студенттер ғылыми еңбектер жинағы (Халықаралық қатысумен Республикалық дөңгелек үстел материалдары)*. - Қарағанды: ҚарҰЗУ, 2026. - Б. 37-40.
5. Гинаятова А.А. Цифрлық білім беру ортасында педагогтардың кәсіби бейімделуі және оның нәтижелілігі // *Цифрлық білім беру жағдайындағы оқытушы мен студент: кәсіби қызметке қанағаттану және оқу табыстылығы: Оқытушылардың, докторанттар, магистранттар және студенттер ғылыми еңбектер жинағы (Халықаралық қатысумен Республикалық дөңгелек үстел материалдары)*. - Қарағанды: ҚарҰЗУ, 2026. - Б. 92-96.

ЦИФРЛЫҚ ОРТАДАҒЫ СТУДЕНТТЕРДІҢ ӨЗІН-ӨЗІ РЕТТЕУІ ЖӘНЕ ОҚУ ПРОКРАСТИНАЦИЯСЫ: ЗЕЙІН ШОҒЫРЛАНДЫРУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Қадау Ж.Е., Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті, философия және психология факультеті, 1 курс магистранты.

(ғылыми жетекші - философия докторы PhD Альгожина А.Р.).

Бүгінгі студент - смартфон, ноутбук және әлеуметтік желілер арасында тіршілік ететін тұлға. Цифрлық ортаның кенеюі білім алудың мүмкіндіктерін шексіз арттырды, алайда сол ортаның өзі оқу іс-әрекетіне үлкен қауіп төндіреді: үзілмейтін хабарландырулар, тез қанағаттандыратын контент пен мультитаскинг дағдысы студенттің терең ойлау, шоғырлану және тапсырмаларды дер кезінде орындау қабілетін баяу, бірақ тұрақты түрде жоюда.

Психологиялық зерттеулер бұл мәселенің масштабын нақты санмен дәлелдейді: студенттердің 50%-ға жуығы өзін «прокрастинатор» деп санайды [1], ал академиялық прокрастинацияның университет бітіруге дейін жетпеу немесе курсты қайталау сияқты ауыр салдарлармен тікелей байланысы анықталған [2]. Ең алаңдататын жайт - бұл тек жалқаулық немесе уақытты нашар басқару емес, өзін-өзі реттеудің жүйелі бұзылуы. Цифрлық платформалар адамды жылдам марапатқа үйрете отырып, ерікті күш жұмсауды қажет ететін академиялық тапсырмалардан алшақтатады.

Зейін шоғырландыру - осы мәселенің өзегі. Зерттеулер бойынша орта есеппен студент оқу кезінде 6-8 минут сайын телефонның тексереді [3], ал бір тапсырмадан екіншісіне ауысқанда «когнитивтік шығын» пайда болады - мидың толық шоғырлану режиміне оралуы орта есеппен 23 минутты алады [4]. Осы шығын жинақталған сайын оқу сапасы төмендеп, прокрастинация одан да тереңдейді.

Осы тұрғыдан алғанда, ҚарҰЗУ студенттері арасындағы зерттеу жергілікті контекстте осы үш феноменнің - өзін-өзі реттеу, прокрастинация және зейіннің - бір-бірімен қалай байланысатынын, цифрлық ортаның бұл байланыстарға қандай ықпал тигізетінін анықтауға мүмкіндік береді.

Теориялық негіздер

Өзін-өзі реттеу теориясы тұрғысынан прокрастинацияны ең жақсы түсіндіретін модель - Р. Баумейстер мен Д. Тайстің «ego depletion» (эго-сарқылу) тұжырымдамасы. Олардың пікірінше, ерік-жігер шектелген ресурс: күн бойы шағын шешімдер қабылдаған, назарын

реттеген адамның кешке тапсырмадан қашуы - саркылған ерік-жігердің табиғи салдары [5]. Смартфон осы ресурсты ерте таңнан бастап «жейді»: хабарландырулар, таңдаулар, реакциялар - бәрі ерік-жігер қорынан алынады. Бұл тұрғыда Б. Зиммерманның өзін-өзі реттеу моделі де студенттің өз оқу процесін саналы түрде басқаруы маңызды рөл атқаратынын негіздейді [6].

П. Карвер мен М. Шейердің кибернетикалық моделі бойынша мінез-құлық «мақсат - бақылау - түзету» циклімен реттеледі [7]. Цифрлық алаңдаулар осы циклді жиі үзеді: студент тапсырма мақсатына бағыттталып, орындай бастайды, бірақ хабарландыру келгенде бақылаудан шығып, мақсатты «ұмытады». Бұл үзілу неғұрлым жиі болса, соғұрлым тапсырманы аяқтауға деген ниет әлсірейді.

Зейін шоғырландыруды түсіндіруде М. Познердің үш желілі моделі кеңінен қолданылады: сергектік желісі (дайын болу), бағдарлану желісі (назарды аудару) және атқарушы бақылау желісі (ерікті шоғырлану) [8]. Смартфон хабарландырулары бағдарлану желісін рефлекторлы түрде іске қосады, атқарушы бақылауды бұзады. Нейропсихологиялық зерттеулер мұндай рефлекторлы ауысулардың қайталануы атқарушы бақылау желісінің функционалды тиімділігін созылмалы түрде төмендете алатынын көрсетеді [9].

Зерттеу әдістемесі

Зерттеу 2025-2026 оқу жылының екінші семестрінде (сәуір-мамыр) Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университетінің студенттерінің арасында жүргізілді. Іріктемені 1-4 курстың 102 студенті құрады: 67 әйел (65,7%), 35 ер (34,3%); орта жас - $20,3 \pm 1,4$ жас. Зерттеуге қатысу ерікті және анонимді негізде ұйымдастырылды.

Диагностикалық кешен үш бөліктен тұрды:

1) В.И. Моросанованың өзін-өзі реттеу стилдері сауалнамасы (ССП-98) - жоспарлау, модельдеу, бағдарлама құру, нәтижелерді бағалау, икемділік және дербестік шкалалары; жалпы деңгей 42 баллдық жүйемен өлшенеді [10].

2) К. Лэйннің академиялық прокрастинация шкаласы (APS - 20 тармақ, Ликерт бойынша 1-ден 5-ке дейін бағаланады); жоғары балл жоғары прокрастинацияны білдіреді.

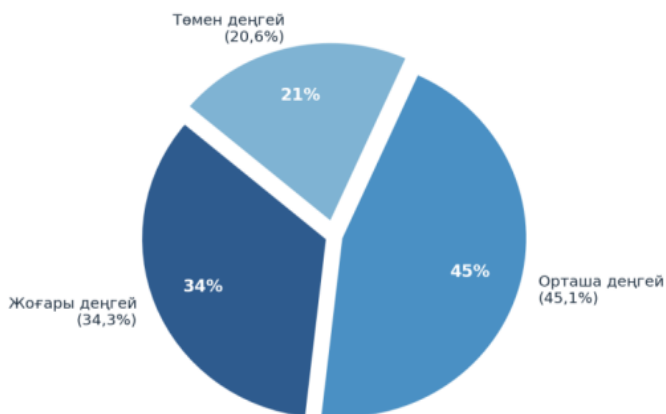
3) Авторлық анкета - гаджет пайдалану уақыты мен зейін үзілісін субъективті бағалау (1-5 балл). Сондай-ақ, жоғары деңгейлі топпен (n=38) нәтижелерді тереңірек талдау мақсатында қысқаша жартылай құрылымдалған интервью ұйымдастырылды.

Деректер IBM SPSS Statistics 26.0 арқылы өңделді: сипаттамалық

статистика, Пирсон корреляциялық коэффициенті, бір факторлы ANOVA, Тьюки post-hoc критерийі қолданылды.

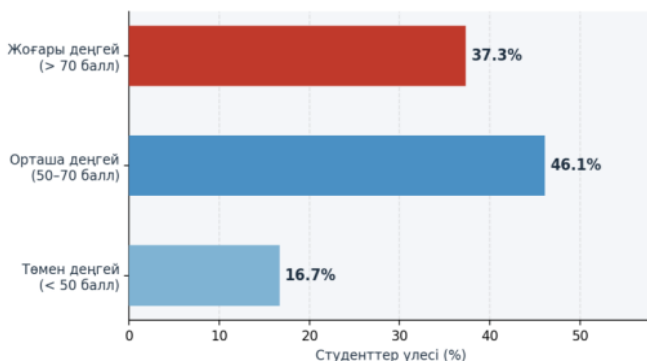
Зерттеу нәтижелері мен талдауы

Өзін-өзі реттеу бойынша алынған мәліметтер студенттердің бесінен бірінің (20,6%, n=21) дербес оқу іс-әрекетін ұйымдастыруда айтарлықтай қиыншылық сезінетінін көрсетті. Ең төмен орташа балл «жоспарлау» шкаласы бойынша тіркелді ($M = 3,2 \pm 1,1$ из 6 мүмкін балл), яғни студенттердің оқу мақсаттарын алдын ала белгілеп, уақыт кестесін құра алмауы жиілігі жоғары. Бұл жағдай «кеш отырып, асығыс дайындалу» үлгісімен бірге жүреді - прокрастинацияның классикалық белгісі (сурет 1).



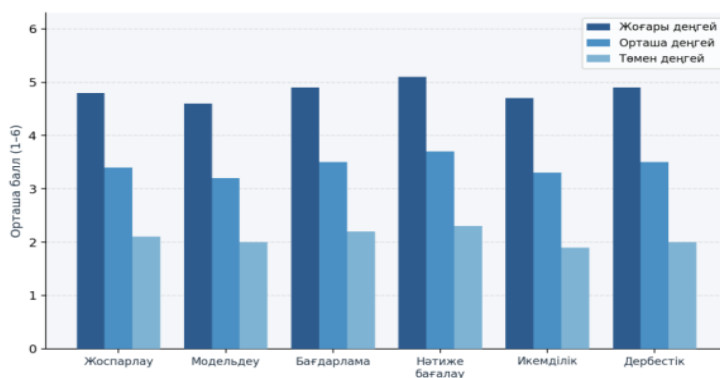
Сурет 1. Студенттердің өзін-өзі реттеу деңгейлерінің үлестірімі (n = 102)

Академиялық прокрастинация шкаласы бойынша орташа топтық балл $62,4 \pm 11,3$ болды, бұл орта деңгейден жоғарыға сәйкес келеді. Жоғары прокрастинациясы бар студенттер (>70 балл, n=38) интервью кезінде «тапсырманы бастай алмаймын, өйткені бастасам ойдағыдай шықпайтындай сезінемін» деген пікірлерді жиі білдірді - бұл перфекционизм мен прокрастинацияның байланысын [11] растайды. Прокрастинация тек уақытты ысыраптау емес, ол студенттің өз тиімділігіне деген сенімсіздігінің де белгісі (сурет 2).



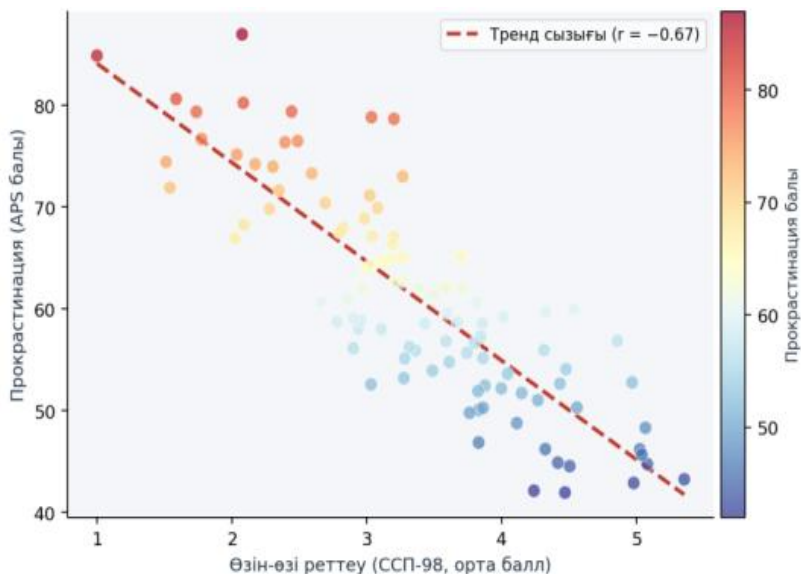
Сурет 2. Академиялық прокрастинация деңгейлерінің үлестірімі (APS шкаласы бойынша)

Шкалалар бойынша салыстырмалы талдау барлық өлшемдер бойынша топтараралық айырмашылықтың статистикалық маңыздылығын растады ($p < 0,01$) (сурет 3). Ерекше назар аударарлық: жоғары деңгейлі топта «дербестік» шкаласы жоғары болса, төмен деңгейлі топта дербестік пен жоспарлау бірдей аз. Бұл - өзін-өзі реттеу «сырттан тапсырма берілгенде ғана жұмыс жасайтын» студент пен «мақсатты өзі қойып, өзі орындайтын» студент арасындағы іргелі психологиялық айырма.



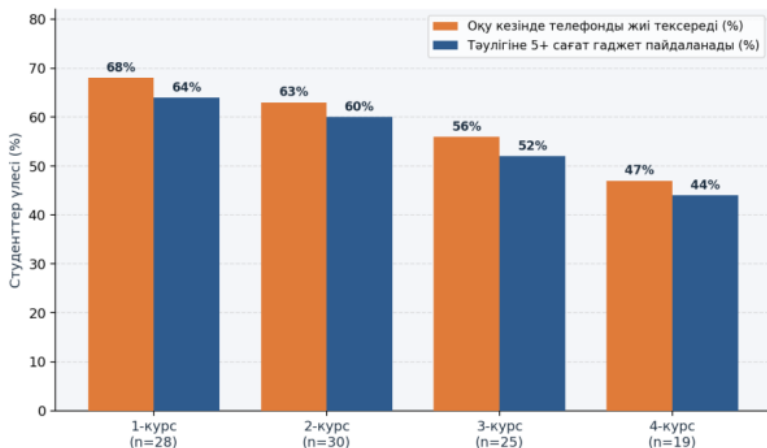
Сурет 3. ССП-98 шкалалары бойынша топтардың орташа көрсеткіштерін салыстыру

Корреляциялық талдаудың басты табысы - өзін-өзі реттеу мен прокрастинация арасындағы $r = -0,67$ коэффициенті ($p < 0,01$). Бұл өте күшті байланыс: өзін-өзі реттеу деңгейі жоғарылаған сайын прокрастинация жүйелі түрде төмендейді. Шашырандылық диаграммасы бұл трендті айқын бейнелейді - жоғары балдарда шашырандылық аз, яғни байланыс жоғары деңгейде тұрақты (сурет 4).



Сурет 4. Өзін-өзі реттеу мен прокрастинация байланысының шашырандылық диаграммасы ($r = -0,67$)

Курс бойынша деректер ерекше қызықты суретті көрсетеді. 1-курс студенттерінің 68%-ы оқу кезінде телефонды 10 минут сайын тексерсе, 4-курста бұл үлес 47%-ға дейін төмендейді (сурет 5). Бұл кездейсоқ емес: жоғары курста оқудың шынайы жүктемесі мен сессия қысымы студентті уақытты тиімдірек пайдалануға «мәжбүрлейді». Алайда бұл мәжбүрлі реттеу - саналы өзін-өзі реттеу емес, сырттан бақыланатын мінез-құлық. Мұны прокрастинация балдарының тек 4-курста ғана статистикалық маңызды деңгейде төмендейтіні растайды ($p < 0,05$), 3-курста айырма бар, бірақ маңызды емес.



Сурет 5. Цифрлық технологияларды пайдалану үлгілері курс бойынша салыстыру

Кесте 1. Негізгі айнымалылар арасындағы корреляция матрицасы

Айнымалы	1	2	3	4
1. Өзін-өзі реттеу (ССП-98)	-	-0,67**	0,53**	-0,48**
2. Прокрастинация (APS)		-	-0,44**	0,54**
3. Зейін шоғырландыру			-	-0,51**
4. Гаджет уақыты (сағ/тәул.)				-

Ескертпе: ** $p < 0,01$ деңгейінде статистикалық маңызды.

Гаджет уақыты мен прокрастинация арасындағы $r = 0,54$ корреляциясы маңызды практикалық мағынаға ие: тәулігіне 5 сағаттан артық гаджет пайдаланатын студенттер ($n=58$, 56,9%) орташа прокрастинация баллы бойынша аз пайдаланатындардан 11,3 баллға жоғары болды. Бұл айырма кездейсоқ емес ($t = 4,82$; $p < 0,001$). Сонымен қатар зейін шоғырландыру мен гаджет уақытының кері корреляциясы ($r = -0,51$) цифрлық экранның зейінге тигізетін «тозуын» санмен көрсетеді.

Қорытынды және ұсынымдар

Жүргізілген зерттеу үш негізгі тұжырымды эмпирикалық тұрғыдан дәлелдеді.

Біріншіден, өзін-өзі реттеу мен прокрастинация - бір медальдың екі жағы. Студент өзінің оқу іс-әрекетін жоспарлай, бақылай және реттей алмаса, тапсырмаларды кейінге қалдыру оның мінез-құлқының

орнықты үлгісіне айналады. Бұл байланыс ($r = -0,67$) осы зерттеудегі ең күшті эмпирикалық табыс болып табылады.

Екіншіден, цифрлық ортаның жағымсыз ықпалы - бұл тек «гаджетке уақыт жұмсау» мәселесі ғана емес. Негізгі зиян - зейіннің бытыраңқылығы. Оқу барысындағы жиі телефон тексеру, фондық видео мен музыка - бұлардың бәрі атқарушы бақылауды бұзып, студентті «елестетілген өнімділік» режимінде ұстайды: адам оқып отырғандай сезінеді, бірақ шын мәнінде терең өңдеу жүрмейді. Мұндай жағдайда когнитивтік жүктеме артып [12], студенттің нәтижелі нәтиже беретін «терең жұмыс» (deep work) режиміне өтуі мүмкін болмайды [13].

Үшіншіден, оқу жылы ілгерілеген сайын прокрастинация азаяды, бірақ бұл өзін-өзі реттеудің жетілуінен емес, сыртқы қысымның артуынан болады. Яғни, жоғары оқу орны студентке өзін-өзі реттеуді арнайы үйретпесе, ол оны тек жүктеме астында ғана «еріксіз» меңгереді [14].

Осыған байланысты мынадай практикалық ұсынымдар берілді: оқу жоспарына өзін-өзі реттеу дағдыларын дамытуға арналған арнайы бағдарламалар (тренингтер, семинарлар) енгізу; студенттерге цифрлық гигиенаны үйрету - оқу кезінде хабарландыруларды өшіру, «терең жұмыс» сессияларын жоспарлау; психологиялық қызмет арқылы прокрастинацияны ерте анықтап, жеке консультациялар ұйымдастыру. Осы тұжырымдалған практикалық ұсынымдар негізінде жоғары оқу орындарының студенттеріне арналған «Цифрландыру дәуіріндегі табысты студент дағдылары» атты арнайы жазғы мектептің бағдарламалық мазмұны әзірленді және оны оқу процесіне енгізу ұсынылады.

Әдебиеттер:

1. Steel P. The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure // Psychological Bulletin. - 2007. - Vol. 133. - № 1. - P. 65-94.
2. Grunschel C., Patrzek J., Fries S. Exploring reasons and consequences of academic procrastination: An interview study // Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. - 2013. - Vol. 27. - № 1-2. - P. 93-113.
3. Rosen L.D., Carrier L.M., Cheever N.A. Facebook and texting made me do it: Media-induced task-switching while studying // Computers in Human Behavior. - 2013. - Vol. 29. - № 3. - P. 948-958.
4. Mark G., Gudith D., Klocke U. The cost of interrupted work: More speed and stress // Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems. - New York: ACM, 2008. - P. 107-110.
5. Baumeister R.F., Tice D.M. Giving in to feel good: The place of emotion

- regulation in the context of general self-control // *Psychological Inquiry*. - 2007. - Vol. 18. - № 4. - P. 249-257.
6. Zimmerman B.J. Becoming a self-regulated learner: An overview // *Theory into Practice*. - 2002. - Vol. 41. - № 2. - P. 64-70.
7. Carver C.S., Scheier M.F. On the self-regulation of behavior. - Cambridge: Cambridge University Press, 1998. - 448 p.
8. Posner M.I., Petersen S.E. The attention system of the human brain // *Annual Review of Neuroscience*. - 1990. - Vol. 13. - P. 25-42.
9. Ophir E., Nass C., Wagner A.D. Cognitive control in media multitaskers // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. - 2009. - Vol. 106. - № 37. - P. 15583-15587.
10. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. - М.: Наука, 2010. - 519 с.
11. Flett A.L., Blankstein K.R., Martin T.R. Procrastination, negative self-evaluation, and stress in depression and anxiety // *Procrastination and task avoidance*. - New York: Springer, 1995. - P. 137-167.
12. Sweller J. Cognitive load during problem solving: Effects on learning // *Cognitive Science*. - 1988. - Vol. 12. - № 2. - P. 257-285.
13. Newport C. *Deep Work: Rules for Focused Success in a Distracted World*. - New York: Grand Central Publishing, 2016. - 296 p.
14. Айтпаева А.А. Психологические особенности прокрастинации у студентов в условиях дистанционного обучения // *Вестник КарГУ. Серия «Педагогика»*. - 2022. - № 4 (108). - С. 112-119.

SMART ЖӘНЕ OKR ӘДІСТЕРІНІҢ МАҚСАТ ҚОЮДАҒЫ ТИІМДІЛІГІ

Қазақбаева А., Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті, философия және психология факультеті, топ Пс-22-1к.

(ғылыми жетекші - п.с.з.к., профессор ассистенті Жансерикова Д.А.).

Қазіргі цифрлық қоғам жағдайында студенттердің оқу мотивациясы, өзін-өзі реттеу қабілеті және мақсат қою дағдылары жоғары білім беру жүйесінің маңызды компоненттерінің біріне айналды. Жоғары оқу орнындағы академиялық жетістік тек теориялық білім деңгейімен ғана емес, сонымен қатар студенттің жеке оқу әрекетін жоспарлау, уақытты басқару және мақсатқа бағытталған мінез-құлық қалыптастыру қабілетімен де анықталады.

Сонымен бірге, SMART және OKR технологиялары студенттердің оқу іс-әрекетін ұйымдастырудың заманауи психологиялық құралдары ретінде және студенттердің академиялық белсенділігін, тұлғалық

дамуын және кәсіби қалыптасуын қамтамасыз ететін тиімді әдістер ретінде кеңінен қарастырылуда.

Бүгінгі таңда жоғары білім беру жүйесінде студенттердің оқу мотивациясын арттыру, өзін-өзі реттеу қабілеттерін дамыту және мақсат қою дағдыларын қалыптастыру маңызды психологиялық-педагогикалық міндеттердің бірі болып табылады [1].

Психология ғылымында мақсат қою тұлғаның мотивациялық құрылымымен, еріктік қасиеттерімен және өзіндік тиімділік деңгейімен байланысты зерттеледі. Э. Локк мақсат қою теориясында нақты және күрделі мақсаттардың іс-әрекет тиімділігін арттыратынын дәлелдеген [2]. Ал А. Бандура өзіндік тиімділік теориясында тұлғаның өз қабілетіне деген сенімі оның нәтижелілігіне ықпал ететінін көрсеткен.

Қазақстандық психология ғылымында студенттердің оқу мотивациясы, өзін-өзі реттеу және кәсіби қалыптасу мәселелері көптеген отандық ғалымдардың еңбектерінде жан-жақты қарастырылған. Әсіресе Р.Т. Алимбаева, С.М. Джакупов және Қ.Б. Жарықбаев зерттеулерінде студент тұлғасының мотивациялық құрылымы мен оқу әрекетінің психологиялық механизмдеріне ерекше назар аударылған.

Қ.Б. Жарықбаев еңбектерінде тұлғаның оқу іс-әрекетіндегі мотивтердің рөлі қарастырылып, мотивация адамның танымдық белсенділігін арттыратын негізгі психологиялық факторлардың бірі ретінде сипатталады. Ғалым студенттің оқу әрекетіндегі қызығушылығы, кәсіби бағыттылығы және ішкі қажеттіліктері оның академиялық жетістігіне тікелей әсер ететінін атап көрсеткен. Сонымен қатар оқу мотивациясы тұлғаның еріктік қасиеттерімен, мақсатқа бағытталуымен және өзін-өзі дамыту қажеттілігімен тығыз байланысты [3].

С.М. Джакупов бірлескен танымдық іс-әрекет теориясы негізінде студенттердің оқу процесіндегі белсенділігін зерттеген. Ғалымның пікірінше, білім алушының оқу әрекетін тиімді ұйымдастыруы оның рефлексиялық қабілеттеріне, өзін-өзі бақылауына және танымдық мотивациясына тәуелді. Джакупов оқу мотивациясын тек сыртқы ынталандыру емес, тұлғаның ішкі мағыналық құрылымымен байланысты психологиялық жүйе ретінде қарастырған. Оның зерттеулерінде студенттің кәсіби қалыптасуында өзіндік мақсат қою, танымдық қызығушылық және оқу әрекетін саналы ұйымдастыру маңызды рөл атқаратыны көрсетілген [4].

Р.Т. Алимбаева зерттеулерінде студенттердің өзін-өзі реттеу дағдылары мен оқу мотивациясының өзара байланысы талданған.

Ғалым өзін-өзі реттеу процесін жоспарлау, өзін-өзі бақылау, нәтижені бағалау және рефлексия компоненттері арқылы түсіндіреді. Оның пікірінше, жоғары деңгейдегі оқу мотивациясы студенттің академиялық жауапкершілігін арттырып, кәсіби өзін-өзі анықтауына ықпал етеді. Сонымен қатар өзін-өзі реттеу қабілеті дамыған студенттерде эмоционалдық тұрақтылық, уақытты тиімді ұйымдастыру және мақсатқа жетуге ұмтылыс жоғары болады.

Аталған ғалымдардың теориялық тұжырымдары SMART және OKR әдістерінің психологиялық негіздерін түсіндіруге мүмкіндік береді. Себебі бұл технологиялар студенттердің: оқу мотивациясын, өзін-өзі бақылауын, мақсат қою қабілетін, кәсіби бағдарын, рефлексиялық дағдыларын дамытуға бағытталған.

SMART және OKR әдістері студент тұлғасының академиялық және кәсіби дамуын қамтамасыз ететін заманауи психологиялық технологиялар ретінде қарастырылады. SMART технологиясы нақты, өлшенетін, қолжетімді, маңызды және уақытпен шектелген мақсат қоюға негізделеді. Ал OKR (Objectives and Key Results) әдісі стратегиялық жоспарлау мен нәтижеге бағытталған рефлексияны қамтиды. Бұл әдістер студенттердің оқу мотивациясын арттырып, өзін-өзі реттеу дағдыларын дамытуға ықпал етеді.

SMART әдісі алғаш менеджмент психологиясында пайда болып, кейін білім беру саласына енгізілді. SMART технологиясының негізгі компоненттері: Specific - нақты, Measurable - өлшенетін, Achievable - қолжетімді, Relevant - маңызды, Time-bound - уақытпен шектелген. Бұл әдіс когнитивтік ұйымдастыруды, академиялық тәртіпті және оқу әрекетін құрылымдауды қамтамасыз етеді.

Ал, OKR технологиясы стратегиялы қойлауға бағытталған. OKR жүйесі: Objective - негізгі мақсат, Key Results - мақсаттың орындалуын көрсететін нәтижелерден тұрады. OKR әдісі студенттің ішкі мотивациясын белсендіреді және кәсіби өзін-өзі анықтау процесіне ықпал етеді.

Э. Деси мен Р. Райан өзін-өзі детерминациялау теориясында ішкі мотивация тұлғаның белсенділігін арттыратынын атап көрсеткен. Осы тұрғыдан OKR технологиясы студенттердің тұлғалық дамуына бағытталған [5].

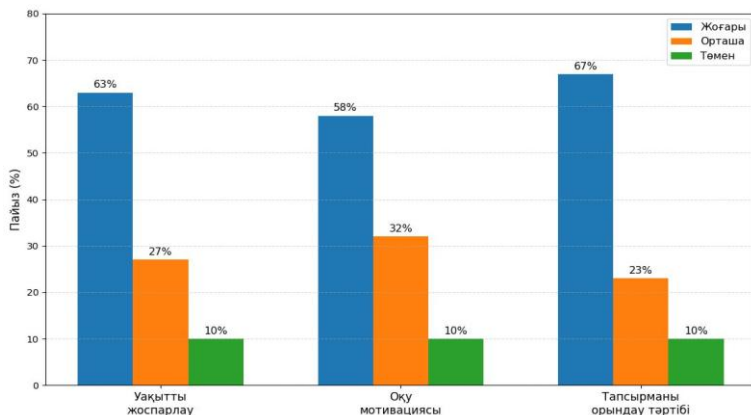
Осыған байланысты біз зерттеу міндеттері ретінде студенттердің оқу мотивациясын зерттеу және мақсат қою ерекшеліктерін анықтауды және SMART және OKR әдістерінің тиімділігін салыстыруды қарастырдық.

Зерттеу барысында «Оқу мотивациясын диагностикалау әдістемесі» (Т.И. Ильина) жүргізілді. Мақсаты: студенттердің білім

алу мотивациясын, кәсіби мотивациясын, диплом алуға бағытталған сыртқы мотивациясының жоғары, орташа және төмен деңгейлерін анықтауға мүмкіндік береді.

Зерттеу нәтижелерін талдау

Зерттеу нәтижесінде студенттердің көпшілігінде мақсат қою дағдыларының орташа деңгейде екендігі анықталды. SMART технологиясын қолданған студенттерде оқу тапсырмаларын жоспарлау мен уақытты ұйымдастыру көрсеткіштері жоғары болды.



Сурет 1 SMART технологиясын қолданған студенттердің нәтижелері (%)

1-ші сурет бойынша SMART технологиясын қолданған студенттердің нәтижелері талданды. «Уақытты жоспарлау» көрсеткіші бойынша студенттердің 63%-ында жоғары деңгей анықталды. Бұл студенттердің көпшілігі өз уақытын тиімді ұйымдастыра алатынын, оқу тапсырмаларын алдын ала жоспарлап, мақсатқа жүйелі түрде ұмтылатынын көрсетеді. Ал 27% студентте орташа деңгей байқалды, яғни оларда жоспарлау дағдылары қалыптасқанымен, кей жағдайда уақытты басқаруда қиындықтар кездеседі. 10% студентте төмен деңгей анықталды, бұл олардың оқу әрекетін ұйымдастыруда және уақытты бақылауда қиындықтарға тап болатынын білдіреді.

«Оқу мотивациясы» көрсеткіші бойынша 58% студентте жоғары деңгей тіркелді. Бұл олардың оқу әрекетіне ішкі қызығушылығы жоғары екенін, білім алуға саналы түрде ұмтылатынын көрсетеді. 32% студентте орташа деңгей анықталды, яғни мотивация тұрақсыз сипатта байқалады және сыртқы факторларға тәуелді болуы мүмкін. Ал 10%

студентте төмен мотивация анықталды, бұл оқу әрекетіне қызығушылықтың әлсіздігін және академиялық белсенділіктің төмендігін білдіреді.

«Тапсырманы орындау тәртібі» көрсеткіші бойынша 67% студент жоғары деңгей көрсетті. Бұл респонденттердің көпшілігі оқу тапсырмаларын жауапкершілікпен және жүйелі түрде орындайтынын дәлелдейді. 23% студент орташа деңгейде болса, 10% студентте төмен көрсеткіш тіркелді. Мұндай нәтижелер SMART технологиясының студенттердің академиялық тәртібін және өзін-өзі ұйымдастыру қабілетін дамытуға оң әсер еткенін көрсетеді.

Ал, OKR технологиясын қолданған студенттерде: академиялық белсенділік; шығармашылық бастамашылық; ішкі мотивация деңгейі жоғары екендігі байқалды.



Сурет 2. OKR технологиясын қолданған студенттердің нәтижелері

OKR технологиясын қолданған студенттердің нәтижелері 2-ші сурет деталданды. «Ішкі мотивация» көрсеткіші бойынша 71% студентте жоғары деңгей анықталды. Бұл олардың оқу мен өзін-өзі дамыту әрекетіне ішкі қызығушылықпен қарайтынын, жетістікке жетуге саналы түрде ұмтылатынын білдіреді. 19% студентте орташа деңгей байқалса, 10% студентте төмен деңгей тіркелді. Төмен деңгей студенттердің мотивациялық тұрақсыздығын және мақсатқа жетуге деген сенімінің әлсіздігін көрсетуі мүмкін.

«Академиялық белсенділік» көрсеткіші бойынша 69% студент жоғары деңгей көрсетті. Бұл олардың оқу процесіне белсенді қатысатынын, шығармашылық және зерттеушілік белсенділігінің жоғары екенін білдіреді. 21% студент орташа деңгейде болса, 10% студентте төмен деңгей анықталды, яғни оқу әрекетіне енжар қатысу байқалады.

«Өзін-өзі дамытуға ұмтылыс» көрсеткіші бойынша ең жоғары нәтиже тіркелді: 74% студент жоғары деңгей көрсетті. Бұл OKR технологиясының студенттердің тұлғалық және кәсіби өсуге бағытталуына, өзін-өзі жетілдіруге деген қажеттілігін дамытуға ықпал еткенін дәлелдейді. 16% студентте орташа деңгей анықталса, 10% студентте төмен көрсеткіш байқалды.

Зерттеу нәтижелері SMART әдісінің студенттердің қысқа мерзімді академиялық мақсаттарын нақтылауда тиімді екенін көрсетті. Бұл технология оқу тапсырмаларын жүйелеуге және прокрастинация деңгейін төмендетуге ықпал етеді.

Атап айтқанда, респонденттердің 63%-ында уақытты жоспарлау дағдылары жоғары деңгейде анықталды, 58% оқу мотивациясының тұрақтылығы байқалды, ал 67% оқу тапсырмаларын орындаудағы жауапкершілік пен тәртіп көрсеткіші жоғары болды. Бұл SMART технологиясының студенттердің академиялық ұйымдасуына оң ықпал ететінін дәлелдейді.

OKR технологиясын қолдану нәтижесінде студенттердің 71%-ында ішкі мотивация деңгейі жоғарылағаны байқалды. Сонымен қатар респонденттердің 69%-ында академиялық белсенділік көрсеткіші артса, 74%-ында кәсіби және тұлғалық өзін-өзі дамытуға ұмтылыс деңгейі жоғары екендігі анықталды. Зерттеу барысында студенттердің ұзақ мерзімді мақсаттарды нақтырақ жоспарлай бастағаны және оқу әрекетіне саналы қатынасы қалыптасқаны байқалды.

Алынған нәтижелер SMART технологиясының қысқа мерзімді мақсаттарды нақтылауда, оқу процесін жоспарлауда және прокрастинацияны төмендетуде тиімді екенін көрсетсе, OKR әдісі студенттердің стратегиялық ойлауын, рефлексиялық қабілеттерін және ішкі мотивациясын дамытуға ықпал ететіні анықталды. Сонымен қатар OKR технологиясын қолданған студенттерде эмоционалдық тұрақтылық пен өзіндік тиімділік деңгейі жоғары байқалды.

Қорытынды

Қазіргі жоғары білім беру жүйесінде студенттердің оқу мотивациясын арттыру, өзін-өзі реттеу қабілеттерін дамыту, уақытты тиімді ұйымдастыру және мақсат қою дағдыларын қалыптастыру өзекті психологиялық-педагогикалық мәселелердің бірі болып табылады. Осыған байланысты SMART және OKR технологиялары студенттердің академиялық белсенділігін, кәсіби бағдарлануын және тұлғалық дамуын жетілдіруге бағытталған заманауи психологиялық құралдар ретінде қарастырылды.

Жүргізілген зерттеу жұмысының негізгі мақсаты - SMART және OKR әдістерінің студенттердің мақсат қою тиімділігіне, оқу

мотивациясына және өзін-өзі реттеу ерекшеліктеріне ықпалын анықтау болды. Зерттеу барысында қойылған мақсат толық жүзеге асырылып, барлық міндеттер орындалды. Теориялық және эмпирикалық талдау нәтижесінде SMART және OKR технологиялары студенттердің академиялық және тұлғалық дамуына оң психологиялық әсер ететіні дәлелденді.

Зерттеудің теориялық бөлімінде мақсат айқындаудың психологиялық тетіктері жан-жақты талданып қарастырылды. Сонымен қатар қазақстандық психолог-ғалымдар Қ.Б. Жарықбаев, С.М. Джакупов, Р.Т. Алимбаева еңбектері студенттердің оқу мотивациясын, өзін-өзі реттеуін және кәсіби қалыптасу ерекшеліктерін түсіндіруде маңызды теориялық негіз ретінде пайдаланылды.

Эмпирикалық зерттеу барысында студенттердің оқу мотивациясы мен мақсат қою ерекшеліктерін анықтау мақсатында психодиагностикалық әдістемелер қолданылып, SMART және OKR технологияларының тиімділігі салыстырмалы түрде талданды.

SMART технологиясын қолданған студенттердің нәтижелері бойынша респонденттердің 63%-ында уақытты жоспарлау қабілеті жоғары деңгейде қалыптасқаны анықталды. Бұл студенттердің оқу әрекетін тиімді ұйымдастырып, мақсатқа жүйелі түрде жетуге бейім екенін көрсетті. Сонымен қатар 58% студентте оқу мотивациясының жоғары деңгейі тіркеліп, олардың білім алуға деген ішкі қызығушылығы мен академиялық жауапкершілігінің қалыптасқаны байқалды. Ал 67% студентте тапсырмаларды орындау тәртібі жоғары деңгейде анықталды, бұл олардың өзін-өзі бақылау және оқу міндеттерін жүйелі орындау қабілеттерінің дамығанын дәлелдейді.

Аталған нәтижелер SMART технологиясының студенттердің: уақыт менеджментін дамытуға; оқу әрекетін құрылымдауға; прокрастинация деңгейін төмендетуге; қысқа мерзімді мақсаттарды нақты қоюына; академиялық тәртіп қалыптастыруына тиімді ықпал ететінін көрсетті.

Ал OKR технологиясын қолданған студенттерде ішкі мотивация, академиялық белсенділік және өзін-өзі дамытуға ұмтылыс көрсеткіштері айқын жоғарылағаны байқалды. Эмпирикалық деректер бойынша респонденттердің 71%-ында ішкі мотивацияның жоғары деңгейі анықталды. Бұл студенттердің оқу мен кәсіби дамуға саналы түрде ұмтылатынын көрсетті. Сонымен қатар 69% студентте академиялық белсенділік жоғары болып, олардың шығармашылық және зерттеушілік белсенділігі артқаны байқалды. Ал 74% студентте өзін-өзі дамытуға ұмтылыс жоғары деңгейде тіркелді, бұл олардың кәсіби және тұлғалық өсуге бағытталғанын дәлелдейді.

OKR технологиясын қолдану нәтижесінде студенттерде: стратегиялық ойлау; ұзақ мерзімді мақсат қою; рефлексия; өзіндік талдау; кәсіби өзін-өзі анықтау; тұлғалық даму көрсеткіштері жоғарылағаны анықталды.

Зерттеу нәтижелерін салыстырмалы талдау SMART технологиясының көбіне студенттердің оқу әрекетін ұйымдастыруға, уақытты тиімді пайдалануға және нақты нәтижеге жетуге бағытталғанын көрсетті. Ал OKR технологиясы ішкі мотивацияны, шығармашылық белсенділікті, рефлексияны және стратегиялық ойлауды дамытуда жоғары тиімділік танытты.

Зерттеу студенттердің академиялық жетістігі тек интеллектуалдық қабілеттерге ғана емес, сонымен қатар олардың мотивациялық құрылымына, өзін-өзі реттеу деңгейіне және мақсат қою ерекшеліктеріне де тәуелді екенін көрсетті. Бұл қазіргі жоғары білім беру жүйесінде психологиялық технологияларды қолданудың маңыздылығын дәлелдейді. Сонымен қатар, SMART және OKR технологияларын кешенді қолданудың анағұрлым тиімді екендігі анықталды. SMART технологиясы студенттердің күнделікті оқу әрекетін жүйелеп, қысқа мерзімді мақсаттарға қол жеткізуіне көмектесе, OKR технологиясы олардың болашақ кәсіби дамуын жоспарлауға, тұлғалық әлеуетін ашуға және ішкі мотивациясын күшейтуге ықпал етеді.

Осылайша, зерттеу барысында алынған мәліметтер SMART және OKR әдістерін жоғары оқу орындарының білім беру процесінде, психологиялық тренингтерде, академиялық коучинг бағдарламаларында және студенттердің тұлғалық дамуына бағытталған психологиялық сүйемелдеу жұмыстарында кеңінен қолдануға болатындығын дәлелдеді. Аталған технологияларды жүйелі түрде енгізу студенттердің оқу тиімділігін арттырып қана қоймай, олардың болашақ кәсіби және тұлғалық қалыптасуына да оң ықпал етеді.

Әдебиеттер:

1. Алимбаева Р.Т. Студенттердің оқу мотивациясының психологиялық ерекшеліктері // Қарағанды университетінің хабаршысы. - 2023. - №2. - Б. 114-120.
2. Бандура А. Теория социального научения. - СПб: Евразия, 2000. - 320 с.
3. Жарыкбаев Қ.Б. Жалпы психология. - Алматы: Дарын, 2010. - 280 б.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. - СПб: Питер, 2019. - 400 с.
5. Andreassen C.S. Online Social Network Site Addiction: A Comprehensive Review // Current Addiction Reports. - 2015. - №2. - Б. 175-184.

СТУДЕНТТЕРДІҢ ТҰЛҒАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ МЕН ОҚУ МОТИВАЦИЯСЫН ЗЕРТТЕУ

Сүлеймен Д.М., Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті, философия және психология факультеті, Пс-22-2к тобы.

(ғылыми жетекші - психология магистрі, аға оқытушы Капашева Г.А.).

Мақалада жоғары оқу орны студенттерінің тұлғалық ерекшеліктері мен оқу мотивациясының өзара байланысы қарастырылады. Қазіргі білім беру жүйесінде студенттің оқу жетістігі тек академиялық біліммен ғана емес, тұлғалық дамуы, эмоционалдық тұрақтылығы, әлеуметтік белсенділігі және кәсіби бағыттылығымен тығыз байланысты. Студенттік кезең өмірлік мақсаттар нақтыланып, оқу әрекетіне саналы қатынас қалыптасатын маңызды даму сатысы болып табылады [1, 2].

Эмпирикалық жұмыс 1 және 4 курс студенттерінің тұлғалық және мотивациялық ерекшеліктерін салыстыруға бағытталды. Зерттеуде Р.Б. Кеттелдің көпфакторлы тұлғалық сауалнамасы 16PF, Т.О. Гордеева, О.А. Сычев және Е.Н. Осиннің «Академиялық мотивация шкалалары», сондай-ақ А.А. Реан мен В.А. Якуниннің Н.Ц. Бадмаева модификациясындағы «Студенттердің оқу мотивациясын диагностикалау әдістемесі» қолданылды [3, 4, 5]. Алынған нәтижелер жоғары курс студенттерінде әлеуметтік батылдық, қарым-қатынасқа ашықтық, эмоционалдық тұрақтылық және кәсіби мотивтердің айқынырақ көрінетінін көрсетті.

Түйін сөздер: студент, тұлғалық ерекшеліктер, оқу мотивациясы, академиялық мотивация, кәсіби мотивтер, әлеуметтік батылдық, эмоционалдық тұрақтылық.

Қазіргі таңда жоғары білім беру жүйесі студентке тек кәсіби білім берумен шектелмей, оның тұлғалық, әлеуметтік және эмоционалдық дамуына да ерекше мән беруді талап етеді. Университет қабырғасында студент өз мүмкіндіктерін бағалауды, оқу мақсаттарын жоспарлауды, әлеуметтік ортада қарым-қатынас орнатуды және кәсіби рөлге бейімделуді үйренеді [1]. Осы тұрғыдан студенттердің тұлғалық ерекшеліктері мен оқу мотивациясын бірге қарастыру педагогикалық және жас ерекшелік психологиясындағы өзекті бағыттардың бірі болып саналады.

Студенттік кезең тұлғаның белсенді дамитын, өзіндік сана мен кәсіби бағыттылық қалыптасатын ерекше кезеңі болып табылады [2].

Бірінші курс студенттері жаңа ортаға бейімделу, оқу талаптарына үйрену, топпен қарым-қатынас орнату және мамандық таңдауының дұрыстығын бағалау кезеңінен өтеді. Жоғары курс студенттері үшін оқу әрекеті болашақ кәсіби қызметпен, еңбек нарығына дайындықпен және өзін-өзі жүзеге асыру қажеттілігімен көбірек байланысады [1, 6].

Оқу мотивациясы студенттің білім алуға деген ішкі және сыртқы себептерін, оқу тапсырмаларын орындаудағы белсенділігін, мақсатқа ұмтылысын және кәсіби даму бағытын сипаттайтын күрделі психологиялық құбылыс болып табылады. Е.П. Ильин мотивацияны адамның іс-әрекетін қозғайтын, бағыттайтын және реттейтін ішкі себептер жүйесі ретінде қарастырады [7]. Сондықтан студенттің оқу мотивациясы пәнге қызығушылықпен ғана емес, тұлғалық тұрақтылықпен, өзін-өзі бағалаумен және болашаққа бағытталған мақсаттармен де байланысты.

Тұлғалық ерекшеліктер адамның мінез-құлқының, эмоциялық реакцияларының, қарым-қатынас стилінің және өзін-өзі реттеу тәсілдерінің салыстырмалы тұрақты сипаттарын білдіреді. Р.Б. Кеттелл тұлғаны көпфакторлы құрылым ретінде қарастырып, адамның психологиялық ерекшеліктерін 16 негізгі фактор арқылы сипаттаған [3]. Оның ішінде қарым-қатынасқа ашықтық, эмоционалды тұрақтылық, әлеуметтік батылдық, мазасыздық, өзін-өзі бақылау және жанашылдыққа бейімділік студенттің оқу әрекетіне тікелей немесе жанама әсер етеді.

Ішкі мотивация білімге қызығушылық, өзін-өзі дамытуға ұмтылу, кәсіби құзыреттілікті арттыру және тұлғалық өсу қажеттілігі арқылы көрінеді [4]. Сыртқы мотивация баға алу, диплом иелену, ата-ананың үмітін ақтау, әлеуметтік мәртебе немесе оқытушы тарапынан мақұлдау сияқты факторлармен байланысты болады [7]. Ішкі мотивациясы жоғары студент оқу әрекетін жеке және кәсіби дамудың маңызды құралы ретінде қабылдайды.

Тұлғаның оқу әрекетіндегі рөлін түсіндіруде қазақстандық және шетелдік авторлардың еңбектері де маңызды. Қ.Б. Жарықбаев тұлға дамуын әлеуметтік орта, ұлттық тәрбие және психологиялық қасиеттер жүйесімен байланыстырса, С.М. Джакупов оқыту процесіндегі танымдық іс-әрекет пен қарым-қатынастың маңызын көрсетеді [8, 9]. Бұл пікірлер студенттің оқу мотивациясын тек үлгерім көрсеткіші ретінде емес, оның тұлғалық қалыптасуымен, кәсіби өзін-өзі анықтауымен және әлеуметтік тәжірибесімен бірлікте қарастыру қажет екенін дәлелдейді [10, 11].

Жоғары оқу орнындағы оқу үдерісі студентке әртүрлі талаптар қояды: теориялық материалды меңгеру, практикалық дағды

калыптастыру, топтық жұмысқа қатысу, өзіндік тапсырмаларды орындау және кәсіби шешім қабылдауға дайындалу. Осы талаптар студенттің жауапкершілігін, дербестігін, коммуникативтік қабілетін және эмоциялық өзін-өзі реттеуін дамытады. Сондықтан 1 және 4 курс студенттерін салыстыру тұлғалық даму динамикасын анықтауға мүмкіндік береді.

Зерттеу объектісі: Жоғары оқу орны студенттері.

Зерттеу пәні: Студенттердің тұлғалық ерекшеліктері мен оқу мотивациясы арасындағы.

Зерттеу болжамы: Егер студенттердің эмоционалдық тұрақтылығы, әлеуметтік батылдығы, қарым-қатынасқа ашықтығы және өзін-өзі реттеу қабілеті жоғары болған сайын, олардың оқу мотивациясы да тұрақты әрі кәсіби бағытталған сипат алады.

Таңдама: Зерттеуге Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университетінің 1 және 4 курс студенттері қатысты. Жалпы сыналудың саны - 60 студент.

Сауалнама нәтижелері 1 және 4 курс студенттерінің тұлғалық профилінде айырмашылықтар бар екенін көрсетті. Р.Б. Кеттелл әдістемесі бойынша 1 курс студенттерінде қарым-қатынаста сақтық, әлеуметтік сенімсіздік және мазасыздық белгілері айқынырақ байқалды. А факторы бойынша 1 курс студенттерінің 76,7%-ында төмен деңгей анықталды, бұл олардың жаңа әлеуметтік ортада қарым-қатынасқа бірден ашыла бермейтінін көрсетеді. Н факторы бойынша 60% студентте әлеуметтік батылдың төмен деңгейі тіркелді, ал О факторы бойынша 46,7% студентте жоғары мазасыздық байқалды. Бұл мәліметтер бірінші курс кезеңінің бейімделу қиындығымен, жаңа оқу талаптарына үйренумен және топ ішіндегі әлеуметтік рөлді іздеумен байланысты екенін көрсетеді.

1 және 4 курс студенттерінің орташа көрсеткіштерін салыстыру жоғары курс студенттерінде тұлғалық жетілу белгілерінің айқынырақ екенін көрсетті. А факторы, яғни қарым-қатынасқа ашықтық 1 курста $2,8 \pm 2,2$ болса, 4 курста $4,5 \pm 2,6$ деңгейіне көтерілді. С факторы, яғни эмоционалдық тұрақтылық 1 курста $4,0 \pm 2,0$, ал 4 курста $5,3 \pm 2,4$ көрсеткішін құрады. Н факторы бойынша 1 курста $3,3 \pm 2,3$, ал 4 курста $5,9 \pm 2,8$ нәтиже анықталды.

4 курс студенттерінде В факторы бойынша 56,7% студентте жоғары интеллектуалдық деңгей, Н факторы бойынша 46,7% студентте әлеуметтік батылдың жоғары деңгейі тіркелді. Бұл жоғары курс студенттерінің әлеуметтік ортада сенімдірек, эмоциялық тұрғыдан тұрақтырақ және қарым-қатынаста еркінірек екенін дәлелдейді.

Академиялық мотивация нәтижелері студенттердің оқу үдерісі

барысында мотивациялық құрылымы өзгеретінін дәлелдеді. 1 курс студенттерінде сыртқы мотивацияның ықпалы айқынырақ көрінді: экстерналды мотивация бойынша 56,7% студентте жоғары деңгей, ал амотивация бойынша 46,7% студентте жоғары деңгей анықталды. Бұл бірінші курс студенттерінің оқу әрекетінде сыртқы талаптарға, әлеуметтік бағалауға және оқу мәнін толық түсінбеуге көбірек тәуелді болуы мүмкін екенін көрсетеді. Ал 4 курс студенттерінде ішкі мотивация басымырақ байқалды: танымдық мотивация жоғары деңгейде 16 студентте (53,3%), жетістік мотивациясы 15 студентте (50%), өзін-өзі дамыту мотивациясы 15 студентте (50%) анықталды. Өзін-өзі құрметтеу мотивациясы көбіне орташа деңгейде 17 студентте (56,7%), интроекцияланған мотивация 16 студентте (53,3%) көрінді. Экстерналды мотивация жоғары деңгейде 13 студентте (43,3%), ал амотивация жоғары деңгейде тек 6 студентте (20%) тіркелді.

Оқу мотивациясын диагностикалау әдістемесі бойынша коммуникативтік мотивтер 1 курста $16,0 \pm 2,8$, 4 курста $14,0 \pm 2,8$ болды. Сәтсіздіктен қашу мотивтері 1 курста $19,0 \pm 5,2$, 4 курста $17,0 \pm 3,7$ деңгейінде анықталды. Кәсіби мотивтер 1 курста $22,0 \pm 5,6$ болса, 4 курста $24,0 \pm 3,0$ деңгейіне көтерілді. Әлеуметтік мотивтер 1 курста $20,0 \pm 2,7$, 4 курста $18,0 \pm 2,9$ нәтиже көрсетті. Бұл бірінші курс студенттері үшін қарым-қатынас, әлеуметтік қолдау және сәтсіздіктен қашу маңыздырақ болса, 4 курс студенттерінде оқу әрекеті болашақ мамандықпен көбірек байланысатынын дәлелдейді.

Кесте 1. Мотивациялық және тұлғалық көрсеткіштер бойынша 1 және 4 курс студенттері арасындағы айырмашылықтар

Факторлар	t-эмпирикалық	p мәні	Айырмашылық сипаты
Н - жасқаншақтық-батылдық	3,92	$p < 0,01$	өте жоғары маңыздылық
А - қарым-қатынасқа ашықтық	2,74	$p < 0,01$	жоғары маңыздылық
О - мазасыздық	2,66	$p < 0,05$	статистикалық маңызды
Q1 - консерватизм-радикализм	2,58	$p < 0,05$	статистикалық маңызды
С - эмоционалдық тұрақтылық	2,28	$p < 0,05$	статистикалық маңызды
Кәсіби мотивтер	1,73	$p > 0,05$	үрдіс деңгейінде

Кестеде көрсетілгендей, ең күшті айырмашылық әлеуметтік

батылдык көрсеткіші бойынша байқалды. Н факторы бойынша $t = 3,92$; $p < 0,01$, А факторы бойынша $t = 2,74$; $p < 0,01$ мәндері анықталды. Бұл 4 курс студенттерінің 1 курс студенттерімен салыстырғанда әлеуметтік жағдайда сенімдірек, белсендірек және қарым-қатынасқа ашығырақ екенін көрсетеді. Мұндай өзгеріс университеттегі оқу тәжірибесі, топтық жұмыс, практика және кәсіби қарым-қатынастың кеңеюімен байланысты.

Мазасыздық пен эмоционалдық тұрақтылық көрсеткіштері де маңызды нәтиже берді. О факторы бойынша $t = 2,66$; $p < 0,05$, С факторы бойынша $t = 2,28$; $p < 0,05$ анықталды. Бірінші курс студенттері үшін оқу талаптарының жаңалығы, жаңа әлеуметтік орта және мамандыққа қатысты сенімсіздік мазасыздықты күшейтуі мүмкін. Ал 4 курс студенттерінде оқу тәжірибесінің жинақталуы, кәсіби бағыттың нақтылануы және өзін-өзі реттеу дағдылары эмоционалдық тұрақтылықты арттырады.

Жалпы алынған мәліметтер студенттердің тұлғалық ерекшеліктері мен оқу мотивациясы өзара тығыз байланысты екенін дәлелдейді. Әлеуметтік батылдык, қарым-қатынасқа ашықтық және эмоционалдық тұрақтылық жоғарылаған сайын студенттің оқу әрекеті де неғұрлым саналы, тұрақты және кәсіби бағытталған сипат алады. Ал мазасыздық, әлеуметтік сенімсіздік және сәтсіздіктен қашу мотивтері басым болған жағдайда оқу мотивациясы сыртқы талаптарға көбірек тәуелді болуы мүмкін.

Төртінші курс студенттерінің нәтижелерінде кәсіби бағыттың күшеюі байқалады. Кәсіби мотивтердің $22,0 \pm 5,6$ -дан $24,0 \pm 3,0$ деңгейіне көтерілуі оқу мазмұнының болашақ еңбек қызметімен байланыса бастағанын көрсетеді. Бұл кезеңде танымдық, жетістік және өзін-өзі дамыту мотивтері оқу әрекетінің жетекші ішкі негізіне айналады.

Нәтижелерді психологиялық тұрғыдан түсіндіруде бірінші курс пен төртінші курс студенттерінің оқу жағдайларының әртүрлі екенін ескеру қажет. Бірінші курс студенттері университеттік ортаға енді қосылып, әлеуметтік бейімделу мен мамандыққа үйрену кезеңінен өтеді. Төртінші курс студенттері оқу тәжірибесін жинақтап, кәсіби практика арқылы болашақ мамандыққа жақындайды. Сондықтан олардың тұлғалық және мотивациялық көрсеткіштеріндегі айырмашылықтар оқу процесіндегі табиғи даму динамикасын көрсетеді.

Қорытынды. Жүргізілген талдау студенттердің тұлғалық ерекшеліктері мен оқу мотивациясы арасында маңызды өзара байланыс бар екенін көрсетті. 1 курс студенттерінде жаңа оқу

ортасына бейімделумен байланысты тұйықтық, әлеуметтік сенімсіздік және мазасыздық белгілері көбірек байқалды. 4 курс студенттерінде әлеуметтік батылдық, эмоционалдық тұрақтылық, қарым-қатынасқа ашықтық және кәсіби мотивтер айқынырақ көрінді. Бұл олардың оқу әрекетін болашақ кәсіби қызметпен байланыстырып, білім алуды жеке және кәсіби дамудың маңызды құралы ретінде қабылдай бастағанын көрсетеді.

Математикалық-статистикалық талдау Н, А, О, Q1 және С факторлары бойынша маңызды айырмашылықтардың бар екенін дәлелдеді. Әсіресе әлеуметтік батылдық пен қарым-қатынасқа ашықтық көрсеткіштеріндегі айырмашылықтар студенттің жоғары курсқа қарай әлеуметтік тәжірибе жинақтап, кәсіби ортаға психологиялық тұрғыдан бейімделетінін көрсетті. Сондықтан студенттердің оқу мотивациясын арттыру үшін тұлғалық ерекшеліктерді ескеру, бейімделуді жеңілдету, өзіндік сенімділікті арттыру және кәсіби мақсаттарды нақтылау маңызды болып табылады.

Әдебиеттер:

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. - 2-е изд., доп. и перераб. - М.: Логос, 2002. - 384 с.
2. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учеб. пособие для студ. вузов. - 4-е изд., стереотип. - М.: Академия, 1999. - 672 с.
3. Cattell R.B. The Scientific Analysis of Personality. - Baltimore: Penguin Books, 1965. - 399 p.
4. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. - 2014. - Т. 35. - № 4. - С. 96-107.
5. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан, В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) // Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. - Улан-Удэ, 2004. - С.151-154.
6. Шаповаленко И.В. Возрастная психология: психология развития и возрастная психология. - М.: Гардарики, 2005. - 349 с.
7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб.: Питер, 2008.
8. Жарықбаев Қ.Б. Жалпы психология: оқулық. - 5-бас. - Алматы: Эверо, 2004. - 380 б.
9. Джакупов С.М. Психологическая структура процесса обучения. - 2-изд. - Алматы: Қазақ университеті, 2009. - 308 б.
10. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: книга для учителя. - М.: Просвещение, 1990. - 192 с.
11. Хелл Л., Зиглер Д. Теории личности. - СПб.: Питер, 2019. - 608 с.

КӨП БАЛАЛЫ АНАЛАРДЫҢ ТҮЛҒАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ МЕН БАЛАЛАРЫНА ҚАТЫНАСЫНЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ СИПАТТАМАСЫ

Тамкей А.А., Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті, философия және психология факультеті, Пс-22-2к тобы.

(ғылыми жетекшісі - әлеуметтік ғылымдар магистрі, аға оқытушы Нурғалиева С.М.).

Қазіргі қоғамда отбасы институтының даму үрдістері мен оның ішкі құрылымдық өзгерістері психология, әлеуметтану және педагогика ғылымдарының назарында тұрған маңызды мәселелердің бірі болып табылады. Тәуелсіз Қазақстанның әлеуметтік саясатында отбасылық құндылықтарды нығайту, ана мен баланы қорғау басым бағыттарға ие. Соның ішінде, көп балалы отбасылар қоғамның демографиялық өсімін қамтамасыз ететін, ұлттық тәрбие мен салт-дәстүрді сақтайтын негізгі әлеуметтік институт ретінде ерекшеленеді. Алайда, қазіргі жаһандану және қоғамның цифрлану дәуірінде көп балалы отбасылар тек материалдық емес, сонымен бірге терең психологиялық жүктемелерді де бастан кешіруде. Төрт және одан да көп бала тәрбиелеп отырған аналардың тұлғалық ресурстары, олардың эмоционалдық тұрақтылығы мен балаларына деген қатынасы отбасындағы қолайлы психологиялық климаттың қалыптасуына тікелей ықпал етеді [1].

Ана мен бала арасындағы қарым-қатынас - тұлғаның ерте жастағы даму кезеңінен бастап оның әлеуметтенуіне дейінгі бүкіл өмірлік траекториясын айқындайтын іргелі фактор. Психология ғылымында ата-ананың балаға қатынасы мәселесі көптеген отандық және шетелдік ғалымдардың еңбектерінде зерттелген. Р.В. Овчарова ата-ана болуды тұлғаның психологиялық феномені ретінде қарастырып, оның құрылымына когнитивті, эмоционалды және мінез-құлықтық компоненттерді жатқызады [2]. Ал қазақстандық зерттеуші М.П. Кабакова ұлттық отбасылардың психологиялық ерекшеліктерін талдай отырып, ананың тәрбиелік позициясы отбасы құрылымына, бала санына және қоғамдық талаптарға байланысты трансформацияланатынын атап көрсетеді [3]. Бірақ, көп балалы аналардың тұлғалық қасиеттері мен олардың әр балаға жеке тұлға ретінде қатынасы арасындағы өзара байланыс әлі де болса тереңірек эмпирикалық зерттеулерді қажет етеді.

Зерттеудің материалдары мен әдістері.

Зерттеу жұмысымыздың мақсаты - көп балалы аналардың тұлғалық ерекшеліктері мен олардың балаларына қатынасының психологиялық сипаттамасын анықтау және оны аз балалы аналардың көрсеткіштерімен салыстыра отырып талдау. Зерттеудің эмпирикалық базасы ретінде Қарағанды қаласының «Talbesyk» көп балалы аналар одағы қоғамдық бірлестігінің мүшелері мен қала тұрғындары қатысты. Зерттеуге жалпы саны 40 ана тартылды. Олар екі топқа бөлінді: эксперименттік топты 4 және одан да көп баласы бар 20 көп балалы ана құраса, бақылау тобына 1-2 баласы бар 20 ана енгізілді. Сыналушылардың жас ерекшелігі 28-45 жас аралығын қамтиды. Аналардың тұлғалық психологиялық қасиеттерін кешенді түрде зерттеу үшін Р. МакКрэй мен П. Костаның модельдері негізінде әзірленген «Үлкен бестік» (Big Five) бес факторлы тұлға сауалнамасы қолданылды [4]. Мақаланың мақсатына сәйкес, әдістемелік аппараттан өзге құралдар алынып тасталып, тек «Үлкен бестік» әдістемесінің нәтижелері 5 негізгі фактор мен оның құрамына кіретін 25 ішкі шкала бойынша толықтай талданды.

Зерттеу нәтижелері және оларды талқылау.

Төменде «Үлкен бестік» әдістемесінің әрбір факторы мен ішкі шкалалары бойынша алынған эмпирикалық мәліметтердің толық кестелері келтірілген (1-кесте). Әрбір фактор көп балалы аналардың балаға деген тәрбиелік қатынасын айқындауда маңызды рөл атқарады.

1-кесте. «Экстраверсия-интроверсия» шкаласы бойынша жалпы деңгейлік мәліметтер көрсеткіштері (%)

Шкалалар	Көп балалы аналар			1-2 балалы аналар		
	Жоғары	Орташа	Төмен	Жоғары	Орташа	Төмен
Белсенділік - пассивтік	12	44	44	28	36	36
Үстемдік-бағыныштылық	28	60	12	24	24	52
Ашықтық-тұйықтық	24	72	4	24	40	36
Әсер іздеу-әсерлерден аулақ болу	16	64	20	4	36	64
Өзін көрсету – кінәдан қашу	36	40	24	24	28	48

Белсенділік-пассивтік: Көп балалы аналардың жоғары деңгейі төмен (12%), орташа мен төмені тең (44%-дан) - пассивтілікке бейім.

1-2 балалы аналар белсендірек, оларда жоғары деңгей 28%, төмені 36%.

Үстемдік-бағыныштылық: Көп балалы аналар икемді, ұйымдастырушы рөлде: орташа деңгейі жоғары (60%), төмені 12%. 1-2 балалы аналар көбіне бағыныштылыққа бейім, төмен деңгейі басым (52%).

Ашықтық-тұйықтық: Көп балалы аналар әлеуметтік тұрақты: орташа деңгейі басым (72%), жоғары (24%) мен төмені (4%) аз. 1-2 балалы аналарда вариативтілік жоғары: жоғары 24%, орташа 40%, төмен (тұйықтық) 36%.

Әсер іздеу-аулақ болу: Көп балалы аналар жаңалыққа ашық: орташа деңгейі 64%, жоғарысы 16%. 1-2 балалы аналар әсерден қашуға бейім: төмен деңгейі жоғары (64%), жоғарысы небәрі 4%.

Өзін көрсету - кінәдан қашу: Көп балалы аналар өз пікірін білдіруге бейім: жоғары (36%) және орташа (40%) деңгейлер басым. 1-2 балалы аналар өзін шектеп, кінәдан қашуға бейім: төмен деңгейі жоғары (48%).

2-кесте. «Бауыр басу - оқшаулану» шкаласы бойынша жалпы мәліметтер (%)

Шкалалар	Көп балалы аналар			1-2 балалы аналар		
	Жоғары	Орташа	Төмен	Жоғары	Орташа	Төмен
Бауыр басу-оқшаулану	32	44	24	24	40	36
Жан жылуы-немқұрайлы	36	40	24	16	36	48
Серіктестік-бәсекелестік	36	60	4	36	36	28
Сенгіштік-күмәншілдік	16	64	20	12	40	48
Түсіну - түсініспеушілік	24	28	48	28	36	36
Өзгелерді құрметтеу-өзін - өзі құрметтеу	45	40	15	12	20	68

Бауыр басу - оқшаулану: Көп балалы аналар жақындасуға бейім: жоғары деңгейі көп (32%), төмені аз (24%). 1-2 балалы аналар оқшаулануға бейім: төмен деңгейі жоғары (36%), жоғарысы 24%.

Жан жылуы - немқұрайдылық: Көп балалы аналардың қамқорлығы жоғары: жоғары деңгейі басым (36%), төмені 24%. 1-2 балалы аналар

немқұрайдылыққа бейім: төмен деңгейі жоғары (48%).

Серіктестік - бәсекелестік: Көп балалы аналар ынтымақтастыққа бейім: орташа деңгейі 60%, төмені небәрі 4%. 1-2 балалы аналарда бәсекелестік жоғары (төмен деңгей 28%), бірақ жоғары деңгей екі топта да бірдей (36%-дан).

Сенгіштік - күмәншілдік: Көп балалы аналар тепе-тең: орташа деңгейі басым (64%), төмені 20%. 1-2 балалы аналар күмәншіл келеді: төмен деңгейі жоғары (48%).

Түсіну - түсініспеушілік: Көп балалы аналарда түсініспеушілік тенденциясы бар: төмен деңгейі жоғары (48%). 1-2 балалы аналарда көрсеткіш әрқелкі: жоғары 28%, орташа 36%, төмен 36%.

Өзгелерді - өзін-өзі құрметтеу: Көп балалы аналар өзгелерді құрметтеуге бағытталған: жоғары деңгейі басым (45%). 1-2 балалы аналар өзін-өзі қорғау мен өзін құрметтеуге бағытталған: төмен деңгейі өте жоғары (68%) (2-кесте).

3-кесте. «Өзін-өзі бақылау-импульсивтілік» шкаласы бойынша жалпы мәліметтер (%)

Шкалалар	Көп балалы аналар			1-2 балалы аналар		
	Жоғары	Орташа	Төмен	Жоғары	Орташа	Төмен
Өзін-өзі бақылау импульсивтілік	36	32	32	24	40	36
Ұқыптылық - ұқыпсыздық	4	24	72	24	36	40
Тұрақтылық- тұрақтылықтың жетіспеуі	36	40	24	28	60	12
Жауапкершілік- жауапкершіліктің болмауы	64	24	12	24	28	48
Өзіндік бақылау - импульсивті мінез- құлық	28	36	36	28	36	36
Сақтық -абайсыздық	44	40	16	28	36	36

Өзін-өзі бақылау - импульсивтілік: Көп балалы аналар өз мінез-құлқын жақсырақ бақылайды (жоғары деңгей - 36%). 1-2 балалы аналарда импульсивтілік көбірек (орташа - 40%, төмен - 36%).

Ұқыптылық - ұқыпсыздық: 1-2 балалы аналардың ұқыптылығы жоғарырақ (төмен деңгейі 40%, жоғарысы 24%). Көп балалы аналарда ұқыпсыздық көрсеткіші басым (төмен деңгей 72%).

Тұрақтылық - тұрақтылықтың жетіспеуі: Көп балалы аналардың эмоционалдық тұрақтылығы жоғары (жоғары 36%, орташа 40%). 1-2 балалы аналарда жалпы тұрақтылық бар (орташа 60%), бірақ айқын жоғары деңгей аз.

Жауапкершілік - жауапкершіліктің болмауы: Көп балалы аналардың жауапкершілігі өте жоғары (жоғары деңгей 64%, төмені 12%). 1-2 балалы аналарда жауапкершіліктің жеткіліксіздігі жиі байқалады (төмен деңгей 48%).

Өзіндік бақылау - импульсивті мінез-құлық: Екі топта да көрсеткіштер толықтай бірдей (жоғары 28%, орташа 36%, төмен 36%), айқын айырмашылық жоқ.

Сақтық - абайсыздық: Көп балалы аналар сақтыққа, алдын ала ойлауға бейім (жоғары деңгей 44%, төмені 16%). 1-2 балалы аналарда абайсыздық жиірек кездеседі (төмен деңгей 36%) (3-кесте).

4-кесте. «Эмоционалды тұрақтылықтың және эмоционалды тұрақсыздықтың» көрінісі шкаласының жалпы мәліметтерінің көрсеткіштері (%)

Шкалалар	Көп балалы аналар			1-2 балалы аналар		
	Жоғары	Орташа	Төмен	Жоғары	Орташа	Төмен
Эмоционалды тұрақтылық және тұрақсыздық	8	32	60	12	28	60
Мазасыздық-алаңдамау	28	24	48	36	24	40
Қысымда болу -босаңсу	4	24	72	12	28	60
Эмоционалды - депрессивтілік	4	36	60	12	24	64
Өзін-өзі сынау - өзін-өзі қамтамасыз ету	16	36	48	4	36	60
Эмоционалды лабилділік эмоционалды бірқалыптылық	4	36	60	16	20	64

Эмоционалды тұрақтылық - тұрақсыздық: Екі топта да төмен деңгей (60%) бірдей, яғни эмоционалды тұрақсыздық ортақ. Бірақ жоғары деңгей 1-2 балалы аналарда сәл жоғары (12%, көп балалыларда 8%), оларда тұрақтылық сәл жақсырақ.

Мазасыздық - алаңдамау: 1-2 балалы аналарда жоғары мазасыздық басым (36%, көпбалалыларда 28%). Көп балалы аналарда төмен деңгей жоғары (48%), олар салыстырмалы түрде сабырлырақ.

Қысымда болу - босаңсу: Көп балалы аналарда төмен деңгей басым (72%, 1-2 балалыларда 60%), бұл көпбалалы аналардың қысым мен

стрессті көбірек сезінетінін көрсетеді.

Эмоционалды депрессивтілік: 1-2 балалы аналарда төмен деңгей жоғары (64%, көп балалыларда 60%), олар бұл күйге аз бейім. Бірақ жоғары деңгей де 1-2 балалы аналарда көбірек (12%, көп балалыларда 4%), яғни кейбірінде терең уайым бар.

Өзін-өзі сынау - өзін-өзі қамтамасыз ету: Көп балалы аналарда жоғары деңгей көбірек (16%, 1-2 балалыларда 4%), олар өзіне талапшыл, өзін жиі сынайды. 1-2 балалы аналарда өзін қабылдау жоғарырақ.

Эмоционалды лабилділік - бірқалыптылық: 1-2 балалы аналарда жоғары деңгей көбірек (16%, көп балалыларда 4%), эмоция ауытқуы жиірек. Бірақ екі топта да төмен деңгей (60% және 64%) басым (4-кесте).

5-кесте. «Экспрессивтілік-практикалық» шкаласы бойынша жалпы мәліметтер көрсеткіштері (%)

Шкалалар	Көп балалы аналар			1-2 балалы аналар		
	Жоғары	Орташа	Төмен	Жоғары	Орташа	Төмен
Қызығушылық - консерватизм	36	32	32	36	16	48
Қызығушылығы - реализм	12	48	40	28	36	36
Артистік-артистіктің болмауы	4	36	60	12	40	48
Сенситивтілік - сезімталдықтың болмауы	8	44	48	20	52	28
Иілгіштік - ригидтілік	4	32	64	12	24	64

Қызығушылық - консерватизм: Екі топта да жоғары деңгей бірдей (36%). Алайда 1-2 балалы аналарда төмен деңгей басым (48%) олар консервативтілікке бейім. Көп балалы аналарда орташа және төмен көрсеткіштер тең (32%-дан), қызығушылық деңгейі теңгерімді.

Қызығушылық - реализм: 1-2 балалы аналарда жоғары деңгей айтарлықтай жоғары (28%), олардың практикалық, шынайы ойлауы жақсырақ дамыған. Көп балалы аналарда орташа деңгей басым (48%), ал жоғары деңгейі төмен (12%).

Артистік - артистіктің болмауы: Екі топта да төмен деңгей басым (60% және 48%), артистік қабілет айқын көрінбейді. Дегенмен, 1-2

балалы аналарда жоғары деңгей сәл жоғарырақ (12%, көп балалыларда 4%).

Сенситивтілік - сезімталдықтың болмауы: 1-2 балалы аналардың сезімталдығы жоғарырақ (жоғары деңгей20%). Көп балалы аналарда төмен деңгей басым (48%, жоғарысы 8%), яғни эмоционалды сезімталдығы төмендеу.

Иілгіштік - ригидтілік: Екі топта да төмен деңгей бірдей (64%), яғни ригидтілік (өзгеріске бейімсіздік) басым. Бірақ жоғары деңгей 1-2 балалы аналарда сәл жоғары (12%, көп балалыларда 4%) (5-кесте).

6-кесте. «Экспрессивтілік-практикалық» шкаласы бойынша жалпы мәліметтер (%)

Шкалалар	Көп балалы аналар			1-2 балалы аналар		
	Жоғары	Орташа	Төмен	Жоғары	Орташа	Төмен
Экстраверсия -интроверсия	23	56	21	21	33	47
Бауыр басу- оқшаулану	31	46	22	21	34	46
Өзін-өзі бақылау импульсивтілік	35	33	32	26	39	34
Эмоционалды тұрақтылық және тұрақсыздық	11	31	58	16	26	58
Экспрессивтілік практикалық	13	36	51	22	34	44

Экстраверсия - интроверсия: Көп балалы аналардың көбі орташа деңгейде (56%) әлеуметтік ортада белсенді, бірақ шектен тыс ашық емес. 1-2 балалы аналарда төмен деңгей жоғары (47%), бұл олардың интроверсия мен тұйықтыққа бейімділігін көрсетеді.

Бауыр басу - оқшаулану: Көп балалы аналарда орташа (46%) және жоғары (31%) деңгейлер басым, олар жақындық пен эмоционалды байланысқа бейім. 1-2 балалы аналарда төмен деңгей жоғары (46%), олар дистанция сақтауға, оқшаулануға бейім.

Өзін-өзі бақылау - импульсивтілік: Көп балалы аналарда жоғары деңгей салыстырмалы түрде көбірек (35%), жауапкершілікке байланысты мінез-құлқын жақсы бақылайды. 1-2 балалы аналарда бұл

көрсеткіш көбіне орташа (39%).

Эмоционалды тұрақтылық - тұрақсыздық: Екі топта да нәтиже ұқсас: төмен деңгей 58%-ды құрайды. Бұл аналық рөлдің психологиялық жүктемесіне байланысты екі топқа shadow ортақ мазасыздық пен шаршауды аңғартады.

Экспрессивтілік - практикалық: Көп балалы аналардың жартысынан астамы (51%) төмен деңгейде эмоциядан гөрі практикалық әрекетке бағытталған. 1-2 балалы аналарда да төмен деңгей басым (44%), бірақ олар эмоциясын білдіруге біршама бейімді (6-кесте).

Статистикалық талдау: Топтар арасындағы айырмашылықтар Стьюденттің t-тесті арқылы дәлелденді. Бес фактордың барлығында айырмашылықтар статистикалық тұрғыдан маңызды ($t_{эмп} = 3,35$, $t_{кр} = 2,02$, $t_{эмп} > t_{кр}$, $p = 0,05$).

Қорытынды.

Жүргізілген кешенді эмпирикалық талдау көп балалы аналардың тұлғалық құрылымындағы бес іргелі фактордың балаға қатынас сипатына тікелей детерминация жасайтынын дәлелдеді. Көп балалы аналар жоғары жауапкершілікпен, эмоционалды бірқалыптылықпен және жан жылуымен сипатталады. Зерттеу нәтижелері практикалық тұрғыдан айтарлықтай құндылыққа ие: олар психологтардың, педагогтардың және әлеуметтік қызмет мамандарының көпбалалы отбасылармен жұмысын жүйелі түрде жетілдіруге негіз болады. Нәтижелерді негізге ала отырып, көп балалы отбасыларға арналған психологиялық қолдау бағдарламаларын әзірлеу, олармен психологиялық жұмыс тәжірибесін ұйымдастыру және отбасылық кеңес беру жүйесін дамыту тиімді жүзеге асырыла алады. Сондай-ақ, алынған деректер ана мен бала арасындағы өзара түсіністікті нығайтуға, тәрбиелік қиындықтардың алдыналуға және отбасылық кеңес беру бағдарламаларын ғылыми негізде мазмұндауға ықпал етеді.

Әдебиеттер:

1. Тәжіғалиева Г.К., Аскеева Г.Б., Габдулина Б.А. Көпбалалы отбасылардың әлеуметтік-психологиялық мәселелері // Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ Хабаршы. - 2021. - №3. - Б. 45-52.
2. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. - М.: МПСИ, 2006. - 464 с.
3. Кабакова М.П. Психологические особенности казахской семьи: Монография. - Алматы: Қазақ университеті, 2014. - 230 с.
4. Сорокоумова Е.А. Возрастная психология: учебное пособие для вузов. - Москва: Издательство Юрайт, 2024. - 227 с.
5. Алимбаева Р.Т., Букирова Г.А., Лазарева Е.А. Исследование копинг -

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫНДАҒЫ БІЛІМ АЛУҒА ДЕГЕН МОТИВАЦИЯ: ҚАЗІРГІ ТЕНДЕНЦИЯЛАР МЕН ДАМУ ПЕРСПЕКТИВАЛАРЫ

Толеукутова А.М., Зейнегабыл Ж.М., Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті, педагогика факультеті, ПжП-23-1к тобы.

*(ғылыми жетекші - п.ғ.к., қауымдастырылған профессор
Маженова Р.Б.).*

Қазіргі жаһандану мен қарқынды цифрландыру дәуірінде жоғары білім беру жүйесі маман даярлаудың сапалық жаңа деңгейіне көшіп жатыр. Бүгінгі құбылмалы еңбек нарығы жоғары оқу орнынан (ЖОО) тек дайын білім жиынтығы бар түлекті емес, өз бетінше дамуға қабілетті, икемді және бәсекеге қабілетті тұлғаны талап етеді. Осы орайда, студенттердің білім алуға деген мотивациясы - оқу үдерісінің тиімділігін, академиялық үлгерімді және болашақ кәсіби құзыреттілікті анықтайтын басты қозғаушы күшке айналды. Студенттік кезеңде жастардың өмірлік құндылықтары қайта қаралып, кәсіби тұрғыдан өзін-өзі бекіту процесі жүреді, соған байланысты оқуға деген мотивация тұрақты трансформацияға ұшырап отырады. Заманауи ЖОО студенттерінің ынта-жігерін, олардың білім алуға деген қызығушылығының заманауи трендтер ықпалымен өзгеру тенденцияларын зерттеу жоғары мектеп педагогикасы мен психологиясы үшін аса жоғары өзектілікке ие. Бұл тақырыптың өзектілігі тек білім сапасын арттырумен ғана емес, сонымен бірге жас мамандардың болашақта мамандықтан көңілі қаупінің алдын алу және оларды тұрақты өзін-өзі дамытуға бағыттау қажеттілігімен де тереңдей түседі.

Бұл зерттеудің ғылыми жаңашылдығы дәстүрлі педагогикалық тәсілдер мен қазіргі «Z» және «Альфа» буынына жататын студенттердің психологиялық ерекшеліктері арасындағы байланысты жаңаша пайымдауында жатыр. Соңғы жылдары білім беру кеңістігінде орын алған цифрлық серпіліс, жасанды интеллект құралдарының оқу үдерісіне белсенді енуі және аралас (hybrid) оқыту форматтары студенттердің ақпаратты қабылдау және өңдеу архитектурасын түбегейлі өзгертті.

Мақаланың практикалық маңыздылығы жоғары оқу орындарының білім беру процесін модернизациялауға тікелей бағытталғанымен айқындалады. Зерттеу барысында анықталған тенденциялар мен тұжырымдар негізінде жасалған әдістемелік ұсыныстарды ЖОО оқытушылары, куратор-эдвайзерлер және университет психологтары студенттердің оқу белсенділігін арттыру барысында тиімді қолдана алады. Ұсынылған практикалық тетіктер мен даму перспективалары (мысалы, оқу үдерісіне жобалық оқытуды енгізу, студенттердің өзіндік жұмысын case-study әдісімен ұйымдастыру) студенттер арасындағы селкостықты төмендетуге көмектеседі. Сонымен қатар, бұл нәтижелерді университеттердің стратегиялық даму бөлімдері білім беру бағдарламаларының тартымдылығын арттыру және студенттердің оқудан шығып кету көрсеткішін азайту мақсатында тәжірибеде қолдануға мүмкіндік алады.

Адамның іс-әрекетін, соның ішінде білім алуға деген ынтасын қозғаушы күштерді зерттеу ғылым тарихында ұзақ эволюциялық жолдан өтті. Ерте заманнан бастап бүгінгі күнге дейін ғалымдар мен ойшылдар «Адамды білім алуға не итермелейді?» деген сұраққа өз дәуірінің талаптарына сай жауап іздеді.

Ерте заманда (антикалық кезең мен орта ғасырларда) білім алу мотивациясы негізінен абсолютті ақиқатты тану, рухани кемелдену және қатаң тәртіпке бағыну идеяларына негізделді. Сократ, Платон, Аристотель сияқты көне философтар білімді адамның ішкі ізгілігі мен жан дүниесінің сұранысы деп қарастырды. Сократтың пайымдауынша, шынайы білім адамның ішкі «менінен» туындауы керек, ал сыртқы күштеу шынайы білімді қалыптастыра алмайды. Алайда, орта ғасырлар мен кейінгі дәстүрлі білім беру жүйесінде мотивация көбіне сыртқы факторларға - экстерналды бақылауға, мұғалімнің беделіне (авторитаризм) және жазалаудан қорқуға негізделді. Бұл заманда білім алудың басты мотивациясы - қалыптасқан ережелерді бұлжытпай орындау және қоғамдағы белгілі бір әлеуметтік мәртебеге ие болу еді.

XX ғасырдың ортасында мотивация теориясы түбегейлі ғылыми сипат алып, классикалық концепциялар қалыптасты. А. Маслоу өзінің қажеттіліктер иерархиясында білім алу мен танымға деген ұмтылысты адамның өзін-өзі өзіктендіру деген ең жоғары деңгейлі қажеттілігімен байланыстырды [1]. Студент өзінің ішкі әлеуетін толық ашу үшін білім алуға ұмтылады. Ал Э. Деси мен Р Райанның «Өзін-өзі анықтау теориясы» мотивацияны ішкі (интринсивті) және сыртқы (экстринсивті) деп екіге бөліп қарастырды [2]. Олардың дәлелдеуінше, егер студент білімді сыртқы қысыммен (баға алу, диплом алу, ата-ана талабы) емес, ішкі қызығушылықпен (таным құштарлығы, процестен

ләззат алу) оқыса, оның академиялық үлгерімі мен білім сапасы бірнеше есе жоғары болады. Б. Скиннер бастаған бихевиористік бағыт болса, мотивацияны «ынталандыру-реакция» (сыйақы беру немесе жазалау) жүйесі арқылы сипаттады.

Қазіргі заманғы зерттеулерде білім алу мотивациясы мүлдем жаңа сипатқа ие. Бүгінгі ғалымдар мотивацияны прагматизм, цифрлық бейімделу және жылдам нәтижеге қол жеткізу контексінде қарастырады. Заманауи студенттерде білімді абстрактілі түрде жинақтау емес, оны дереу тәжірибеде қолдану мотивациясы басым [3]. Қазіргі когнитивті психология мотивацияны студенттің «ақпараттық өзін-өзі қорғауымен» (информациялық ағымнан тек қажеттісін таңдау) байланыстырады.

Ерте заман мен қазіргі заманның білім алу мотивацияларын салыстыру арқылы білім беру парадигмасының қалай өзгергенін 1-кестеден анық көруге болады [4].

Кесте 1. Ерте заман және қазіргі заман мотивациясын салыстырмалы талдау

Салыстыру критерийлері	Ерте (дәстүрлі) заман мотивациясы	Қазір заман мотивациясы
Басты қозғаушы күш	Бедел (авторитет), қатал тәртіп, міндет сезімі, жазалаудан қорқу немесе таза рухани ізденіс.	Дербестік (автономия), қызығушылық, жеке жетістікке жету, өзін – өзі көрсету.
Мақсаты	Фундаменталды, академиялық білім жинақтау, жүйенің ережелеріне бағыну.	Практикалық дағдыларды (hard and soft skills) тез меңгеру, табысты маңсап құру, бәсекеге қабілеттілік.
Ақпарат көзіне қатынас	Кітап пен мұғалім - жалғыз әрі талқыланбайтын ақиқат көзі болды.	Ақпарат ашық әрі қолжетімді. Мұғалім - ақпарат беруші ғана емес, сонымен қатар, бағыттаушы.
Технологиялық ықпал	Төмен. Тек тікелей қарым-қатынас пен мәтінді жаттауға негізделген.	Жоғары. Геймификация, интерактивтілік, гаджеттер мен жасанды интеллект ынтаны оятады.

Дәстүрлі заманда студент білімді «борыш» деп қабылдаса, қазіргі заманда білімді «капитал» және «инвестиция» деп қарастырады. Бұл парадигмалық ауысы қазіргі ЖОО студентінің психологиялық портреті мүлдем өзгеше екенін көрсетеді. Егер өткен ғасырларды білім алу

үдерісі сыртқы қатаң бақылау және қалыптасқан нормаларға бағыну арқылы жүзеге асса, бүгінгі таңда мотивацияның өзегі - жеке тұлғаның өз болашағына салған инвестициясының қайтарымы мен оның тиімділігіне келіп тіреледі. Демек, бүгінгі студентті ынталандыру үшін дәстүрлі «міндеттеу» әдістері емес, білімнің практикалық құндылығын көрсететін жаңа прагматикалық тәсілдер қажет. Осы орайда, жоғарыда айтылған теориялық тұжырымдар мен екі дәуір арасындағы айырмашылықтардың заманауи жастардың санасында қаншалықты көрініс тапқанын нақты анықтау үшін, студенттер арасында эмпирикалық зерттеу (сауалнама) жүргізу қажеттілігі туындауынан жоғары оқу орындарының студенттері арасында «Заманауи студенттің мотивациялық портреті» атты әлеуметтік сауалнама жүргізілді. Сауалнамаға қатысқан респонденттердің жауаптары қазіргі жастардың білімге деген көзқарасы мен ынталандыру факторларының түбегейлі өзгергенін айқын көрсетті.

Зерттеудің алғашқы блогында студенттердің екі түрлі дәуірлік парадигмаға қатысты таңдауы сараланды. Респонденттердің басым көпшілігі, яғни 68%-ы қазіргі заманның білім алу үлгісін (еркін таңдау, икемділік, білімді жеке капитал ретінде көру) қолдайтынын білдірді. Ал 32%-ы дәстүрлі заманның қатаң тәртібі мен терең теориялық жүйесін дұрыс деп санайды. Бұл көрсеткіш қазіргі студенттердің академиялық еркіндік пен дербестікке ұмтылатынын, білімді «міндет» емес, «мүмкіндік» деп қабылдайтынын дәлелдейді.

Мотивацияның түрлеріне қатысты сұрақты талдау барысында студенттердің 54%-ы өздерінің үлгеріміне ішкі мотивацияның (пәннің мамандыққа қажеттілігі, танымдық қызығушылық) ең қатты әсер ететінін атап өткен.

Респонденттердің 26%-ы үшін сыртқы факторлар (шәкіртақыны сақтау, ата-ана алдындағы жауапкершілік, диплом алу) басты орында тұрса, қалған 20%-ы қос фактордың тең дәрежеде ықпал ететінін көрсетті. Бұл нәтиже студенттің ынтасын арттыру үшін оған сыртқы қысым жасау емес, оқытылып жатқан пәннің болашақ кәсіби өмірдегі құндылығын түсіндіру маңызды екенін айқындайды. Осы ойды толықтыра түсетін келесі сұрақта респонденттердің 62%-ы университетте оқудың басты мақсаты ретінде «өз саласының нағыз кәсіби маманы атануды және тұлғалық дамуды» таңдаған, ал 28%-ы үшін басты ынталандырушы күш - табысты мансап пен жоғары жалақы.

Сабақ үстіндегі белсенділікті арттыру мәселесінде студенттердің 58%-ы оқытушының тұлғасы мен оның сабақты интерактивті жүргізу әдісіне басымдық берген. Бұл жоғары мектептегі «мұғалім-студент»

қарым-қатынасының субъект-объект деңгейінен (бағыну) субъект-субъект деңгейіне (серіктестікке) ауысқанын білдіреді. Алайда, қазіргі білім беру жүйесінде елеулі демотивациялық факторлар да бар. Сауалнама нәтижесі бойынша студенттердің 45%-ы оқуға деген ынтаны түсіретін басты себеп ретінде «шамадан тыс көп теория, конспект жазу және жаттанды тапсырмаларды» атады. Ал 30%-ы беріліп жатқан білімнің еңбек нарығында қолданылмайтынын сезуден зардап шегетінін жеткізді. Осы ретте, респонденттердің 65%-ы оқу форматы ретінде теория онлайн, ал практика офлайн өтетін аралас/гибридті форматты немесе баға нақты жоба үшін қойылатын жобалық оқытуды тандайтынын көрсетті.

Қазіргі білім берудегі ең үлкен пікірталас тудыратын бағалау жүйесі мен жасанды интеллект (ЖИ) мәселесі де назардан тыс қалмады. Студенттердің 52%-ы қазіргі балл жинау жүйесін «білім сапасын төмендететін, тек баға үшін оқуға мәжбүрлейтін» фактор деп бағалады. Ал ЖИ құралдарының (ChatGPT және т.б.) ықпалына келсек, респонденттердің 48%-ы бұл құралдардың күрделі тақырыптарды тез түсінуге көмектесіп, қызығушылығын арттырғанын айтса, 38%-ы дайын жауапқа сүйену салдарынан өз бетімен ізденуге деген ынтасының төмендегенін ашық мойындаған.

Сауалнаманың соңғы бөлімінде студенттердің білім беру процесіне жаңашылдықтар енгізуге деген құштарлығы анықталды. Респонденттердің 74%-ы оқу үдерісіне геймификация элементтерін енгізу сабақты тартымды етеді деп есептейді. Ал «Университеттегі мотивацияны арттыру үшін ең бірінші не нәрсені өзгертер едіңіз?» деген сұраққа қатысушылардың 55%-ы «теориялық дәрістерді азайтып, өндірістік практика мен нақты жұмыс берушілермен кездесулерді көбейту» нұсқасын таңдады.

Эмпирикалық зерттеуді түйіндей келе, заманауи ЖОО студенттерінің мотивациялық құрылымы айтарлықтай прагматикалық, цифрлық құралдарға бейім және икемді сипатқа ие деп айта аламыз. Студенттер дәстүрлі жаттау мен қатаң бақылауға негізделген ескі жүйеден гөрі, шығармашылық еркіндік беретін, нәтижесі практикада бірден көрінетін даму траекториясын талап етеді. Бұл үрдістер жоғары оқу орындарының оқыту әдістемесін заман талабына сай шұғыл трансформациялау қажеттілігін айқын көрсетеді.

Жоғары оқу орны студенттерінің білім алуға деген мотивациясының қазіргі тенденциялары мен даму перспективаларын теориялық және эмпирикалық деңгейде зерттеу қазіргі жоғары білім беру жүйесінің түбегейлі трансформациялық кезеңде тұрғанын айқын көрсетті. Бүгінгі таңда студенттердің білім алу мотивациясы тек

диплом алу немесе сыртқы бақылауға бағыну сияқты дәстүрлі факторлардан асып түсіп, сапалық жаңа деңгейге көтерілді. Заманауи білім алушы білімді дереу тәжірибеде жүзеге асыруды көздейтін, жеке тұлғалық бәсекеге қабілеттілік пен болашақ мансаптық табысқа бағытталған прагматикалық «капитал» және жеке «инвестиция» ретінде қабылдайды. Жүргізілген эмпирикалық зерттеу нәтижелері де бұл үрдісті толық растап, оқу үдерісінде ішкі танымдық мотивацияның рөлі басым екенін және студенттердің негізгі мақсаты өз саласының нағыз кәсіби маманы атану екенін айқындады. Сонымен қатар, цифрлық технологиялар мен жасанды интеллект құралдарының оқу ортасына белсенді енуі жастардың ақпаратты қабылдау архитектурасын өзгертіп, оқыту әдістемесіне деген жаңа тенденциялық талаптарды қалыптастырды [5].

Алайда, зерттеу барысында ЖОО-лардағы қалыптасқан академиялық орта мен студенттердің қазіргі сұраныстары арасында елеулі алшақтықтар анықталды. Шамадан тыс теориялық жүктеме, механикалық тапсырмалар және алған білімнің еңбек нарығындағы шынайы тиімсіздігін сезіну студенттердің оқуға деген ынтасын төмендететін негізгі кедергілер болып табылады. Осы өзекті мәселелерді шешу мақсатында және студенттердің мотивациясын арттырудың басты даму перспективалары ретінде келесідей практикалық бағыттарды алға тартамыз:

1. Білім беруді тәжірибеге бағыттау: ЖОО-лар теориялық дәрістердің үлесін оңтайландырып, оқу процесін өндірістік практикамен, кейс-стади және нақты жұмыс берушілердің сұранысына негізделген жобалық оқытумен тығыз байланыстыруы қажет. Студент алған білімінің шынайы нарықта қалай қолданылатынын айқын көруі тиіс.

2. Әдістемені заманауи трендтерге сай бейімдеу: Студенттердің қызығушылығын арттыру үшін оқу процесіне геймификация (ойын элементтері, интерактивті марапаттар) мен икемді гибриді форматтарды белсенді енгізу қажет. Бұл білім берудің тартымдылығын арттырып, академиялық селқостықты төмендетеді.

3. Оқытушы рөлін трансформациялау: Сабақ үстінде студент белсенділігін арттыратын басты күш оқытушының тұлғасы мен оның қолданатын әдістемесі болып қала береді. Сондықтан жоғары мектеп педагогтары ақпаратты жай ғана жеткізуші рөлінен студенттің жеке білім траекториясын бағыттайтын ментор немесе фасилитатор деңгейіне көтерілуі тиіс.

Түйіндей келе, студенттердің білім алу мотивациясын осы заманауи перспективалар шеңберінде дамыту - тек жоғары білім

сапасын арттырып қана қоймай, еліміздің зияткерлік әлеуетін нығайтатын, заман ағымына бейімделгіш жаңа буын мамандарын қалыптастырудың басты кепілі болып табылады.

Әдебиеттер:

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - Санкт-Петербург: Питер, 2022.
2. Деси Э., Райан Р. Теория самодетерминации и внутренняя мотивация личности. - Москва: Смысл, 2020.
3. Құдайбергенова К.С. Құзыреттілік тәсіл негізіндегі білім сапасын басқару. - Алматы: Білім, 2021.
4. Қоянбаев Ж.Б., Қоянбаев Р.М. Педагогика. - Алматы: Рауан, 2020.
5. Цифрландыру жағдайындағы жоғары білім беру мәселелері // Білім және ғылым. - 2023. - №2.

ЖЕДЕЛ МАҚСАТТАҒЫ ЖАУЫНГЕРЛЕРДІҢ ФРУСТРАЦИЯ ЕРЕКШЕЛІГІ МЕН СТРЕССКЕ ТӨЗІМДІЛІГІ АРАСЫНДАҒЫ БАЙЛАНЫС

Тулеубаева Е.Д., Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті, философия және психология факультеті, Пс-22-2к тобы.

(ғылыми жетекші - әлеуметтік ғылымдар магистрі, аға оқытушы Нұрғалиева С.М.).

Қазіргі жауынгерлік орта жоғары динамизммен, белгісіздікпен және тәуекелдің жоғарылауы жағдайында тапсырмаларды орындау қажеттілігімен сипатталады, бұл жауынгерлік қызметшілердің психологиялық төзімділігіне ерекше талаптар қояды. Жауынгерлік тапсырмаларды орындау сарбаздардан тек физикалық дайындықты ғана емес, сонымен қатар жоғары деңгейдегі психикалық төзімділікті, өзін-өзі реттеу қабілетін және өзгермелі қоршаған орта жағдайларына тез бейімделуді талап етеді. Мұндай жағдайларда айқын стресстік реакциялар сөзсіз дамиды, бұл белсенділіктің когнитивті, эмоционалды және мінез-құлық компоненттеріне әсер етеді.

Зерттеудің мақсаты:

Жедел мақсаттағы жауынгерлердің фрустрация ерекшеліктері мен стресске төзімділігі арасындағы байланысты анықтау.

Фрустрация - адамдарда маңызды мақсаттарға жету жолында кедергілерге тап болғанда немесе маңызды қажеттіліктерді қанағаттандыра алмаған кезде пайда болатын негізгі психикалық күй. Бұл ұғым алғаш рет К. Левин мен Дж. Доллард еңбектерінде кеңінен

қарастырылған. Олар фрустрацияны агрессияның негізгі көзі ретінде сипаттаған [1, 2]. Ол ішкі шиеленіспен, наразылықпен, тітіркенумен, мазасыздықпен және тіпті агрессиямен қатар жүреді. Қазіргі психологияда фрустрация мінез-құлыққа, эмоционалдық жағдайға және жалпы өнімділікке, әсіресе стресстік немесе экстремалды жағдайларда әсер ететін маңызды фактор болып саналады. Фрустрацияның әртүрлі себептері болуы мүмкін: сыртқы кедергілер (мысалы, шектеулер, тыйым салулар, ресурстардың жетіспеушілігі), сондай-ақ ішкі кедергілер (жеке қорқыныштар, өзіне күмәндану, карама-қайшы тілектер немесе асыра сілтеу үміттері). Қалаған нәтижеге қол жеткізе алмау жағдайына тап болған кезде, психика стрессті жеңуге көмектесетін, бірақ әрқашан конструктивті шешімге әкелмейтін қорғаныс механизмдерімен жауап береді [3].

Стресс және стресске төзімділік мәселесі қазіргі психологиялық ғылымда, әсіресе экстремалды жағдайларда жүргізілетін кәсіби қызметті зерттеу тұрғысынан ең өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Мұндай қызмет түрлеріне кәсіби қызметінің сипатына байланысты үнемі қарқынды стресс факторларына ұшырайтын жедел бөлімшелерде қызмет ететін жауынгерлер жатады. Жауынгерлік жағдайларда стресс ерекше маңызға ие болады, себебі ол жауынгерлердің психикалық жағдайына, мінез-құлқына және жұмысына айтарлықтай әсер етеді. Стрессті зерттеудің теориялық негіздерін канадалық ғалым Г. Селье қалады, ол стрессті дененің оған қойылған кез келген талапқа ерекше емес реакциясы ретінде қарастырды. Өз тұжырымдамасының бөлігі ретінде ол үш кезеңнен тұратын жалпы бейімделу синдромы тұжырымдамасын енгізді: мазасыздық кезеңі, қарсылық кезеңі және шаршау кезеңі. Мазасыздық кезеңі дененің қорғаныс күштерінің жұмылдырылуымен және физиологиялық процестердің белсендірілуімен сипатталады. Қарсылық кезеңінде стрессордың әсеріне бейімделу орын алады, бірақ ұзақ әсер ету кезінде дененің бейімделу қабілетінің төмендеуімен және оның жұмысының бұзылуымен қатар жүретін шаршау кезеңі орын алады [4]. Стресс теориясы Р. Лазарус еңбектерінде одан әрі дамыды, ол стрессті жеке тұлға мен қоршаған ортаның өзара әрекеттесуінің нәтижесі ретінде қарастыруды ұсынды. Оның тұжырымдамасына сәйкес, жағдайды когнитивті бағалау шешуші рөл атқарады: стресс адам жағдайды қауіпті деп қабылдағанда және өз ресурстарын жеңу үшін жеткіліксіз деп бағалағанда пайда болады. Стресс тек объективті ғана емес, сонымен қатар жеке тұлғалық қасиеттерге тәуелді субъективті санат болып табылады [5]. Р. Лазарус пен С. Фолкманның когнитивтік бағалау теориясы бойынша, стресске төзімділік адамның

оқиғаны қалай қабылдап, қандай coping-механизм қолдануына байланысты қалыптасады. Жоғары төзімділікке ие жауынгерлер сыртқы факторларды бақылауға алуға тырысады және эмоцияны емес, әрекетті басым көреді. Олар өз уайымын басқаруда тиімді стратегияларды қолдана алады [6].

Осыған орай, яғни жауынгерлердің фрустрациялық ерекшеліктері мен стресске төзімділігі арасындағы өзара байланысты анықтауға бағытталған зерттеу жүргізілді. Зерттеу жұмыстары Қарағанды қаласы 5451 әскери бөлімінің жедел мақсаттағы жауынгерлерінің фрустрация ерекшелігі мен стресске төзімділігі арасындағы байланысын анықтау аясында зерттеу жүргізілді.

Зерттеуге әскери бөлімнің жедел шақырылымдағы сарбаздары қатысты. Жас шамасы 18-23 жас аралығын құрайды. Зерттеуге қатысқан сарбаздар саны - 40. Зерттеу 2026 жылдың қаңтар айы мен 2026 жылдың наурыз айы аралығында жүргізілді.

Зерттеуге 18 бен 23 жас аралығындағы 40 жедел мақсаттағы әскери қызмет атқарып жүрген ер азаматтар қатысты. Орташа жас шамасы – 20 жас. Барлық қатысушылар тестілеу жүргізілген сәтте мерзімді әскери қызметте болды.

- Розенцвейгтің фрустрациялық реакция сынағы;

- Бостонның «Стресске төзімділік тесті»;

- корреляциялық талдау (Спирмен коэффициенті) қолданылды.

Бірінші кезекте жауынгерлердің фрустрациялық ерекшеліктерін бағалау үшін «Розенцвейгтің фрустрациялық реакцияларды зерттеуге арналған әдістемесі» қолданылды. «Розенцвейгтің фрустрациялық реакцияларды зерттеуге арналған әдістемесі» тұлғаның фрустрациялық жағдайларда мінез-құлқын анықтайтын проективті әдістеме болып табылады. Теорияның жетілдірілген нұсқасы 1938 жылы пайда болды. Розенцвейгтің фрустрациялық реакцияларды зерттеуге арналған әдістемесі тұлғаның фрустрациялық жағдайларда мінез-құлқын анықтайтын проективті тест болып табылады. Бұл әдістеме адамның стресстік жағдайларға реакциясын, бейімделу қабілетін және қиындықтарды шешудегі ерекшеліктерін зерттеуге бағытталған. Яғни, ол жағдайды шынайы қабылдап, тиімді шешімдер табуға тырыса ма, әлде жағдайға бейімделмей, агрессия, кінә сезімі немесе пассивтілік таныта ма. Розенцвейг адамның фрустрацияға жауап беруін үш негізгі бағытта қарастырады:

- Экстрапунитивті жауаптар (сыртқы айыптаушы). Оларда субъект сыртқы кедергілер мен беттерді айыру үшін агрессивті түрде айыптайды.

- Интрапунитивті жауаптар немесе өзін-өзі айыптайды. Олармен

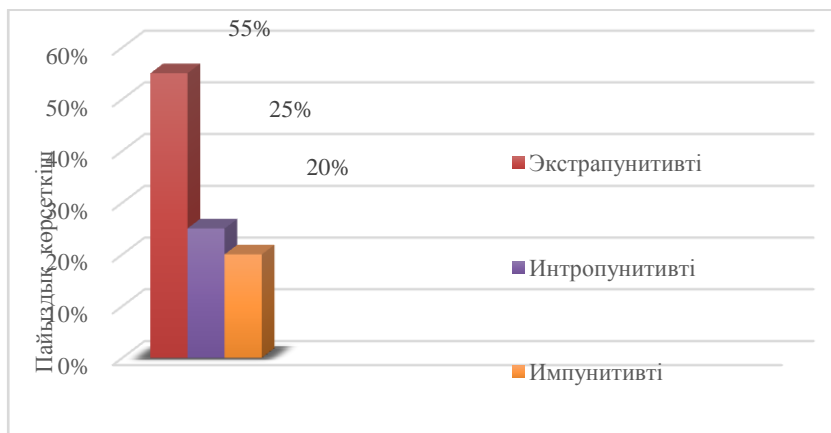
байланысты сезімдер кінәләу, өкініш.

- Импунитивті жауаптар. Мұнда басқалар айтқан сөгістерден жалтаруға және осы көңіліз жағдайды татуластыратын түрде қарастыруға тырысу бар.

Бұл әдістеме бойынша нәтижелерді 1-кестеден көре аламыз.

1-кесте. С. Розенцвейгтің «Фрустрациялық реакцияларды зерттеу әдісі» бойынша зерттеу нәтижелері

Реакция түрі	Сарбаздар саны	Пайыздық көрсеткіш
Экстрапунитивті	22	55%
Интропунитивті	10	25%
Импунитивті	8	20%



1-сурет. С. Розенцвейгтің «Фрустрациялық реакцияларды зерттеу әдісі» бойынша зерттеу нәтижелерінің пайыздық көрсеткіштері

Зерттеу нәтижелері сарбаздардың басым бөлігінде экстрапунитивті реакция типінің жоғары екенін көрсетті (1-сурет). Яғни 22 сарбаз - экстрапунитивті реакция білдіреді. Бұл таңдаманың 55%-ын құрайды. Бұл олардың фрустрациялық жағдайларда кінәні көбінесе сыртқы факторларға аударуға бейім екенін білдіреді.

Интропунитивті реакция көрсеткен сарбаздар саны - 8. Бұл таңдаманың 25%-ы, және бұл сарбаздар өз әрекеттеріне жоғары жауапкершілікпен қарайды және қиын жағдайларда өзін кінәлауға бейім.

Және қалған 8 сарбаз, яғни таңдаманың 20%-ы - импунитивті реакция көрсеткен сарбаздар қатарына енгізілді. Бұл сарбаздар фрустрациялық жағдайларды елемеуге немесе эмоциялық тұрғыдан бейтарап қабылдауға тырысады.

Келесі, Бостон стресске төзімділік тесті - жеке адамның стрестік жағдайларға деген психологиялық төзімділік деңгейін анықтауға арналған кең таралған қолданбалы әдістеме. Бостондық стресске төзімділік тесті - бұл адамның стресстік жағдайларға қаншалықты төзімді екенін анықтауға арналған психологиялық әдістеме. Ол 1993 жылы Л. Миллер мен А. Смиттің «The Stress Solution» кітабында алғаш рет ұсынылған және Бостон университетінің медициналық орталығының зерттеушілері тарапынан әзірленген.

Әдістеме 100 балдық шкала бойынша бағаланады және жауап берушінің өзіндік бағасына негізделген.

Бағалау шкаласы:

- 80-100 балл - жоғары стресске төзімділік (индивид күйзелістік жағдайларда тез бейімделеді, өзін-өзі бақылайды, ішкі ресурстары жеткілікті);

- 60-79 балл - орташа деңгей (шартты түрде төзімді, кейде сыртқы қолдау қажет);

- 0-59 балл - төмен төзімділік (стресске әлсіз, уайымға бейім, тез әлсірейді).

Бұл тест зерттеуіміздің мақсатына сәйкес, жедел шақырылым сарбаздарының әскери қызмет барысында стресс факторларына төтеп беру деңгейін анықтау үшін қолданылды.

Бұл әдістеме бойынша алынған нәтижелерді 2-кестеден көре аламыз.

2-кесте. Бостонның стресске төзімділік тесті бойынша алынған нәтижелер көрсеткіштері

Стресске төзімділік деңгейі	Балл	Сыналушы саны	Пайыздық көрсеткіш
Жоғары	80-100	4	10%
Орташа	60-79	17	42,5%
Төмен	0-59	19	47,5%

Зерттеу нәтижелерін кешенді талдау «Бостонның стресске төзімділік тесті» бойынша жауынгерлердің стресске төзімділік деңгейінің біркелкі емес, әртүрлі диапазонда екенін көрсетеді (2-сурет).

Жоғары стресске төзімділік деңгейін көрсеткен жауынгерлер саны – 4 (10%). Олар стресс жағдайларында өзін-өзі тиімді басқара алатын, эмоциялық тұрақтылығы жоғары, сондай-ақ күрделі жағдайларда жылдам әрі ұтымды шешім қабылдай білетін тұлғалар ретінде сипатталады.



2-сурет. Бостонның стресске төзімділік тесті бойынша алынған нәтижелердің пайыздық көрсеткіштері

Орташа деңгейдегі төзімділікке ие жауынгерлер саны - 17 (42,5%). Олар жалпы алғанда стресс факторларына бейімделе алатын, бірақ олардың психологиялық тұрақтылығы жағдайға және стресс деңгейінің қарқындылығына байланысты өзгеріп отыратын тұлғалар болып табылады.

Стресске төзімділіктің төмен деңгейін көрсеткен жауынгерлер саны - 19 (47,5%). Бұл жауынгерлер стресс жағдайларына бейімделуде айтарлықтай қиындықтарға тап болатыны көрсетті.

Сандық нәтижелерді есептеуде Спирменнің корреляция коэффициентінің қолдану арқылы $r=0,17$ -ге тең болды. Алынған нәтиже екі айнымалы арасында тікелей және айқын күшті байланыс жоқ екенін көрсетеді. Дегенмен, корреляцияның оң бағыты фрустрациялық жағдайларға бейімделу ерекшеліктері мен стресске төзімділік деңгейінің арасында белгілі бір дәрежеде өзара ықпал бар екенін меңзейді. Яғни, фрустрацияны басқару қабілеті неғұрлым жақсы дамыған жауынгерлерде стресске төзімділік деңгейі сәл жоғары болуы мүмкін деген тенденция байқалады. Сонымен қатар, корреляция коэффициентінің төмен мәні зерттеліп отырған құбылыстардың күрделі және көпфакторлы табиғатқа ие екенін көрсетеді.

Қорытындылай келе, Сандық нәтижелерді есептеу барысында

Спирменнің рангілік корреляция коэффициенті қолданылып, $r = 0,17$ мәні алынды. Бұл көрсеткіш зерттеліп отырған екі айнымалының - фрустрациялық жағдайларға бейімделу ерекшеліктері мен стресске төзімділік деңгейінің - арасында статистикалық тұрғыдан әлсіз байланыс бар екенін көрсетеді. Яғни, алынған нәтиже айнымалылар арасында айқын немесе күшті өзара тәуелділік жоқ екенін аңғартады.

Сонымен қатар, корреляцияның оң таңбасы бұл байланыс бір бағытта жүретінін білдіреді: фрустрациялық жағдайларды тиімді басқару деңгейі артқан сайын стресске төзімділік те белгілі бір дәрежеде жоғарылауы мүмкін. Алайда бұл байланыс өте әлсіз болғандықтан, оны тұрақты заңдылық ретінде емес, тек жалпы тенденция ретінде қарастыру қажет. Яғни, фрустрацияны басқару қабілеті жақсы дамыған жауынгерлерде стресске төзімділік деңгейі сәл жоғары болуы ықтимал деген болжам жасауға болады.

Корреляция коэффициентінің төмен мәні зерттеліп отырған құбылыстардың күрделі әрі көпфакторлы табиғатқа ие екенін көрсетеді. Бұл олардың өзара байланысы тек фрустрацияға бейімделу мен стресске төзімділік факторларымен ғана шектелмей, тұлғалық ерекшеліктер, әскери қызметтік тәжірибе, психофизиологиялық жағдай, мотивациялық ерекшеліктер және кәсіби дайындық деңгейі сияқты көптеген ішкі және сыртқы факторлармен де анықталуы мүмкін екенін білдіреді.

Осыған байланысты, алынған нәтижелер жедел мақсаттағы жауынгерлердің психологиялық тұрақтылығын толық және жан-жақты түсіну үшін кешенді, көпдеңгейлі зерттеу тәсілін қолдану қажеттігін дәлелдейді. Болашақ зерттеулерде қосымша психологиялық айнымалыларды енгізу, сондай-ақ іріктеме көлемін ұлғайту арқылы айнымалылар арасындағы байланыстардың құрылымын неғұрлым нақты және тереңірек талдау ұсынылады.

Әдебиеттер:

1. Доллард Дж., Миллер Н. Фрустрация и агрессия. - М.: Прогресс, 1997. - Б. 102-110.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М.: Питер, 2000. - Б. 56-63.
3. Dollard J., Doob L., Miller N., Mowrer O., Sears R. Frustration and Aggression. - New Haven: Yale University Press, 1939. - 480 p.
4. Selye H. Stress without Distress. - New York: Lippincott, 1974. - 171 p.
5. Lazarus R.S. Psychological Stress and the Coping Process. - New York: McGraw- Hill, 1966. - 466 p.
6. Лазарус Р., Фолкман С. Стресс, оценка и совладание. - СПб.: Питер, 2006. - Б. 119-128.

СТУДЕНТ ЕРІКТІЛЕРДІҢ ТҰЛҒАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ МЕН ӘЛЕУМЕТТІК ИНТЕЛЛЕКТИСІН ЗЕРТТЕУ

Шнарова Н.Н., Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті, философия және психология факультеті, Пс-22-2к тобы.

(ғылыми жетекші - психология магистрі, аға оқытушы Капашева Г.А.).

Қазақстанда еріктілік қызметке деген қызығушылық жыл сайын артып келеді. 2020 жыл «Еріктілер жылы» болып жарияланды. 2026 жылы ел Халықаралық еріктілер жылын атап өтуде [1, 2, 3]. Осындай жағдайда еріктілердің психологиялық ерекшеліктерін зерттеу өзекті мәселеге айналды.

Еріктілік қызмет адамдармен тікелей жұмысты талап етеді. Сондықтан мұндай қызметке қатысатын тұлғаның белгілі бір психологиялық сипаттамалары болуы тиіс. Алайда студент еріктілердің тұлғалық профилі мен әлеуметтік интеллектісінің өзара байланысы жеткілікті деңгейде зерттелмеген.

Зерттеудің мақсаты: студент еріктілердің тұлғалық ерекшеліктері мен әлеуметтік интеллектісі арасындағы байланысты эмпирикалық тұрғыдан анықтау.

Тұлға психологиясында бірнеше теориялық тәсіл бар. Г. Айзенктің үшфакторлы моделінде экстраверсия-интроверсия, нейротизм және психотизм тұлғаның негізгі өлшемдері ретінде қарастырылады [4]. «Үлкен бестік» теориясы бұл өлшемдері бес факторға дейін кеңейтеді. Р. Кеттелдің 16 факторлы моделі тұлғаны ең толық сипаттайды [5].

Гуманистік бағыттағы А. Маслоу мен К. Роджерс тұлғаны тұрақты қасиеттер жиынтығы ретінде қана қарастырмайды. Олар үшін тұлға - үнемі дамып отыратын жүйе [6]. Студенттік кезеңде тұлғалық қасиеттер белсенді қалыптасу үстінде болады. Жаңа рөлдер игеріледі, өзін-өзі анықтау жүреді.

Әлеуметтік интеллект ұғымын алғаш рет Э.Л. Торндайк 1920 жылы ұсынды. Ол оны «басқаларды түсіну және оларға қатысты дана әрекет ету қабілеті» деп сипаттады [6]. Дж. Гилфорд бұл ұғымды өзінің кубтық интеллект моделімен байланыстырды. Мінез-құлықтық мазмұн категориясы арқылы әлеуметтік интеллектті жалпы интеллект құрылымына еңгізді [7].

Д.В. Ушаковтың тұжырымдамасы бойынша, әлеуметтік интеллект үш факторға тәуелді: жалпы интеллект деңгейі, тұлғалық ерекшеліктер және өмірлік тәжірибе [8]. Бұл теория тұлғалық қасиеттер мен

әлеуметтік интеллект арасындағы байланыстың болуын теориялық тұрғыдан негіздейді.

Студент еріктілерге қатысты зерттеулерде бірнеше тұрақты заңдылықтар анықталған. И.В. Васильева мен М.В. Чумаковтың (2025) жұмысында еріктілерде «өзін-өзі трансценденттеу» құндылықтары жоғары деңгейде дамығаны көрсетілген [9]. О.А. Бокова және авторлар ұжымының (2018) зерттеуінде студент еріктілердің жартысында гуманистік бағыттылық пен альтруистік сипаттың үйлесетіні анықталды [10]. Осы деректер еріктіліктің тұлғалық ерекшеліктермен байланысты екенін аңғартады.

Зерттеу болжамдары:

1) Студент еріктілердің тұлғалық профилі олардың әлеуметтік интеллект деңгейімен байланысты болуы мүмкін.

2) Еріктілік тәжірибесінің ұзақтығы олардың құндылық бағдарларымен байланысты болуы мүмкін.

3) Еріктілердің құндылық бағдарлары әлеуметтік интеллекттің жекелеген компоненттерімен байланысты болуы мүмкін.

Іріктеме: Зерттеуге Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университетінің «BIZBARMYZ» волонтерлік орталығы мен Теміртау қаласының «Шаңырақ» волонтерлік орталығының 46 студенті қатысты. Олардың 67%-ы (31 адам) - әйел, 33%-ы (15 адам) - ер адам. Жас аралығы - 18-21. Қатысушылардың 80%-ының (37 адам) алты айдан астам еріктілік тәжірибесі бар.

Үш психодиагностикалық әдістеме қолданылды. Р. Кеттелдің 16PF сауалнамасы (С формасы) - 105 сұрақтан тұрады, нәтижелер стеношкаласымен өлшенеді. М. Рокичтың құндылық бағдарлары әдістемесінде 36 құндылықты рангілеу арқылы тұлғаның ішкі бағыттылығы анықталады. Дж. Гилфорд пен М. Салливан тесті - төрт субтестке бөлінген. Мінез-құлықты болжау, экспрессияны тану, вербалды түсіну және логикалық талдау қабілеттерін өлшейді.

Деректерді өңдеуде Пирсон корреляция коэффициенті қолданылды. Маңыздылық деңгейі $p < 0,05$.

Кеттелл сауалнамасы бойынша студент еріктілердің тұлғалық профилі барлық 16 фактор бойынша орта деңгейде болды. Ешбір фактор бойынша шеткі мән байқалмады. Бұл студенттік кезеңнің психологиялық ерекшелігімен үйлеседі. Тұлғалық қасиеттер белсенді қалыптасу үстінде.

Ең жоғары орташа стеношкаласы үш факторда тіркелді: F (экспрессивтілік), O (үрейлену), Q2 (өзіне сенімділік) факторлары бойынша 6,5 стеношкала. Бұл белсенділік пен өзіне сенімділіктің жоғары болуы студенттік кезеңнің ішкі қайшылықтарымен байланысты. Студент бір жағынан өзіне

сенімді, екінші жағынан болашаққа қатысты мазасызданады. Маңызды нәтижелер 1-кестеде берілген.

1-кесте. Студент еріктілердің негізгі факторлар бойынша Кеттелл 16PF нәтижелері (n = 46)

Фактор	Жоғары деңгей (8-10 стен)	Орташа деңгей (4-7 стен)	Төмен деңгей (1-3 стен)	Орт. стен
А Жылылық	12 (26%)	27 (59%)	7 (15%)	5,9
С Эмоционалдық тұрақтылық	4 (9%)	34 (74%)	8 (17%)	5,0
F Экспрессивтілік	16 (35%)	28 (61%)	2 (4%)	6,5
G Жауапкершілік	8 (17%)	29 (63%)	9 (20%)	5,3
H Батылдық	12 (26%)	33 (72%)	1 (2%)	6,4
O Үрейлену	13 (28%)	29 (63%)	4 (9%)	6,5
Q2 Өзіне сенімділік	17 (37%)	24 (52%)	5 (11%)	6,5

Гилфорд-Салливан тесті бойынша жалпы әлеуметтік интеллект деңгейінің орташа баллы $17,5 \pm 4,8$ болды. Студенттердің 54%-ы орташадан төмен, 23%-ы орташа, 15%-ы төмен, 2%-ы жоғары деңгейде. Субтесттер бойынша ең жоғары нәтиже вербалды экспрессияны түсіну қабілетінде байқалды - 5,3 балл. Бейвербалды экспрессия мен күрделі жағдайларды талдауда нәтижелер төменірек болды. Бұл студенттік жастың ерекшелігімен түсіндіріледі, тәжірибе жинақталуы үстінде.

Бірінші болжам - тұлғалық профиль мен әлеуметтік интеллект арасындағы байланыс ішінара расталды. 16 фактордың ішінде тек бір ғана маңызды байланыс анықталды. С факторы (эмоционалдық тұрақтылық) жалпы әлеуметтік интеллектімен оң корреляция берді. Нәтижелер 2-кестеде берілген.

2-кесте. Кеттелл факторлары мен жалпы әлеуметтік интеллект арасындағы корреляциялар (n = 46)

Кеттелл факторы	r	p	Байланыс
С Эмоционалдық тұрақтылық	+0,347	0,018	Маңызды оң байланыс
А Жылылық	+0,021	0,888	Маңызды емес
G Жауапкершілік	-0,093	0,539	Маңызды емес
Қалған факторлар	-0,09... +0,09	>0,05	Маңызды емес

Эмоционалдық тұрақтылығы жоғары студент әлеуметтік

жағдайларды дұрысырақ бағалайды. Психологиялық тұрғыдан бұл түсінікті. Ішкі мазасыздық аз болған кезде зейін сыртқы ортаға толық бағытталады. А факторы (жылылық) мен G факторы (жауапкершілік) маңызды байланыс бермеді. Тұлғалық қасиеттер мен әлеуметтік интеллект арасындағы байланыс тікелей сипатта емес екені анықталды.

Екінші болжам - еріктілік тәжірибесі мен құндылық бағдарлары арасындағы байланыс ішінара расталды. 36 құндылықтан үшеуі маңызды корреляция берді. Нәтижелер 3-кестеде берілген.

3-кесте. Еріктілік тәжірибесі мен маңызды байланыс берген құндылықтар (n = 46)

Құндылық	Түрі	r	p	Байланыс сипаты
Шығармашылық	Терминалдык	+0,304	0,040	Оң, әлсіз
Тәрбиелілік	Инструменталдық	-0,408	0,005	Теріс, орташа
Материалдық өмір	Терминалдык	-0,317	0,032	Теріс, әлсіз

Тәжірибесі ұзақ студент шығармашылықты маңызды деп санайды. Еріктілік қызмет стандартты емес жағдайларды шешуді талап етеді. Тәжірибе жинақталған сайын студент бұл байланысты тереңірек сезінеді. Материалдық өмір мен тәрбиелілік керісінше аз бағаланады. Бұл деректер еріктілік қызметтің адамның құндылықтар жүйесіне нақты із қалдыратынын дәлелдейді.

Үшінші болжам - құндылық бағдарлары мен әлеуметтік интеллект компоненттері арасындағы байланыс толық расталды. 144 тексерілген жұптан 9 маңызды корреляция анықталды. Орындаушылық пен болжау қабілеті арасындағы байланыс ең күшті болды. $r = +0,398$, $p = 0,006$. Кең жүректілік болжауды тежейді ($r = -0,384$, $p = 0,008$). Бақытты отбасы экспрессияны тануға оң байланысты.

Алынған нәтижелер зерттеу болжамдарын ішінара растайды. Студент еріктілердің тұлғалық профилі теңгерімді. Ешбір фактор бойынша шеткі деңгей жоқ. Бұл жастық кезеңнің ерекшелігіне сай.

Эмоционалдық тұрақтылықтың ғана маңызды байланыс беруі маңызды тұжырым. А.И. Шутенко және авторлар ұжымының (2023) деректерімен салыстырғанда, зерттеу нәтижелері еріктіліктің тек тұлғалық қасиеттермен ғана емес, тұлғаның жалпы ресурстарымен байланысты екенін көрсетеді [11]. Д.В. Ушаковтың теориясы тұрғысынан, тұлғалық ерекшеліктер мен тәжірибенің бірлесуі ғана әлеуметтік интеллектті қалыптастырады [8].

Еріктілік тәжірибесінің ұзақтығы студенттің ішкі бағыттылығына

әсер ететіні дәлелденді. Материалдық бағыттылықтың азаюы мен шығармашылыққа деген ұмтылыстың артуы, бұл еріктілік қызметтің тұлғаны дамытатынын көрсетеді. орындаушылық сияқты мінез-құлықтық бақылаушылыққа бейімдейтін құндылықтар болжау қабілетін жоғарылататыны анықталды.

Зерттеудің шектеулері де бар. Іріктеме бір өңірмен шектелді. Бақылау тобы болған жоқ. Болашақ зерттеулерде еріктілер мен еріктілер емес студенттерді салыстырмалы талдау жүргізу нәтижелердің дәлдігін арттырады.

Студент еріктілердің психологиялық тұрғыдан қолдауда эмоционалдық тұрақтылықты нығайтуға бағытталған тренингтер тиімді болуы мүмкін. 2026 жыл Халықаралық еріктілер жылы болып жарияланған кезде осындай зерттеулердің практикалық маңызы ерекше.

Әдебиеттер:

1. «2020 жыл Волонтер жылы деп жариялау туралы»: Қазақстан Республикасы Президентінің 2019 жылғы 26 тамыздағы №135 Жарлығы // Қазақстан Республикасы Президентінің ресми интернет-ресурсы. - https://www.akorda.kz/kz/legal_acts/decrees/volonter-zhylyyn-zhariyalau-turaly
2. «Волонтерлік қызмет туралы»: Қазақстан Республикасының 2016 жылғы 30 желтоқсандағы №42-VI Заңы // «Әділет» ақпараттық-құқықтық жүйесі. - <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z1600000042>
3. Форум волонтеров: старт Международного года добровольцев в Казахстане // Liter.kz. - 2026. - 30 қаңтар. - <https://liter.kz/forum-volonterov-start-mezhdunarodnogo-goda-dobrovoltsev-v-kazakhstan-1769767627/>
4. Eysenck H.J. The Biological Basis of Personality. - Springfield: Charles CThomas, 1967. - 399 p.
5. Cattell R.B. Personality: A Systematic Theoretical and Factual Study. - NewYork : McGraw-Hill, 1950. - 689 p.
6. Маканова А.Ж., Молдахметова Г.М., Бисембаева А.К. Тұлғаның қазіргі теориясы: оқу құралы. - Қостанай: ҚМПИ, 2016. - 127 б.
7. Михайлова (Алешина) Е.С. Тест Гилфорда диагностика социального интеллекта: методическое руководство. - СПб.: Иматон, 2006. - 56 с.
8. Белова С.С., Ушаков Д.В. Социальный интеллект: от измерения к теории // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. - 2017. - №7. - <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-intellekt-ot-izmereniya-k-teorii>.
9. Васильева И.В., Чумаков М.В. Ценности личности и студенческое волонтерство // Национальный психологический журнал. - 2025. - № 1(20). - С. 18-28.
10. Бокова О.А., Григоричева И.В., Мельникова Ю.А. Личностные особенности и эмоциональный интеллект студентов-волонтеров: результаты эмпирического исследования // Мир науки, культуры, образования. - 2018. -

№5(72). - <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnye-osobennosti-i-emotsionalnyy-intellekt-studentov-volonterov-rezultaty-empiricheskogo-issledovaniya>
11. Шутенко А.И., Шутенко Е.Н., Локтева А.В. Мотивационные и личностные особенности студентов, принимающих участие в реализации волонтерских проектов социальной направленности // Перспективы науки и образования. - 2023. - №4(64). - С. 427-441.

БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ ӨЗІН-ӨЗІ ҰЙЫМДАСТЫРУ ДАҒДЫЛАРЫ: ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ, ӨЗІН-ӨЗІ РЕТТЕУ ЖӘНЕ ӨМІР БОЙЫ ОҚУ (LIFELONG LEARNING) КОНТЕКСІНДЕ ТҰЛҒАЛЫҚ РЕСУРСТАРДЫ ДАМУ

Шоменова Б., Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті, педагогика факультеті, ПЖП-23-1к тобы.

*(ғылыми жетекші – п.ғ.к., қауымдастырылған профессор
Маженова Р.Б.).*

Қазіргі жоғары білім беру жүйесінде білім алушылар бір уақытта бірнеше міндетті қатар орындауға мәжбүр: оқу, жұмыс, үй тапсырмалары, әлеуметтік өмір, қосымша курстар және өзін-өзі дамыту. Ақпараттық технологиялардың жедел қарқыны, цифрлық алаңдатулар мен әлеуметтік желілердің әсері уақытты тиімді бөлуді одан әрі қиындата түсуде. Осыған байланысты тек кәсіби (hard skills) емес, жұмсақ дағдылардың (soft skills), соның ішінде өзін-өзі ұйымдастырудың маңызы артып келеді.

Уақытты дұрыс басқара алмау кідірістерге, эмоционалдық шаршауға, стресс деңгейінің жоғарылауына, мотивацияның төмендеуіне және нашар үлгерімге әкелуі мүмкін. Бұл проблемалар студенттердің ішкі жеке ресурстарын (уақытты, энергияны, зейінді) тиімді басқара алмауынан туындайды. Сонымен қатар, цифрлық тәуелділік студенттердің назарын аударады және академиялық тапсырмаларды орындауды қиындатады [1].

Тайм-менеджмент пен мақсат қою: Self-management-тің негізгі аспектілерінің бірі - тайм-менеджмент, ол студенттерге уақытты әртүрлі іс-әрекеттер арасында тиімді бөлуге мүмкіндік береді. Зерттеулер көрсеткендей, жоспарлау дағдылары бар студенттер тапсырмаларды жақсы орындайды және прокрастинацияға сирек ұшырайды [2].

Өзін-өзі реттеу (self-regulation): Оқуға деген ішкі ынтаны тұрақты ұстап тұру құралы. Өзін-өзі реттеу адамның түрлі өмірлік және кәсіби контекстерде мақсатқа тиімді жетуін қамтамасыз ететін өзара

байланысты процестер жүйесі болып табылады. Бұл дағдылар емтихан алдындағы үрейді жеңуге және оқу жүктемесін басқаруға көмектеседі [3].

Өмір бойы оқу (Lifelong learning): Өмір бойы білім алу - бұл адамның бүкіл өмірінде болатын үздіксіз оқу және даму процесі, жаңа білім мен құзыреттіліктерді игеру жолы. Қазақстанда бұл қағидат қарқынды дамып келеді, мысалы, университеттер бейресми білім беру арқылы әртүрлі жастағы аудиторияны қамтитын бағдарламалар ұсынуда [4, 5, 6].

Өзін-өзі ұйымдастырудың келесі маңызды сатысы – өзін-өзі реттеу (self-regulation). Ағылшын ғалымдары J.M. Russell және оның әріптестері (2022) жүргізген зерттеуде өзін-өзі реттеу дағдыларының академиялық жетістікке тікелей әсер ететіні дәлелденген. Алайда, олар бір маңызды мәселені көтереді: студенттер бұл дағдыларды өздігінен меңгере алмайды, оқытушылар оқу процесінде «өзін-өзі реттеуді көрінетіндей етіп» (making self-regulation visible) үйретуі тиіс. Менің ойымша, бұл өте орынды пікір. Біз, оқытушылар, студенттен тек нәтиже талап етіп қана қоймай, сол нәтижеге қалай жету керектігін, яғни оқу стратегияларын, стрессті қалай жеңу керектігін өз тәжірибеміз арқылы көрсетуіміз қажет.

Бұл дағдылардың барлығы түптеп келгенде бір ғана ғаламдық мақсатқа - «өмір бойы оқуға» (Lifelong learning) қызмет етеді. Шетелдік зерттеушілер L. Lluch пен F. Cano (2023) жоғары білім берудегі негізгі құзыреттіліктердің бірі «Оқуды үйрену» (Learning to Learn) екенін, ал оның іргетасы дәл осы өзін-өзі реттейтін оқу (SRL) екенін атап көрсетеді. Сонымен қатар, F. Han (2025) мұны тұрақты даму мақсаттарымен байланыстырып, университет қабырғасында қалыптасқан өзін-өзі реттеу дағдысы студенттердің өмір бойы тұрақты білім алу құзыреттілігін қалыптастыратынын дәлелдеді. Менің жеке көзқарасым осы шетелдік тәжірибелермен үндеседі: егер студент университетте жүріп өз уақытын басқаруды, өзін-өзі дамытуды және рефлексия жасауды үйренбесе, диплом алғаннан кейін құбылмалы еңбек нарығында бәсекеге қабілетті бола алмайды.

Тайм-менеджмент және өзін-өзі реттеу дағдылары жоғары деңгейде дамыған білім алушылардың оқу мотивациясы тұрақтырақ болады және олар «өмір бойы оқу» тұжырымдамасына бейім келеді деген болжамды тексеру.

Практикалық ұсыныстар:

1. Білім беру ұйымдары: Университеттер мен колледждер оқу бағдарламаларына тайм-менеджмент, өзін-өзі реттеу және стрессті басқару бойынша арнайы тренингтер мен курстарды енгізуі қажет. Бұл

студенттердің өнімділігін арттырады.

2. Үздіксіз білім беруді қолдау: Қысқа мерзімді курстар мен бейресми білім беру бағдарламаларын кеңінен тарату қажет, бұл «өмір бойы оқу» қағидатын дамытады. Сондай-ақ, «Күміс университеті» сияқты ересектерге арналған оқыту бағдарламалары үздіксіз дамудың керемет мысалы бола алады.

3. Студенттерге: Habit-tracking, күнделік жүргізу және «цифрлық гигиена» (әлеуметтік желілерді шектеу) сияқты уақытты тиімді басқару стратегияларын күнделікті өмірде қолдану ұсынылады.

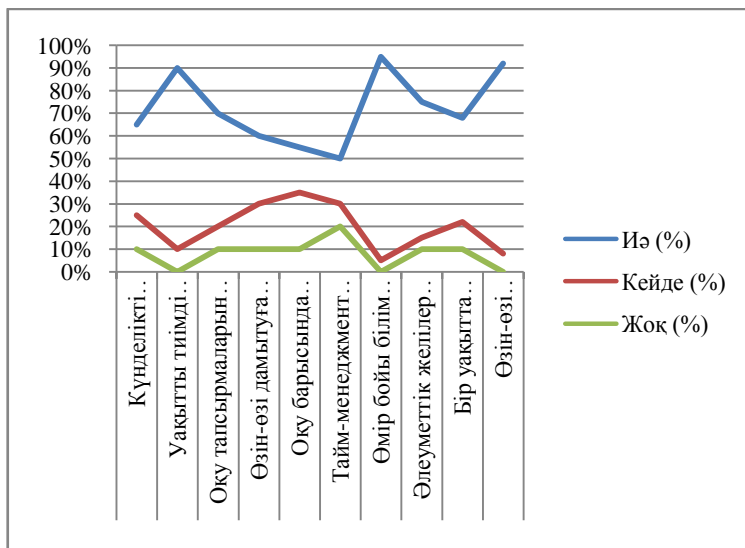
Білім алушылардың өзін-өзі ұйымдастыруы - тек оқу үлгерімінің құралы емес, ол қазіргі динамикалық әлемде өмір бойы білім алуға негіз болатын тұлғалық ресурс. Тайм-менеджмент пен өзін-өзі реттеу дағдылары жоғары студенттер прокрастинацияны жеңіп, академиялық қиындықтарды сәтті еңсереді. Білім беру мекемелері бұл жұмсақ дағдыларды (soft skills) дамытуды өздерінің стратегиялық мақсаттарына айналдыруы тиіс. Жоғарыда қарастырылған теориялық мәліметтер негізінде Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университетінің педагогика факультеті студенттері арасында «Білім алушылардың өзін-өзі ұйымдастыру дағдылары: тайм-менеджмент, өзін-өзі реттеу және өмір бойы оқу (lifelong learning) контекстінде тұлғалық ресурстарды дамыту» тақырыбында сауалнама жүргізілді.

Сауалнамаға 20 студент қатысып, оларға 10 сұрақ ұсынылды. Сауалнаманың мақсаты - студенттердің уақытты тиімді басқару, өзін-өзі реттеу деңгейі және үздіксіз білім алуға деген көзқарасын анықтау. Сауалнама «Google Forms» қосымшасымен жүргізілді. Нәтижелер 1-кестеде және 1-суретте көрсетілген.

Кесте 1. Сауалнама нәтижелері (%)

№	Сұрақтар	Иә	Кейде	Жоқ
1	Күнделікті жоспарыңызды алдын ала жасайсыз ба?	65	25	10
2	Уақытты тиімді пайдалану сіз үшін маңызды ма?	90	10	-
3	Оқу тапсырмаларын уақытында орындауға үлгересіз бе?	70	20	10
4	Өзін-өзі дамытуға уақыт бөлесіз бе?	60	30	10
5	Оқу барысында шаршау мен күйзелісті жиі сезінесіз бе?	55	35	10
6	Тайм-менеджмент әдістерін қолданасыз ба?	50	30	20
7	Өмір бойы білім алу адамның дамуына қажет	95	5	-

	деп ойлайсыз ба?			
8	Әлеуметтік желілер уақытыңызды көп алады ма?	75	15	10
9	Бір уақытта бірнеше міндетті орындау қиындық тудыра ма?	68	22	10
10	Өзін-өзі ұйымдастыру дағдыларын дамыту қажет деп санайсыз ба?	92	8	-



Сурет 1. Сауалнама нәтижелері

Сауалнама нәтижелері студенттердің өзін-өзі ұйымдастыру дағдыларының маңыздылығын жақсы түсінетінін көрсетті. Қатысушылардың көпшілігі уақытты тиімді пайдаланудың қажетті екенін атап өтті. Сонымен қатар студенттердің бір бөлігі бірнеше міндетті қатар орындау кезінде қиындықтарға тап болатынын және эмоционалдық шаршауды сезінетінін көрсетті.

Зерттеу барысында білім алушылардың lifelong learning, яғни өмір бойы білім алу қағидасына оң көзқараспен қарайтыны анықталды. Студенттердің басым бөлігі өзін-өзі дамытуға көңіл бөлу қажеттігін қолдап, өзін-өзі ұйымдастыру дағдыларын жетілдіру маңызды екенін айтты.

Жалпы сауалнама нәтижесі тайм-менеджмент, өзін-өзі реттеу және тұлғалық ресурстарды дамыту қазіргі студент үшін маңызды

факторлардың бірі екенін дәлелдейді.

Ұсыныстар:

- студенттерге тайм-менеджмент бойынша тренингтер мен семинарлар өткізу;
- оқу жүктемесін дұрыс жоспарлауға арналған практикалық тапсырмаларды көбейту;
- психологиялық қолдау мен мотивациялық кездесулер ұйымдастыру;
- өзін-өзі дамытуға бағытталған қосымша курстар енгізу;
- студенттердің демалыс пен оқу арасындағы тепе-теңдікті сақтауына жағдай жасау;
- Lifelong learning қағидасын насихаттайтын жобалар ұйымдастыру;
- сандық технологияларды тиімді қолдану арқылы уақытты басқару дағдыларын қалыптастыру.

Қорытындылай келе, біздің пікірімізше, білім алушылардың өзін-өзі ұйымдастыруы - тек жақсы баға алудың құралы емес. Ғалымдардың зерттеулері дәлелдегендей, бұл - қазіргі динамикалық әлемде адамның үздіксіз дамуын қамтамасыз ететін басты тұлғалық ресурс. Сондықтан отандық жоғары оқу орындары Батыс тәжірибесіне сүйене отырып, студенттердің тайм-менеджмент пен өзін-өзі реттеу дағдыларын қалыптастыруды білім беру процесінің негізгі өзегіне айналдыруы қажет.

Әдебиеттер:

1. Нагымжанова К.М., Женис А.К., Сабирова Р.Ш., Капбасова Г.Б., Садыкова А.К. Students' Academic achievements and self-management: an empirical analysis // *Psychology and Pedagogical Sciences Journal*. – 2025. – P. 1-12.
2. Университет студенттерінің уақытты тиімді басқару дағдылары: пайда болу себептері, психологиялық салдары және алдын алу тәсілдері [Электронды ресурс] // *Ұстаз.kz* - Республикалық білім порталы. - 2024.
3. Моросанова В.И. Мінез-құлықтың өзін-өзі реттеу стилі: диагностикалық әдістемелері // *Bulletin of Psychology and Pedagogy*. - 2023. - 45 б.
4. Yessenov University-де бейресми білім беру және өмір бойы оқу қағидатын дамыту [Электронды ресурс] // *Yessenov University* ресми сайты. - 2024.
5. Күміс университеті: Өмір бойы оқу [Электронды ресурс] // *Д. Серікбаев атындағы Шығыс Қазақстан техникалық университеті*. - 2024.
6. Amirbek A., Torebek Y., Abdualiyeva M., Altynbekov S., Tursynbayev A., Abdraimov R., Omashova G. Cloud-based learning and cognitive development among lower-secondary students (Grades 8-9): evidence from schools in Kazakhstan // *Frontiers in Education*. - 2026. - Vol. 11. - Art. 1749929.

ЖАЗҒЫ ҒЫЛЫМИ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ МЕКТЕП ҚАТЫСУШЫЛАРЫНЫҢ ЭССЕЛЕРІ

Адылханқызы Адлия

Участие в летней психолого-педагогической школе стало для меня важным и полезным опытом. Перед началом программы я ставила себе цель расширить свои знания в области психологии и педагогики, узнать побольше о своей будущей профессии и развить навыки, которые помогут мне в учёбе и дальнейшей профессиональной деятельности. Также мне было интересно познакомиться с новыми людьми и принять участие в практических занятиях. Программа школы была посвящена развитию навыков успешного студента в эпоху цифровизации: мотивации, саморегуляции, и метакогнитивных способностей. Каждый блок был по-своему интересным и полезным. Во время занятий я узнала, как поддерживать учебную мотивацию, правильно ставить цели и сохранять интерес к обучению. Особенно понравились практические упражнения и обсуждения, которые помогали лучше понять материал и применять его на собственном опыте.

Во время прохождения летней школы я получила много полезных знаний и положительных впечатлений. Я узнала, как поддерживать интерес к обучению, ставить цели и эффективно организовывать свою деятельность. Большое впечатление на меня произвёл блок по саморегуляции, благодаря которому я поняла важность управления своим временем, эмоциями и поведением. Также мне было интересно узнать о способностях, которые помогают анализировать собственный процесс обучения, оценивать свои знания и выбирать наиболее эффективные способы усвоения информации. Во время участия в школе я сделала важный вывод: успех в учёбе зависит не только от знаний, но и от умения работать над собой, быть организованным и ответственным человеком. Полученные знания и навыки будут полезны мне в дальнейшей учёбе, помогут эффективнее взаимодействовать с одноклассниками и преподавателями, а также способствовать моему профессиональному развитию.

В заключение хочу выразить огромную благодарность организаторам и тренерам летней психолого-педагогической школы за интересную и содержательную программу.

Алиева Лейла Хасанхановна

Я являюсь студенткой первого курса специальности «Дошкольное воспитание и обучение». Участие в летней психолого-педагогической школе стало для меня ценным и интересным опытом. Перед началом программы я ожидала получить новые знания, расширить свой кругозор, познакомиться с современными подходами к саморазвитию и профессиональному становлению. Также мне было важно узнать больше о том, как правильно ставить цели, организовывать свое время и развивать навыки, необходимые будущему педагогу-психологу.

Большой интерес вызвала тема жизненных ценностей человека. В ходе занятий я смогла лучше понять, какие ценности играют важную роль в жизни каждого человека и каким образом они влияют на принятие решений, поведение и личностное развитие.

Запоминающимся стало упражнение по описанию идеального дня. Оно помогло задуматься о собственных целях, желаниях и представлении о гармоничной жизни, а также понять, какие шаги необходимо предпринимать для достижения желаемого будущего.

Особенно ценно было то, что занятия проходили не только в формате лекций, но и включали практические задания, обсуждения и упражнения. Благодаря этому многие темы воспринимались легче и понятнее, а полученные знания можно было сразу применять на практике. Такой формат обучения способствовал более глубокому пониманию рассматриваемых вопросов и поддерживал интерес на протяжении всей программы.

В ходе обучения особый интерес у меня вызвали темы цифровизации, использования гаджетов и интернета в современном обществе. Мы обсуждали влияние технологий на человека, образование и личностное развитие, что помогло лучше понять не только их преимущества, но и важность грамотного и ответственного использования. Также большое внимание уделялось вопросам образования, его роли в жизни человека и значению непрерывного обучения для профессионального и личностного роста.

Не менее полезными стали занятия по саморегуляции и постановке целей. Я узнала о способах управления своими эмоциями и поведением в различных жизненных ситуациях, а также познакомилась с технологией SMART, которая помогает правильно формулировать цели и планировать пути их достижения. Эти знания оказались практичными и актуальными для учебной деятельности и будущей профессии.

Участие в школе позволило мне сделать важные выводы о собственном развитии. Я поняла, что успех зависит не только от желания, но и от умения планировать свои действия, анализировать результаты и сохранять дисциплину. Полученные знания будут полезны мне в дальнейшем обучении, взаимодействии с одноклассниками и педагогами, а также в будущей профессиональной деятельности. Летняя психолого-педагогическая школа оставила у меня положительные впечатления, помогла приобрести новые знания и навыки, за что я искренне благодарна организаторам и педагогам.

Аскерова Севда Мамедкызы

Участие в летней психолого-педагогической школе стало для меня интересным и полезным опытом. Когда я записывалась на программу, мне хотелось узнать больше о том, как сделать обучение более эффективным, научиться лучше организовывать своё время и разобраться в том, как сохранять мотивацию во время учёбы. Я ожидала получить новые знания и практические советы, которые пригодятся не только в университете, но и в жизни.

Каждый день школы был по-своему интересным. На лекции об

эффективном обучении в условиях цифровизации я узнала, как современные технологии влияют на образовательный процесс и как можно использовать их с пользой для себя. После этого мы изучали тему мотивации. Мне понравилось, что можно было посмотреть на свои цели и понять, что именно помогает двигаться вперёд и не терять интерес к обучению.

Особенно полезным для меня стало занятие по целеполаганию. Я поняла, что большие цели легче достигать, если разбивать их на маленькие и конкретные шаги. Также запомнился тренинг по эмоциональному интеллекту. Он помог задуматься о том, насколько важно понимать свои эмоции и уметь контролировать их в разных ситуациях.

Большой интерес вызвали темы саморегуляции и тайм-менеджмента. Я узнала несколько способов планирования времени и поняла, что правильная организация дня помогает меньше уставать и успевать больше. Полезными были занятия по саморефлексии и самооценке, потому что они заставили задуматься о своих сильных сторонах и о том, над чем ещё стоит работать.

Отдельно хотелось бы отметить занятия, посвящённые цифровой образовательной среде и использованию искусственного интеллекта в обучении. Сегодня эти технологии становятся частью нашей жизни, поэтому важно не только пользоваться ими, но и делать это грамотно и ответственно.

Во время школы я сделала для себя несколько важных выводов. Я поняла, что успешное обучение зависит не только от знаний, но и от умения ставить цели, управлять своим временем, контролировать эмоции и анализировать собственные действия. Также я стала больше задумываться о своём профессиональном развитии и о том, каким специалистом хочу стать в будущем.

Полученные знания я обязательно буду использовать в учёбе. Навыки планирования помогут мне лучше готовиться к занятиям и экзаменам, а развитие эмоционального интеллекта - находить общий язык с одногруппниками и преподавателями. Особенно полезными для меня оказались методы саморефлексии, которые позволяют оценивать свои достижения и замечать возможности для дальнейшего роста.

В завершение хочу сказать, что участие в летней психолого-педагогической школе оставило у меня только положительные впечатления. Эта программа помогла мне получить новые знания, посмотреть на себя с другой стороны и приобрести полезные навыки. Я благодарна организаторам и преподавателям за интересные занятия, доброжелательную атмосферу и возможность развиваться. Полученный опыт вдохновил меня на дальнейшее обучение и профессиональный рост.

Байназарова А.Б.

В эпоху цифровизации и непрерывных информационных потоков система высшего образования претерпевает кардинальные изменения. Академическая успешность сегодня определяется не столько уровнем IQ или врожденными способностями, сколько умением студента осознанно управлять собственным обучением. Фундаментом эффективного усвоения знаний выступают три

компонента: внутренняя мотивация, способность к саморегуляции (умение ставить цели и контролировать свои действия) и метакогнитивные навыки - способность объективно оценивать свой процесс познания и избегать «иллюзии знания». По-настоящему успешный студент XXI века - это тот, который берет ответственность за свое образование.

Осознав важность этих теоретических основ, я приняла решение участвовать в летней школе, главная цель которой заключалась именно в формировании компетенций эффективного обучения. Мои впечатления от программы исключительно положительные: это был не просто сухой академический курс, а глубокое погружение через интерактивные лекции, практические тренинги и групповые дискуссии. Участие в лекциях помогло мне переосмыслить вызовы современного образования - я наконец поняла причины своего «информационного стресса» и осознала, почему обычное зубуривание или перечитывание конспектов больше не работает.

На протяжении трех модулей летней школы я усвоила целый комплекс важнейших навыков. Я научилась диагностировать свою внутреннюю и внешнюю мотивацию. Теперь я умею грамотно ставить перед собой учебные цели и достигать их с помощью современных методик, таких как SMART и OKR, а также развиваю свой эмоциональный интеллект как ресурс для преодоления стресса.

Второй модуль кардинально изменил мой подход к организации времени: у меня сформировались практические навыки саморегуляции. Я освоила инструменты тайм-менеджмента и, что особенно важно для меня сегодня, научилась эффективно управлять своим вниманием и сохранять высокую концентрацию даже в отвлекающей цифровой среде.

Наконец, благодаря третьему модулю я научилась планировать, мониторить и честно оценивать собственное обучение. Я перестала опираться на пассивное чтение текста и освоила эффективные стратегии работы с информацией, критическое мышление и правильное конспектирование. Внедрив в свою повседневную практику саморефлексию, я смогу значительно повысить результативность своей учебы. Летняя школа дала мне не просто знания, а реальные рабочие инструменты, сделав меня по-настоящему самостоятельным и уверенным в себе студентом.

Васильева Елена Александровна

Я захотела принять участие в летней психолого-педагогической школе, потому что это был новый проект нашей кафедры. Мне хотелось поддержать инициативу, попробовать что-то новое и получить полезный опыт в психолого-педагогической подготовке. Перед началом программы я ожидала интересных встреч, практических занятий и новых знаний, которые помогут мне как в учебе, так и в будущем профессиональном становлении.

Программа школы оставила очень приятное и светлое впечатление. В первую очередь я рада новым знакомствам, было интересно пообщаться и поделиться своим опытом с ребятами из разных групп и направлений.

Все блоки оказались понятными и структурированными. Мне запомнился

блок «Основы саморегуляции: планирование, контроль, рефлексия», для меня он стал полезным, упражнения на планирование, техники рефлексии и контроль своих состояний оказались практичными и легко применимыми, а тема «Цифровая образовательная среда в нашей жизни» заставила по другому посмотреть на использование ИИ в сфере своей жизни. Новые тренинговые упражнения были динамичными, интересными и действительно помогли лучше понять и закрепить материал.

За эти дни у меня появилось достаточно новых мыслей. Я задумываюсь о саморегуляции и осознанно отношении к своему времени и вниманию. Мне запомнилось, как важно регулярно проводить рефлексии, так как это помогает замечать свой прогресс и корректировать путь. Также я еще раз убедилась, что обучение в цифровой эпоху требует не только знаний, но и дисциплины и внутренней организации. Все эти осознания помогли мне взглянуть по-новому на учебную деятельность, на свое профессиональное развитие.

Полученные знания и навыки я хочу применять в жизни и использовать в университете, где-то лучше планировать свою учебную неделю, применять техники саморегуляции во время сессии и работать в цифровой среде с пониманием своих действий и того, как это влияет не только на меня, но и на изменения вокруг. В общении с одногруппниками хочу поделиться полезными упражнениями, которые мы проходили, и вместе попробовать подходы в совместной работе. Думаю, это поможет сделать обучение эффективным.

Для меня летняя психолого-педагогическая школа стала ценным опытом. Я узнала новое, поучаствовала в практических занятиях. Спасибо за атмосферу доверия, за возможность остановиться и посмотреть на себя и свою будущую профессию по-новому.

Хочу искренне поблагодарить преподавателей за большой вклад, профессионализм и душевное отношение. Такие проекты очень нужны студентам! Надеюсь, в дальнейшем будет еще больше интересных идей и мероприятий. Желаю всей кафедре дальнейшего развития и ярких новых проектов.

Спасибо большое за эту возможность!

Жамауова Асылжан Мураткызы

Я решила посетить курс по психолого-педагогической школе, потому что мне было интересно узнать, как проходят тренинги в группах, и самой почувствовать это на практике так как до этого я только онлайн участвовала в таких курсах. Также хотелось получить новые знания и познакомиться с новыми людьми. Мне понравилось, что с самого начала была дружелюбная атмосфера. Мы познакомились друг с другом, узнали имена участников, и благодаря этому было легче общаться. Все темы были интересными и полезными. Особенно запомнились занятия иллюзия академического успеха скрытые драйверы, видимые факторы это было для меня новой информацией и про, тайм-менеджмент и то, что важно учиться не только на своих ошибках, но и на опыте других людей. После каждого занятия мы делали рефлексии, делились своими мыслями и обсуждали то, что узнали. Это помогало лучше

понять материал. Во время прохождения школы я узнала много нового и полезного для себя. Я поняла, как важно правильно распределять свое время, ставить цели и анализировать свои действия. Также я стала больше задумываться о своем развитии. Кроме того, благодаря этим занятиям я познакомилась с новыми людьми и нашла новые знакомства. Полученные знания я смогу использовать в учебе и повседневной жизни. Советы по управлению временем помогут мне лучше организовывать свои дела, а навыки общения будут полезны при работе с одноклассниками и преподавателями. В целом школа оставила у меня хорошие впечатления. Мне было интересно посещать занятия, участвовать в обсуждениях и выполнять разные упражнения. Я благодарна организаторам и тренерам за полученный опыт, новые знания и приятную атмосферу. Этот курс помог мне узнать что-то новое о себе и дал полезные навыки, которые пригодятся мне в будущем.

Карникова Даяна Маратовна

Участие в летней психолого-педагогической школе стало для меня полезным и интересным опытом. Перед началом программы я ожидала получить новые знания о том, как сделать процесс обучения более эффективным, научиться лучше организовывать своё время и повысить собственную учебную мотивацию. Также мне было интересно узнать о современных подходах к саморазвитию и саморегуляции в условиях цифровой образовательной среды.

В ходе работы летней школы были рассмотрены различные темы, связанные с успешным обучением и личностным развитием. Особенно полезной для меня стала лекция об основах эффективного обучения в условиях цифровизации, которая помогла по-новому взглянуть на возможности современных технологий в образовании. Большой интерес вызвал блок, посвящённый мотивации и целеполаганию. Во время практических заданий мы учились ставить жизненные и учебные цели, определять пути их достижения и анализировать собственные ресурсы.

Не менее важным оказался тренинг по эмоциональному интеллекту. Он позволил задуматься о роли эмоций в учебной деятельности и о том, как умение понимать собственные чувства влияет на общение и результаты работы. Интересным было упражнение, в котором мы изображали проблемы современного образования в творческой форме, а затем обсуждали возможные пути их решения. Полезным оказался и блок по тайм-менеджменту, где мы распределяли дела на важные и неважные, срочные и несрочные. Это помогло лучше понять принципы планирования времени и расстановки приоритетов.

Участие в школе способствовало развитию навыков саморефлексии и самоанализа. Я стала больше внимания уделять своим целям, привычкам и способам организации учебной деятельности. Одним из главных открытий стало понимание того, что успех в обучении зависит не только от знаний, но и от умения управлять своим временем, вниманием и эмоциональным состоянием. Также я осознала важность регулярной рефлексии для оценки собственных достижений и дальнейшего развития.

Полученные знания и навыки будут полезны мне как в учебной деятельности, так и в будущей профессиональной работе. Я планирую использовать методы целеполагания, инструменты планирования времени и приёмы саморегуляции для повышения собственной эффективности. Кроме того, знания об эмоциональном интеллекте помогут мне в общении с одногруппниками, преподавателями и будущими коллегами.

В целом участие в летней психолого-педагогической школе оставило положительное впечатление. Программа была содержательной, практико-ориентированной и актуальной. Я благодарна организаторам за возможность получить новые знания, приобрести полезный опыт и взглянуть на своё развитие с новой стороны. Участие в школе стало для меня источником вдохновения и мотивации для дальнейшего обучения и профессионального становления.

Мұханмедина Құндыз Абзалқызы

Жазғы психологиялық-педагогикалық мектеп мен үшін білім мен тәжірибе тоғысқан, кәсіби және тұлғалық дамуға серпін берген ерекше алаң болды. Бағдарламаға қатысу арқылы өзімнің оқу іс-әрекетіме жаңаша көзқарас қалыптастырып, болашақ маман ретінде дамуыма қажетті маңызды дағдыларды меңгеруге мүмкіндік алдым.

Жазғы мектеп бағдарламасының әрбір күні мазмұнды әрі танымдық іс-шараларға толы болды. Ұйымдастырушылар ұсынған тақырыптар қазіргі білім беру кеңістігіндегі өзекті мәселелерді қамтып, студенттердің жан-жақты дамуына бағытталды. Әсіресе, мотивацияны арттыру, мақсат қою, эмоционалдық интеллект, өзін-өзі реттеу, уақытты тиімді басқару және цифрлық білім беру ортасы тақырыптары ерекше қызығушылық тудырды.

Бағдарламаның ең басты ерекшелігі – оқытушылардың жоғары кәсібилігі мен шығармашылық тұрғыда ұйымдастырылған сабақтары болды. Әрбір дәріс пен тренинг заманауи әдістерге негізделіп, теория мен тәжірибені шебер ұштастыра білді. Оқытушылар күрделі тақырыптарды қарапайым әрі түсінікті тілде жеткізіп қана қоймай, түрлі интерактивті тапсырмалар, топтық жұмыстар мен тренингтік жаттығулар арқылы қатысушылардың белсенділігін арттырды. Мұндай формат білімді терең меңгеруге және оны тәжірибеде қолдануға мүмкіндік берді.

Әсіресе, эмоционалдық интеллект пен өзін-өзі дамытуға арналған сабақтар мен үшін маңызды тәжірибе болды. Бұл бағыттағы тренингтер өз эмоцияларымды басқаруға, адамдармен тиімді қарым-қатынас орнатуға және түрлі жағдайларда дұрыс шешім қабылдауға үйретті. Сонымен қатар тайм-менеджмент пен мақсат қою тақырыптары жеке даму жоспарымды нақтылап, алдағы мақсаттарыма жүйелі түрде жетудің жолдарын түсінуге көмектесті.

Жазғы мектеп барысында алған білімдерім мен дағдыларым тек оқу үдерісінде ғана емес, күнделікті өмірде де үлкен пайдасын тигізетініне сенімдімін. Өз уақытымды тиімді жоспарлау, жауапкершілікті арттыру, өз мүмкіндіктерімді дұрыс бағалау және ұжыммен нәтижелі жұмыс жасау сияқты қасиеттердің маңыздылығын терең түсіндім. Сонымен қатар цифрлық

технологиялар мен жасанды интеллект құралдарын білім беру үдерісінде қолданудың жаңа мүмкіндіктерімен таныстым.

Қорытындылай келе, жазғы психологиялық-педагогикалық мектеп мен үшін жаңа білімнің, пайдалы тәжірибенің және үлкен шабыттың қайнар көзі болды. Бұл жоба өз әлеуетімді тануға, кәсіби бағыт-бағдарымды нығайтуға және болашаққа сеніммен қарауға мүмкіндік берді. Осындай тағылымды әрі мазмұнды мектепті жоғары деңгейде ұйымдастырған ұйымдастыру комитетіне, оқытушылар мен тренерлерге шынайы алғысымды білдіремін. Олардың қажырлы еңбегі, кәсіби біліктілігі мен студенттерге деген жанашырлығы әрбір қатысушының жүрегінде ерекше әсер қалдырды. Бұл мектептен алған білім мен тәжірибе менің болашақтағы оқуым мен кәсіби қызметімде маңызды орын алатыны сөзсіз.

Ромакер Илона Леонидовна

Вступление. Поступая в летнюю психолого-педагогическую школу, я ставила перед собой четкую цель - глубоко погрузиться в практические аспекты своей будущей специальности и систематизировать теоретические знания. Мои главные ожидания перед началом программы были связаны с освоением актуальных методик саморегуляции, эффективного тайм-менеджмента и управления эмоциями в условиях современной цифровой образовательной среды.

Опыт прохождения. Программа школы, оказалась насыщенной и полезной. Блок, посвященный теоретическим основам обучения в условиях цифровизации и этичному использованию искусственного интеллекта, открыл для меня новые технологические горизонты. Из практических занятий больше всего запомнились тренинги по целеполаганию на основе систем SMART, а также инструменты студенческого тайм-менеджмента, которые помогли мне структурировать учебные задачи. Упражнения на развитие эмоционального интеллекта, техники саморегуляции и управления вниманием в цифровой среде дали четкое понимание того, как справляться со стрессом и удерживать концентрацию. Особое значение для меня имели интерактивные занятия по саморефлексии и самооценке, позволившие объективно взглянуть на свои профессиональные компетенции.

Личные открытия. Личным открытием стало осознание того, что успешное профессиональное становление педагога-психолога начинается с умения управлять собственным внутренним состоянием. Я осознала важность постоянной саморефлексии и развитого эмоционального интеллекта как главных инструментов защиты от профессионального выгорания.

Практическая ценность. Все полученные знания, техники планирования и методы самоконтроля я буду активно применять в текущей учебной деятельности. Эти навыки помогут мне грамотно выстраивать взаимодействие с одногруппниками, эффективно работать в совместных проектах и находить конструктивный диалог с педагогами нашего вуза.

Заключение. В заключение хочу выразить глубокую благодарность организационному комитету и профессионалам школы за создание

уникального, поддерживающего и развивающего пространства. Эта неделя подарила мне не только ценный академический опыт, но и чувство личностного роста, а также заряд вдохновения для дальнейшей учебы и будущей практической деятельности.

Ступина Анна Сергеевна

Я являюсь студенткой 1 курса специальности «Педагогика и психология». Участие в летней психолого-педагогической школе стало для меня полезным опытом и возможностью получить новые знания, связанные с эффективным обучением, саморазвитием и профессиональным становлением будущего педагога-психолога. Перед началом программы я ожидала узнать больше о мотивации, эмоциональном интеллекте, саморегуляции и современных подходах к обучению в цифровой среде.

Особенно полезными для меня стали занятия, посвященные целеполаганию и эмоциональному интеллекту. На тренинге по целеполаганию я познакомилась с методами SMART и OKR, которые помогают правильно формулировать цели и достигать их постепенно. Я поняла, насколько важно уметь планировать свою деятельность, особенно в студенческой жизни, где необходимо совмещать учебу, самостоятельную подготовку и личное развитие.

Большое впечатление на меня произвел блок, связанный с эмоциональным интеллектом. Я узнала, как важно понимать собственные эмоции и эмоции окружающих людей, контролировать свое эмоциональное состояние и выстраивать эффективное общение. Для будущего педагога-психолога такие навыки имеют особое значение, потому что работа с людьми требует терпения, эмпатии и эмоциональной устойчивости.

Также мне запомнились занятия по саморегуляции и тайм-менеджменту студента. Я осознала, что правильное распределение времени напрямую влияет на успеваемость и психологическое состояние человека. Практические рекомендации по планированию, контролю и рефлексии помогли мне задуматься о собственных привычках и способах организации учебной деятельности.

Интересными были темы, связанные с цифровой образовательной средой и использованием современных технологий в обучении. Сегодня цифровизация играет важную роль в образовании, поэтому важно уметь грамотно использовать электронные ресурсы и сохранять концентрацию внимания в условиях большого информационного потока. Также полезной была тема этического использования искусственного интеллекта в учебной деятельности. Она заставила задуматься о том, что технологии должны помогать развитию человека, а не заменять самостоятельное мышление.

Во время участия в школе я сделала для себя несколько важных выводов. Я поняла, насколько большое значение имеют саморефлексия, умение управлять своими эмоциями и способность организовывать собственную деятельность. Эти качества важны не только для успешной учебы, но и для будущей профессиональной деятельности.

Полученные знания и навыки я планирую применять в учебном процессе и повседневной жизни. Навыки планирования и саморегуляции помогут мне эффективнее организовывать учебную деятельность, а развитие эмоционального интеллекта будет полезно при взаимодействии с одноклассниками, преподавателями и в будущей профессиональной практике.

В завершение хочу отметить, что летняя психолого-педагогическая школа оставила у меня положительные впечатления. Участие в программе помогло мне расширить свои знания, задуматься о личностном и профессиональном развитии, а также получить мотивацию для дальнейшего обучения. Я благодарна организаторам и преподавателям за интересные темы, полезные рекомендации и возможность принять участие в данной программе.

Талгаткызы Кымбат

Одним из самых важных результатов участия в летней школе стали мои личные открытия и размышления о себе. Во время тренингов я начала задумываться о том, почему в последнее время стала меньше чувствовать эмоции и переживать многие события не так ярко, как раньше. Благодаря упражнениям на саморефлексию я смогла лучше прислушаться к себе, своим мыслям и внутреннему состоянию. Я поняла, что иногда из-за постоянной занятости, учебных задач и повседневных забот человек перестаёт замечать свои чувства и потребности.

Также я осознала, насколько важно уделять время своему эмоциональному состоянию, не игнорировать свои переживания и учиться понимать себя. Тренинги помогли мне взглянуть на многие вещи по-новому, стать более внимательной к своим эмоциям и эмоциям окружающих людей. Кроме того, я стала больше задумываться о своих жизненных целях, ценностях и о том, каким человеком хочу стать в будущем.

Во время занятий я поняла, что важно не только стремиться к успеху в учёбе, но и сохранять внутреннее равновесие. Мне понравилось анализировать свои мысли и чувства, потому что это помогло лучше понять себя. Я стала увереннее выражать своё мнение, не бояться говорить о своих переживаниях и принимать свои эмоции такими, какие они есть.

Особенно ценным для меня стало осознание того, что каждый человек проходит через определённые трудности и переживания, но именно способность анализировать свой опыт помогает становиться сильнее. Я поняла, что не всегда нужно скрывать свои чувства или делать вид, что всё хорошо. Иногда важно остановиться, прислушаться к себе и понять, что именно тебя беспокоит. Такие размышления помогли мне лучше понять своё эмоциональное состояние и научили более бережно относиться к себе.

Кроме того, участие в летней школе помогло мне стать более открытой к общению с другими людьми. Работа в команде, обсуждение различных ситуаций и обмен мнениями показали, насколько важно уметь слушать и слышать окружающих. Я увидела, что каждый человек имеет свой опыт, свои взгляды и свои трудности, поэтому важно относиться друг к другу с уважением и пониманием.

Полученные знания и навыки будут полезны мне не только как студентке, но и в будущей профессиональной деятельности. Я уверена, что умение понимать себя и других людей, работать в коллективе, проявлять эмпатию и анализировать свои действия поможет мне стать хорошим специалистом. Этот опыт показал мне, что личностное развитие начинается с честного разговора с самим собой, стремления к самосовершенствованию и готовности постоянно учиться новому.

Төлеухан Халима

Жазғы ғылыми психологиялық-педагогикалық мектепке қатысудың негізгі мақсатым - өз болашағымды саналы түрде жоспарлауға, оқу үдерісімде тиімді жұмыс жасауға және өзімді тереңірек тануға деген ұмтылыс болды. Бакалавриат студенті ретінде уақытты тиімді пайдалану, стресс жағдайларын басқару, оқу процесін дұрыс ұйымдастыру және цифрлық ортаның әсері сияқты мәселелер мен үшін өзекті болатын. Сондықтан бұл бағдарламаға қатысу арқылы теориялық біліммен қатар, күнделікті өмірде қолдануға болатын практикалық дағдылар алуды мақсат еттім.

Жазғы мектеп барысында ұйымдастырылған лекциялар мен тренингтер оқу процесіне жаңа көзқараспен қарауға мүмкіндік берді. Бағдарлама аясында цифрландыру жағдайындағы тиімді оқытудың теориялық негіздері қарастырылып, қазіргі білім беру кеңістігіндегі өзгерістер мен цифрлық технологиялардың рөлі талданды. Бұл бөлім заманауи студент үшін цифрлық ортада тиімді жұмыс жасаудың маңыздылығын түсінуге көмектесті.

Мотивация тақырыбы аясында ішкі және сыртқы мотивацияның ерекшеліктері қарастырылып, өз оқу әрекетімдегі мотивациялық факторларды анықтауға мүмкіндік туды. Сонымен қатар мақсат қоюға арналған сабақтарда SMART және OKR әдістері арқылы нақты, өлшенетін және нәтижеге бағытталған мақсаттар құрудың маңыздылығын түсіндім.

Бағдарламаның маңызды бөліктерінің бірі эмоционалдық интеллект тақырыбы болды. Бұл бөлім өз эмоцияларымды тану, түсіну және басқару дағдыларын дамытуға көмектесті. Эмоционалдық жағдайдың оқу нәтижесіне және кәсіби дамуға әсер ететінін түсіндім.

Өзін-өзі реттеу, жоспарлау, бақылау және рефлексия тақырыптары оқу процесін ұйымдастыруға қажетті практикалық құралдармен таныстырды. Тайм-менеджмент бойынша ұсынылған әдістер мен техникалар уақытты тиімді пайдаланудың нақты жолдарын көрсетті. Сонымен қатар рефлексия жүргізу мен өзін-өзі бағалау дағдылары өз әрекеттерімді талдауға және дамытуға көмектесетін маңызды құралдар екеніне көз жеткіздім.

Бағдарлама барысында цифрлық гигиена, цифрлық ортада зейінді басқару және жасанды интеллектіні этикалық пайдалану мәселелері де қарастырылды. Бұл тақырыптар қазіргі білім беру жағдайында ерекше өзекті болып табылады және ақпараттық кеңістікте саналы жұмыс жасау қажеттігін көрсетті.

Бағдарлама барысында өзім үшін бірнеше маңызды қорытынды жасадым. Біріншіден, мотивация нәтижеге жетудің жалғыз факторы емес, тұрақты әдеттер мен жүйелі әрекеттер әлдеқайда маңызды екендігін түсіндім.

Екіншіден, эмоцияларды басқару оларды жасыру емес, керісінше түсіну мен дұрыс жеткізе білуді талап етеді. Үшіншіден, рефлексия жасау уақыт жоғалту емес, өз дамуыңды басқарудың маңызды құралы екенін ұғындым.

Алынған білім мен дағдыларды болашақ оқу процесінде қолдану жоспары қалыптасты. Мақсат қою әдістерін пайдалану, уақытты басқару құралдарын енгізу, тұрақты рефлексия жүргізу және эмоционалдық интеллект дағдыларын дамыту - бұлардың барлығы оқу тиімділігін арттыруға көмектеседі деп ойлаймын.

Сонымен қатар топтық жұмыстар кезінде тиімді коммуникация, белсенді тыңдау және конструктивті кері байланыс беру дағдыларын қолдануға тырысамын. Цифрлық гигиена ережелерін сақтау арқылы назарды шоғырландыру мен оқу сапасын жақсартуға мүмкіндік бар екенін түсіндім.

Жазғы психологиялық-педагогикалық мектеп мен үшін кәсіби және тұлғалық дамуға ықпал еткен маңызды тәжірибе болды. Бағдарлама тек жаңа білім беріп қана қоймай, өз мүмкіндіктерімді қайта бағалауға, оқу процесіне саналы көзқарас қалыптастыруға мүмкіндік берді.

Ұйымдастырушылар мен тренерлерге қызықты, мазмұнды және пайдалы бағдарлама үшін алғыс білдіремін. Бұл мектептен кейін өзімді сенімдірек сезініп, болашақ оқу және кәсіби жолыма жаңа мотивациямен қарай бастадым.

Филатова В.С.

С 1 по 6 июня 2026 года я участвовала в летней школе «Навыки успешного студента в эпоху цифровизации». Перед началом я ожидала, что смогу не столько узнать что-то совершенно новое, сколько привести в порядок то, что уже знаю, и понять, как применять это в своей учебе. Хотелось разобраться с организацией времени, с отношением к заданиям и с тем, почему иногда так трудно себя заставить работать.

Школа прошла очень насыщенно. Было много тренингов, интересных лекций и мне понравилось, что преподаватели учитывали мнение каждого участника. Не просто читали материал, а спрашивали, обсуждали, подстраивались под группу.

Особенно хочу выделить Капашеву Гаухар Абдиканиевну. Она запомнилась своей манерой вести занятия - спокойно, уважительно, но при этом по-настоящему вовлекающая. Мне было ценно, что я смогла повторить то, что уже проходила раньше, но в более системном виде. А ещё мы обсуждали то, что мне было непонятно в учебной деятельности, прямо, без воды, с примерами. Именно на её блоках по мотивации, целеполаганию и саморегуляции я смогла разложить по полочкам то, что уже когда-то знала, и детально обсудить моменты в учебной деятельности, которые раньше вызывали у меня вопросы.

Из упражнений мне запомнилось «Поглотитель времени», когда мы разбирали, куда реально уходит день. Оказалось, многое съедается незаметно. Второе: «Мой идеальный день в будущем». Это упражнение заставило задуматься не о ближайшем дедлайне, а о том, куда я вообще двигаюсь.

Также мне была интересна лекция Панченко Антона Викторовича про

искусственный интеллект и этику его использования. Я задумалась о том, как правильно пользоваться такими инструментами и где проходит граница, за которой они начинают работать против меня.

Несмотря на долгие часы занятий и иногда накопившуюся усталость, мне всё понравилось. Программа была плотной, но это того стоило. Я вынесла для себя несколько полезных вещей, которые уже пробую применять в своей учебе. И главное - я стала спокойнее и понятнее относиться к тому, как выстраивать свой учебный процесс.

Фомина Дарья Нуримановна

С 1 по 6 июня я посещала летнюю психолого-педагогическую школу, тема которой звучала так: «Навыки успешного студента в эпоху цифровизации: мотивация, саморегуляция, метакогнитивные способности». Летняя психолого-педагогическая школа была для меня новым и интересным опытом, как сам формат, так и тема. Тема школы была для меня очень актуальной, так как затрагивала навыки успешного студента во время ИИ, «успешного успеха» и огромного потока информации. За день до начала я решила ознакомиться с программой летней школы. Я отметила, что организаторы выбрали действительно важные темы, поэтому мои ожидания были достаточно высокими. Общее представление по каждому из вопросов у меня уже было, но, как я позже убедилась, нет предела совершенству. Мне хотелось понять себя и окружающих, проанализировать свои действия и мотивы и определить для себя позицию искусственного интеллекта в учебной деятельности и в мире в целом.

В первую очередь, я хотела бы отметить приятную атмосферу во время всего пребывания в летней школе. Преподаватели смогли заинтересовать участников, расположить к открытому общению и создать комфортную обстановку для работы. Благодаря этому занятия проходили легко и непринуждённо. Проведение тренингов предоставило возможность выслушивать других, высказываться самой, анализировать и обращать внимание на детали. Все тренинги были содержательными, практико-ориентированными и полезными. Особенно хотелось бы отметить тренинговые занятия, посвященные ценностям, целеполаганию, планированию задач, эмоциональному интеллекту, саморегуляции и преодолению трудностей в обучении. Проводимые методики помогли лучше понять трудности (методика, в которой нужно нарисовать негативную картину. Проанализировать. А затем сделать из нее положительную картину), где-то классифицировать свои ценности (проективная методика «Мои ценности») и определить ориентиры (Матрица Эйзенхауэра).

Также большое впечатление на меня произвела лекция на тему «Этическое использование искусственного интеллекта в учебной деятельности». Дискуссия на эту тему позволила взглянуть на ИИ совершенно с другой стороны. На занятии были разобраны темы этики, ИИ и образовательного процесса. Мы выделили этические и неэтические случаи

использования искусственного интеллекта во время образовательного процесса.

Полученные знания и навыки будут полезны мне в дальнейшей учебной деятельности. Я смогу применять методы саморефлексии для анализа своих успехов и трудностей, использовать приобретенные коммуникативные навыки во взаимодействии с одноклассниками и преподавателями, а также более уверенно участвовать в совместных проектах и обсуждениях. Опыт, полученный в школе, поможет мне в будущем при работе с детьми и коллегами, поскольку многие упражнения были направлены на развитие навыков общения, сотрудничества и понимания особенностей личности.

Летняя психолого-педагогическая школа оставила у меня положительные впечатления. Она стала источником новых знаний, полезного опыта и вдохновения для дальнейшего обучения. Хочется выразить искреннюю благодарность организаторам и преподавателям за интересную программу, доброжелательную атмосферу и возможность личностного и профессионального роста. Участие в школе стало важным этапом моего развития как будущего педагога и мотивировало меня продолжать совершенствовать свои знания и навыки

Хен Руслан Вячеславович

Я записался в летнюю школу для того, чтобы пронаблюдать то, как проводят курсы на практике, ведь это очень важно в рамках моей профессии; также я записался ради получения знаний: до начала занятий я надеялся получить инструменты самоорганизации. Моей целью было получить умения учиться осознанно и не тратить время зря. Это, как я считаю, способствует лучшей адаптации к высоким нагрузкам в вузе, а также помогает сохранять свои силы для будущей работы.

Программа школы была очень насыщенной. Больше всего мне запомнились занятия по трем направлениям: Занятия М.Т. Баймукановой по эффективному обучению и тайм-менеджменту, и тренинги Г.А. Капашевой по целеполаганию помогли мне увидеть мои ошибки в планировании и целеполагании. Оказалось, что я часто останавливаюсь на месте из-за неправильной диагностики целей и условий успешного обучения. После этого я изучал техники студента и способы концентрации внимания. Эти методы позволяют лучше понимать и запоминать сложный материал без лишних усилий. А.В. Панченко научил меня контролю в цифровой среде и работе с искусственным интеллектом.

Также открытием для меня стала саморефлексия. Раньше я считал её обычной вещью, которую нельзя улучшить. Г.А. Капашева объяснила, что она важный инструмент для повышения эффективности работы. Допустим, если я понимаю свои реакции на стресс, то могу ими осознанно управлять. Мой взгляд на учебный процесс, я считаю, стал более глубоким. Теперь я смотрю на учебу как на личный проект, за который отвечаю сам. Я понял, что моя внутренняя рефлексия является важным ресурсом для профессионального развития.

Я надеюсь, что буду применять полученные знания в следующем семестре. Я полагаю, техники планирования помогут мне готовиться к экзаменам без лишней суеты и дефицита времени. Приемы саморегуляции и самооценки я буду использовать при общении с преподавателями и своими одногруппниками. Это сделает наш контакт более вежливым и конструктивным.

Участие в школе дало мне ощущение реального роста. Я искренне благодарю оргкомитет школы. Спасибо всем лекторам и тренерам за создание живой среды, в которой действительно хочется меняться.

Хишин Алишер Арманович

Участие в летней психолого-педагогической школе стало для меня очень интересным и полезным опытом. Когда я только узнал о программе, мне хотелось провести время с пользой, узнать что-то новое и получить знания, которые пригодятся не только в учебе, но и в обычной жизни. Конечно, были и некоторые ожидания: хотелось познакомиться с новыми людьми, научиться лучше понимать себя и окружающих, а также попробовать что-то новое и выйти из привычной зоны комфорта. С первых дней стало понятно, что программа будет насыщенной и интересной. На занятиях было много различных упражнений, обсуждений и заданий, в которых могли участвовать все желающие. Особенно понравилось то, что большинство заданий были не просто теоретическими, а позволяли активно включаться в работу и делиться своим мнением. Благодаря этому время проходило незаметно, а занятия не казались скучными или однообразными. Во время прохождения школы я узнал много нового о себе. Некоторые упражнения помогли посмотреть на свои качества и привычки немного по-другому. Я задумался о том, как общаюсь с другими людьми, как реагирую на разные ситуации и что могу улучшить в себе. Также было интересно услышать мнения других участников и понять, что многие сталкиваются с похожими переживаниями и трудностями.

Мне особенно запомнились задания, связанные с общением и работой в команде. Они показали, насколько важно уметь слушать других людей, уважать чужое мнение и находить общий язык даже тогда, когда взгляды отличаются. Такие навыки полезны не только во время учебы, но и в любой сфере жизни. Кроме того, некоторые упражнения помогли лучше разобраться в своих эмоциях и научили спокойнее относиться к сложным ситуациям.

Я считаю, что полученные знания и опыт обязательно пригодятся мне в дальнейшем. Они помогут увереннее чувствовать себя во время учебы, легче находить общий язык с одногруппниками и преподавателями, а также более ответственно подходить к решению различных задач. Многие советы и идеи, о которых говорилось на занятиях, можно применять каждый день, поэтому для меня они оказались действительно полезными.

В целом летняя психолого-педагогическая школа оставила после себя только положительные впечатления. Это было время, которое я провел с пользой, получил новые знания, познакомился с интересными людьми и приобрел хороший опыт. Хочется поблагодарить организаторов и всех, кто

принимал участие в проведении школы, за их труд, поддержку и доброжелательную атмосферу. После завершения программы осталось чувство, что это время прошло незря, а полученный опыт еще долго будет помогать мне в учебе, личном развитии и будущей профессиональной деятельности.

Хамидова Айым Хамидовна

Вступая в программу летней психолого-педагогической школы, я ставила перед собой цель не просто расширить теоретический кругозор, но и получить практические инструменты, необходимые для моего профессионального становления как педагога-психолога. Мои ожидания перед началом программы были связаны с глубоким погружением в интерактивный формат обучения, возможностью развить навыки саморефлексии и освоить актуальные методы работы, которые диктует современная образовательная среда. Оглядываясь назад, я понимаю, что эти дни превзошли все мои ожидания, став интенсивным и глубоким погружением в практику.

Каждый день тренинговой программы открывал новые грани психологической работы. Всё началось с важного погружения в тему теоретических основ эффективного обучения в условиях цифровизации под руководством Баймукановой М.Т., что сразу задало вектор понимания современных образовательных трендов. Вслед за этим тренинг Капашевой Г.А., посвященный диагностике и развитию мотивации, наглядно продемонстрировал, как важно находить внутренние стимулы к обучению. Особый практический интерес вызвал второй день, когда благодаря Капашевой Г.А. мы освоили системы целеполагания SMART и OKR, помогающие структурировать личные цели. Логичным и очень ярким продолжением стал тренинг Альгожиной А.Р. по эмоциональному интеллекту: интерактивная форма работы позволила на глубинном уровне прочувствовать, как управление эмоциями влияет на успешность в любой деятельности.

Экватор школы вооружил нас конкретными техниками саморегуляции через триаду планирования, контроля и рефлексии от Капашевой Г.А., а также инструментами тайм-менеджмента студента, которые презентовала Баймуканова М.Т. Эти навыки плавно перетекли в плоскость работы с собственным «Я» на четвертый день, когда мы разбирали саморефлексию и самооценку как инструменты эффективности. В это же время благодаря Панченко А.В. нам удалось взглянуть на цифровую образовательную среду не как на источник стресса, а как на пространство для осознанной саморегуляции. Финальный день заставил задуматься о вызовах будущего: Капашева Г.А. дала четкие маркеры для управления вниманием и концентрацией, а Панченко А.В. раскрыл тонкости этического использования искусственного интеллекта в учебной деятельности.

Главным инсайтом школы для меня стало осознание того, что профессиональное становление педагога-психолога начинается с глубокой и честной работы над собой. Развитие личных навыков, будь то эмоциональный интеллект, умение концентрироваться в цифровом шуме или способность

гибко управлять своим временем, является тем самым фундаментом, без которого невозможна качественная помощь другим людям. Я по-новому взглянула на саму учебную деятельность: теперь это не просто накопление академических знаний, а осознанный процесс саморегуляции и личностного роста.

Полученные знания и методики я планирую активно интегрировать в свою повседневную студенческую жизнь. Техники тайм-менеджмента и целеполагания помогут мне эффективнее распределять нагрузку при подготовке к сессиям и написании исследовательских работ. В то же время инструменты эмоционального интеллекта и саморегуляции я буду использовать для выстраивания бесконфликтного и поддерживающего общения с одноклассниками и педагогами вуза.

Резюмируя, хочется отметить, что летняя психолого-педагогической школа 2026 года стала для меня точкой роста и источником вдохновения. Я выражаю искреннюю благодарность всему организационному комитету, профессорам и преподавателям за создание безопасного и развивающего пространства. Участие в школе подарило мне ощущение уверенности в выбранном пути и огромный заряд энергии для будущего обучения и будущей профессиональной деятельности.

ФОТОМАТЕРИАЛДАР



Жазғы мектептің ашылуы



Жазғы мектептің ашылуы



Жазғы мектептің ашылуы



Баймуканова М.Т. Цифрландыру жағдайындағы тиімді оқытудың теориялық негіздері (кіріспе лекция)



Альгожина А.Р. Эмоционалды интеллект және оның оқу іс-әрекетіндегі рөлі



Капашева Г.А. Мақсат қою - табысты оқытудың негізі ретіндегі (SMART, OKR)



Баймуканова М.Т. Студенттің тайм-менеджменті: инструменттері мен техникалары



Садықанова Р.Е. Өзін-өзі реттеу негіздері: жоспарлау, бақылау, рефлексия



Панченко А.В. Оқу іс-әрекетінде жасанды интеллекттің этикалық тұрғыда пайдалану



Жазғы мектептің жабылуы, сертификаттарды табыстау



Жазғы мектептің жабылуы, сертификаттарды табыстау



Жазғы мектептің жабылуы, сертификаттарды табыстау



Жазғы мектептің жабылуы, сертификаттарды табыстау

