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
(11 сәуір 2026 ж.)

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ И СТУДЕНТ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: УДОВЛЕТВОРЁННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ И УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ

Сборник научных трудов преподавателей, докторантов, магистрантов и студентов

Материалы Республиканского круглого стола с международным участием
(11 апреля 2026 г.)

Қарағанды 2026

АКАДЕМИК
Е.А. БӨКЕТОВ
АТЫНДАҒЫ
ҚАРАҒАНДЫ
ҰЛТТЫҚ ЗЕРТТЕУ
УНИВЕРСИТЕТІ

КАРАГАНДИНСКИЙ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. АКАДЕМИКА
Е.А. БУКЕТОВА

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
(11 сәуір 2026 ж.)

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ И СТУДЕНТ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: УДОВЛЕТВОРЁННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ И УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ

Сборник научных трудов преподавателей, докторантов, магистрантов и студентов

Материалы Республиканского круглого стола с международным участием

(11 апреля 2026 г.)

Қарағанды 2026

УДК 378
ББК 74.58
Ц 42

Ұйымдастырушы комитет - Организационный комитет
Дулатбеков Н.О. - д.ю.н., профессор, Председатель Правления – Ректор;
Тажбаев Е.М. - д.х.н., профессор, Член Правления - Проректор по научной работе;
Касымов С.С. - к.ф-м.н., руководитель Департамента науки;
Макатова А.Д. - доктор философии (PhD), ассистент профессора, декан факультета философии и психологии;
Альгожина А.Р. - доктор философии (PhD), ассистент профессора, заведующий кафедрой психологии;
Алимбаева Р.Т. - к.пс.н., профессор кафедры психологии;
Капашева Г.А. - магистр психологии, старший преподаватель кафедры психологии;
Лазарева Е.А. - магистр социальных наук, старший преподаватель кафедры психологии;
Панченко А.В. - магистр социальных наук, старший преподаватель кафедры психологии.

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: Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті" КЕАҚ, 2026. - 143 б.

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ И СТУДЕНТ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: УДОВЛЕТВОРЁННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ И УСПЕШНОСТЬ ОБУЧЕНИЯ: Сборник научных трудов преподавателей, докторантов, магистрантов и студентов (Материалы Республиканского круглого стола с международным участием). - Караганда: НАО "Карагандинский национальный исследовательский университет", 2026. - 143 с.

ISBN 978-601-362-433-4

Жинаққа оқытушылардың, докторанттардың, магистранттардың және студенттердің, теориялық және практикалық психологияның өзекті мәселелерін көрсететін мақалалары кірді: жас ерекшелік, педагогикалық, әлеуметтік психологиясы және т. б. Жинақтың материалдары жоғары оқу орындарының оқытушыларына, мамандарға және "Әлеуметтік ғылымдар", "Педагогикалық ғылымдар", "Гуманитарлық ғылымдар" білім беру салалары бойынша білім алушыларға арналған.

В сборник вошли статьи преподавателей, докторантов, магистрантов и студентов, отражающие актуальную проблематику теоретической и практической психологии: возрастной, педагогической, социальной психологии и др. Материалы сборника адресованы преподавателям вузов, специалистам и обучающимся по областям образования "Социальные науки", "Педагогические науки", "Гуманитарные науки".

Жарияланымдардың мазмұнына авторлар жауапты.
Ответственность за содержание публикаций несут авторы.
Публикация сборника профинансирована Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (Грант №. AP26103089).

УДК 378
ББК 74.58

ISBN 978-601-362-433-4 ©КарНИУ, 2026

МАЗМҰНЫ СОДЕРЖАНИЕ

1. Педагогтердің еңбегіне қанағаттануын төмендететін немесе жоғарылататын, студенттердің мотивациясына және олардың оқу табыстылығына әсер ететін цифрлық білім беру ортасының факторлары.
1. Факторы цифровой образовательной среды, повышающие и понижающие удовлетворённость педагога профессиональной деятельностью, мотивацию студентов и их успешность обучения.

Алимбаева Р.Т. Проблема удовлетворенности трудом педагогов высшей школы Казахстана..... 6
Алимбаева Р.Т., Эпп Д.А. Влияние цифровой образовательной среды на преподавателя и мотивацию обучающихся: теоретико-аналитический обзор..... 11
Алпамыс М.А. Цифрлық білім беру жағдайында STEM-тәсілді қолданудың оқушылардың оқу мотивациясы мен оқу жетістіктеріне әсері. 17
Bembeeva N.A. Digital educational environment factors affecting student motivation and academic performance: an analysis of positive and negative aspects..... 20
Berdibekuly M. E-learning environment and its digital factors: motivation, satisfaction, and learning outcomes of teachers and students..... 24
Гарбер А.И. Проблемное использование мобильного телефона и последствия для психического здоровья у студентов..... 31
Джаманбаева Д.Т., Джаманбаева С.Т. Цифрлық технологиялардың студенттердің оқу мотивациясына әсері..... 37
Жансерикова Д.А., Молдабаева Р.А., Маханбетова А.А. ЖОО студенттерінің оқу мотивациясын тәжірибелік зерттеу..... 40
Иргалиев А.С., Султаниязова Н.Ж., Узахова Ж.Т. Цифровое наставничество как фактор повышения удовлетворенности профессиональной деятельностью педагогов на курсах повышения квалификации..... 45
Капашева Г.А. Теоретические аспекты мотивации и успешности обучения студентов в условиях цифровизации образовательного процесса. 51
Қаиргелді Н.Қ. Жасанды интеллектіні қолданудағы тілдік таңдау және психологиялық факторлар..... 56
Қасен Г.А. Специфика потребления цифрового контента студенческой молодежью..... 61
Нурсапина А.М., Утеулиев Ж.Т. Цифрлық платформадағы оқытушы мен студент арасындағы өзара әрекеттестіктің педагогикалық тиімділігі..... 68
Нұрланова А.Е., Байдильдинов Т.Ж. Психикалық дамуы тежелген 4-сынып оқушыларының белсенді тілдік дағдыларын қалыптастыруда цифрлық қосымшаларды қолданудың әдістемелік негіздері..... 71

Сулейменова Р.М. Буллинг и кибербуллинг в образовательной среде**:** психолого-педагогические подходы через ИИ..... 79

2. Цифрлық ортадағы оқытушы рөлінің өзгеруі (білім тасымалдаушыдан тьютор мен тәлімгерге айналу) – педагогтардың еңбекке қанағаттануына, студенттермен өзара әрекеттесу сапасына және олардың оқу табыстылығына ықпалы

2. Влияние изменений роли преподавателя в цифровой среде (от носителя знаний к тьютору и наставнику) на удовлетворённость трудом педагогов, качество взаимодействия со студентами и их учебную успешность.

Баймуканова М.Т., Байназарова А.Б. Цифрлық технологиялардың студенттердің өмір сапасына әсері: мүмкіндіктері мен қауіптері..... 84
Бауыржан Н.Б., Абдикумарқызы Д., Ахтаева М.Б. Химиялық кинетиканы оқыту: теориялық негіздері және заманауи педагогикалық технологиялар..... 89
Гинаятова А.А. Цифрлық білім беру ортасында педагогтардың кәсіби бейімделуі және оның нәтижелілігі..... 92
Джумагельдинов М.Н. Проблема проявления аутентичности у студентов в процессе обучения в вузе..... 96
Иргалиев А.С., Султаниязова Н.Ж., Темірханова Д.Қ. Цифровые психокоррекционные технологии как инструмент оптимизации психического развития детей с особыми образовательными потребностями..... 102
Камал Н.Н. Возможности проектно-исследовательской технологии в цифровом обучении биологии..... 110
Кашкынбаева З.К. Оқытушылардың кәсіби дамуындағы цифрлық сауаттылық мәселесі..... 113
Садуов Б.Н., Садуова Ж.Н. Цифрлы білім беру ортасындағы заманауи білім беру технологияларының ерекшеліктері..... 117
Садуова Ж.Н., Базарова Ж.А. Цифрлық сауаттылықты арттырудың құндылықтары..... 121
Садыканова Р.Е. Цифровизация образования как фактор трансформации удовлетворенности трудом педагогов: теоретический подход..... 126
Толегенова М.С. Студенттердің эмоциялық-ерік қатысуы мен руминативті ойлау стиліне бейімділігінің өзара байланысы..... 129
Төлежанов Е.Қ. Цифрлық білім беру ортаны құрудың мәні мен маңызы... 135

Резолюция..... 140

Біздің авторларымыз Наши авторы..... 142

1. Педагогтердің еңбегіне қанағаттануын төмендететін немесе жоғарылататын, студенттердің мотивациясына және олардың оқу табыстылығына әсер ететін цифрлық білім беру ортасының факторлары.
1. Факторы цифровой образовательной среды, повышающие и понижающие удовлетворённость педагога профессиональной деятельностью, мотивацию студентов и их успешность обучения.

ПРОБЛЕМА УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАЗАХСТАНА

Алимбаева Р.Т.

В современных условиях развития системы образования Республики Казахстан особую актуальность приобретает проблема удовлетворенности трудом педагогов. Преподаватель выступает ключевым субъектом образовательного процесса, от уровня его профессиональной мотивации, эмоционального состояния и удовлетворенности деятельностью напрямую зависит качество подготовки обучающихся и эффективность функционирования образовательной системы в целом.

Удовлетворенность трудом рассматривается в научной литературе как интегральный показатель, отражающий степень соответствия профессиональной деятельности ожиданиям и потребностям работника [1]. Данный феномен оказывает непосредственное влияние на продуктивность труда, профессиональную устойчивость, уровень вовлеченности и риск эмоционального выгорания [2, 3]. В условиях модернизации высшего образования возрастает нагрузка на преподавателей, связанная с расширением их профессиональных функций и повышением требований к результатам деятельности. Одновременно с этим сохраняется устойчивое противоречие между высокой социальной значимостью педагогической профессии и недостаточным уровнем материального, организационного и технического обеспечения [4, 5]. Кроме того, в научной литературе отмечается, что неудовлетворенность условиями труда является одной из ключевых причин снижения эффективности педагогической деятельности и профессионального выгорания [6].

Проблема удовлетворенности трудом занимает центральное место в психологии труда и управлении персоналом. Согласно Е.А. Локку, удовлетворенность трудом представляет собой эмоционально окрашенную оценку работником своей профессиональной деятельности [7]. Классической является теория двух факторов Ф. Герцберга, в соответствии с которой удовлетворенность определяется преимущественно мотивационными факторами (содержание работы, достижения, признание), тогда как неудовлетворенность - гигиеническими факторами (условия труда, оплата, управление) [8].

Современные международные исследования показывают, что для педагогов характерен высокий уровень удовлетворенности содержанием труда при одновременной неудовлетворенности внешними условиями деятельности [9]. По данным OECD (2023), удовлетворенность педагогов напрямую связана с условиями труда, уровнем автономии и организационной поддержкой [10]. В отчетах ЮНЕСКО (2024) подчеркивается глобальный рост профессиональной нагрузки и снижение удовлетворенности трудом педагогов [11].

Эмпирические исследования последних лет подтверждают, что ключевыми факторами удовлетворенности выступают: уровень заработной платы, рабочая нагрузка, качество управления и социально-психологический климат.

В казахстанском контексте работы Е.Ы. Бидайбекова и Г.М. Мутанова свидетельствуют, что педагогическая деятельность характеризуется высокой внутренней мотивацией, однако сопровождается недостаточным уровнем материального и организационного обеспечения [12,13].

Таким образом, удовлетворенность трудом педагогов является многомерным феноменом, формируемым под влиянием как внутренних, так и внешних факторов.

Для определения уровня удовлетворенности трудом педагогов высшей школы Казахстана было проведено пилотажное исследование с использованием онлайн-анкетирования на платформе Google Forms.

Эмпирическую базу составили результаты анкетирования преподавателей вузов Казахстана (n = 199). Анкета включала 37 вопросов, направленных на изучение удовлетворенности трудом, условий профессиональной деятельности и социально-психологического климата. Применялись методы описательной статистики, процентного и сравнительного анализа.

Анализ данных показал, что большинство участников составляют женщины (около 75%), что отражает общую гендерную структуру педагогической профессии. Доля мужчин-педагогов не превышает 25%.

В выборке респондентов преобладают высококвалифицированные и опытные специалисты. Наибольшую долю составляют представители возрастных категорий 51-60 (30%) и 41-50 лет (27%), при этом более половины участников исследования (56%) имеют педагогический стаж свыше 20 лет. Вместе с тем в выборку включены специалисты в возрасте 30-40 лет (17%) со стажем работы от 11 до 20 лет, а также "начинающие" преподаватели младше 30 лет (14%) с профессиональным стажем до 10 лет, что обеспечивает репрезентативность и разнообразие профессиональных взглядов.

В выборке респондентов широко представлены основные академические должности, включая профессоров (8%), ассоциированных профессоров (17%) и старших преподавателей (54%). Участники исследования обладают учёными и академическими степенями, преимущественно кандидата наук, магистра или доктора философии (PhD), что свидетельствует о высоком уровне их профессиональной и научной квалификации.

Анализ общего уровня удовлетворенности трудом показал, что большинство преподавателей в целом положительно оценивают свою

профессиональную деятельность.

В частности, распределение ответов на вопрос об общей удовлетворенности работой представлено следующим образом: 46% респондентов отметили, что они скорее удовлетворены своей работой, тогда как 44% указали на полную удовлетворенность профессиональной деятельностью. Доля респондентов, затруднившихся с ответом, составила 6%. При этом лишь 4% участников исследования выразили скорее неудовлетворенность своей работой.

Таким образом, совокупная доля преподавателей, демонстрирующих положительное отношение к своей профессиональной деятельности, составляет 90%, что свидетельствует о высоком уровне общей удовлетворенности трудом в выборке.

Полученные результаты подтверждают вывод о том, что педагогическая деятельность обладает высокой внутренней ценностью для преподавателей и выступает значимым источником профессионального удовлетворения. В то же время наличие группы респондентов, выражающих неудовлетворенность или затрудняющихся с оценкой, указывает на существование проблемных зон, связанных преимущественно с внешними условиями труда.

Данная структура удовлетворенности соответствует положениям двухфакторной теории Ф. Герцберга, согласно которой высокая удовлетворенность содержанием деятельности может сочетаться с неудовлетворенностью гигиеническими факторами, такими как условия труда и уровень оплаты.

Результаты показывают высокий уровень удовлетворенности содержательной стороной педагогической деятельности. Большинство респондентов положительно оценивают процесс преподавания, взаимодействие со студентами и значимость своей профессии. Данный факт свидетельствует о высокой внутренней мотивации преподавателей, рассматривающих свою профессиональную деятельность как ценность саму по себе. Полученные данные согласуются с выводами зарубежных исследователей о том, что содержательный аспект педагогической деятельности является основным источником профессионального удовлетворения.

При оценке условий профессиональной деятельности были выявлены следующие проблемные зоны. В отношении материально-технических условий большинство респондентов выражают неудовлетворенность уровнем оснащенности образовательного процесса современным оборудованием, техническими средствами обучения и информационными ресурсами. Что касается организации труда, преподаватели отмечают высокую рабочую нагрузку, недостаточную гибкость графика работы и значительный объем документационной нагрузки, не связанной непосредственно с преподаванием. Санитарно-бытовые условия также оцениваются преимущественно негативно: респонденты не удовлетворены состоянием учебных помещений, аудиторного фонда и бытовых условий для преподавателей. Данные результаты коррелируют с международными исследованиями, указывающими на то, что внешние условия труда являются ведущим фактором неудовлетворенности.

В сфере социально-психологического климата выявлена дифференцированная картина. Отношения с коллегами характеризуются высоким уровнем удовлетворенности, что свидетельствует о наличии взаимоподдержки и конструктивного взаимодействия в педагогических коллективах. В то же время отношения с руководством оцениваются как умеренно удовлетворительные: значительная доля респондентов выражает нейтральные или смешанные оценки.

Наиболее проблемной зоной является уровень оплаты труда. Около 42% респондентов выражают неудовлетворенность размером заработной платы. Кроме того, отмечается неопределенность карьерных перспектив и отсутствие прозрачной системы материального стимулирования. Данная тенденция подтверждается результатами как зарубежных, так и отечественных исследований, подчеркивающих, что финансовый фактор остается одной из главных причин снижения удовлетворенности трудом педагогов.

В результате анализа общей структуры удовлетворенности выявлено устойчивое противоречие: высокая удовлетворенность содержанием труда сочетается с низкой удовлетворенностью условиями труда и оплатой. Данная структура носит системный характер и воспроизводится в различных группах респондентов, что полностью соответствует классической модели Ф. Герцберга о разделении мотивационных и гигиенических факторов.

Полученные результаты подтверждают теоретические положения двухфакторной теории Ф. Герцберга. Удовлетворенность преподавателей определяется преимущественно внутренними мотивационными факторами, а именно содержанием деятельности, возможностью профессиональной самореализации и взаимодействием со студентами. Напротив, неудовлетворенность обусловлена внешними гигиеническими факторами - условиями труда, уровнем оплаты и организацией рабочего процесса. Данное разделение согласуется с более поздними исследованиями, в которых отмечается, что для педагогической профессии характерно именно такое соотношение внутренних и внешних факторов.

Результаты согласуются с современными международными исследованиями, подчеркивающими ключевую роль организационных факторов в формировании профессионального благополучия педагогов. Особенностью казахстанского контекста является усиление выявленного противоречия, что обусловлено несоответствием между возрастающими требованиями к преподавателю и ограниченными ресурсами образовательных учреждений. Как отмечают отечественные исследователи, реформирование системы высшего образования в Казахстане сопровождается ростом профессиональных требований без адекватного улучшения условий труда.

Социально-психологический климат, особенно отношения с коллегами, выступает важным ресурсом профессиональной устойчивости. Однако, как показывают результаты, данный ресурс не компенсирует полностью недостатки материального и организационного характера. Данный вывод перекликается с исследованиями, в которых подчеркивается, что позитивные межличностные

отношения в коллективе смягчают, но не устраняют негативное влияние низкой оплаты и плохих условий труда.

В результате проведенного исследования установлено, что удовлетворенность трудом преподавателей вузов Казахстана носит противоречивый характер: высокая внутренняя мотивация сочетается с низкой оценкой внешних условий профессиональной деятельности. Основным источником удовлетворенности является содержание профессиональной деятельности - процесс преподавания, взаимодействие со студентами и осознание социальной значимости своей работы. Основные источники неудовлетворенности включают условия труда, а именно материально-технические, санитарно-бытовые и организационные аспекты, а также уровень оплаты труда. Социально-психологический климат, в частности отношения с коллегами, выступает ресурсом профессиональной устойчивости, тогда как отношения с руководством требуют дальнейшего улучшения. Полученные результаты отражают наличие системной проблемы, связанной с недостаточной материальной оценкой педагогического труда и её несоответствием профессиональной нагрузке и уровню квалификации преподавателей. Это указывает на системную проблему недооцененности труда преподавателей. В частности, требуется повышение уровня оплаты труда, улучшение материально-технического обеспечения, оптимизация рабочей нагрузки и развитие управленческих практик, ориентированных на поддержку педагогических работников. Перспективы дальнейших исследований связаны с углубленным изучением взаимосвязи между отдельными факторами удовлетворенности и показателями профессионального выгорания, а также с разработкой и апробацией программ организационной поддержки преподавателей высшей школы.

Данное исследование профинансировано Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (Грант №. AP26103089).

Литература:

1. Skaalvik E.M., Skaalvik S. Teacher Stress and Job Satisfaction: A Review of the Literature // Teaching and Teacher Education. - 2017. - Vol. 67. - P. 396-407.
2. Collie R.J. Teacher Well-being and Job Satisfaction: The Role of Social-Emotional Competence // Educational Psychology Review. - 2023. - Vol. 35. - № 2.
3. Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. Job Burnout // Annual Review of Psychology. - 2001. - Vol. 52. - P. 397-422. - DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.397.
4. Нургалиева Г.К. Педагогическое образование в Казахстане: современное состояние и тенденции развития. - Алматы: Университет "Туран", 2018. - 256 с.
5. Жадрина А.А. Подготовка педагогических кадров в системе высшего образования Республики Казахстан. - Алматы: НЦПК "Өрлеу", 2017. - 240 с.
6. Toropova A., Myrberg E., Johansson S. Teacher Job Satisfaction: The Importance of School Working Conditions and Teacher Characteristics // Educational Review. - 2021. - №73. - P. 71-97. - https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247
7. Locke E.A. The Nature and Causes of Job Satisfaction // Handbook of Industrial and Organizational Psychology / ed. by M.D. Dunnette. - Chicago: Rand McNally, 1976. - P. 1297-1349.
8. Herzberg F., Mausner B., Snyderman B.B. The Motivation to Work. - New York: John Wiley

& Sons, 1959.
9. Dinham S., Scott C. Moving into the Third Outer Domain of Teacher Satisfaction // Journal of Education Administration. - 2000. - №38. - P. 379-396. - https://doi.org/10.1108/09578230010373633
10. OECD. Teachers' Well-being and Job Satisfaction: TALIS 2023 Results. - Paris: OECD Publishing, 2023. - https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en.
11. UNESCO. Global Report on Teachers: Addressing Teacher Shortages and Improving Working Conditions. - Paris: UNESCO Publishing, 2024.
12. Бидайбеков Е.Ы. Модернизация системы образования Казахстана: проблемы и перспективы. - Алматы: КазНПУ, 2019. - 312 с.
13. Мутанов Г.М. Высшее образование в Казахстане: реформы, инновации и развитие. - Алматы: КазНУ им. аль-Фараби, 2020. - 280 с.

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И МОТИВАЦИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ТЕОРЕТИКО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Алимбаева Р.Т.
Эпп Д.А.

Цифровизация высшего образования изменила не только организационные формы учебного процесса, но и условия, в которых осуществляется взаимодействие преподавателя и обучающегося. Если в традиционной аудитории контакт поддерживается за счёт непосредственного общения, оперативной обратной связи и невербальных компонентов коммуникации, то в цифровом формате эти механизмы должны быть специально организованы и поддержаны. Вследствие этого цифровая образовательная среда выступает не только как технологическая инфраструктура, но и как пространство, в котором переживается дистанция, понятность или дезорганизация, поддержка или отчуждение. Именно это обстоятельство делает её предметом не только педагогического, но и психологического анализа.

Степень разработанности проблемы в современной литературе значительна, однако сама проблематика носит фрагментарный характер. С одной стороны, систематический обзор F.Martin и D.Bolliger, включивший 98 исследований, показывает, что удовлетворённость обучающихся является критически важным аспектом успеха онлайн-образования и определяется факторами, связанными с обучающимся, преподавателем, курсом, программой и организацией [1]. С другой стороны, в отдельных работах чаще анализируются либо преподавательская удовлетворённость, либо студенческая удовлетворённость, либо взаимодействие, либо цифровая готовность, тогда как их связь раскрыта неполно. Дополнительную методологическую сложность создаёт то, что значительная часть исследований опирается на материал дистанционного или экстренного онлайн-обучения периода COVID-19, а потому не все полученные выводы могут быть безоговорочно перенесены на цифровую образовательную среду как устойчивую форму организации образования [1].

Исследовательский дефицит состоит в недостатке интегративного психологического анализа цифровой образовательной среды, который позволял бы рассматривать состояние преподавателя, качество взаимодействия и мотивацию обучающихся как взаимосвязанные компоненты единой системы. Цель статьи - теоретически проанализировать цифровую образовательную среду как психологическое пространство и раскрыть механизмы её влияния на профессиональное состояние преподавателя и учебно-познавательную мотивацию обучающихся. Научная новизна состоит в том, что цифровая образовательная среда рассматривается как единая психологическая система, где преподавательская удовлетворённость, преподавательское присутствие, психологическая атмосфера, вовлечённость и мотивация обучающихся образуют взаимосвязанный комплекс.

Психологический анализ цифровой образовательной среды требует прежде всего разведения близких, но не тождественных понятий. Мотивация относится к внутренним побуждениям и направленности учебной деятельности; вовлечённость же описывает степень активного участия и поведенческой, эмоциональной и когнитивной включённости в процесс; удовлетворённость выражает субъективную оценку соответствия опыта ожиданиям и потребностям; успешность обучения является более широким результативным показателем, который может включать академические достижения, субъективно переживаемый прогресс и устойчивость участия [1,2]. Преподавательское присутствие не сводится к самой доступности преподавателя, а означает проектирование, фасилитацию и направленное ведение обучения [3]. Без такого разграничения цифровая образовательная среда рискует описываться слишком общими формулами, где разные уровни психологической реальности смешиваются.

Теоретической рамкой для такого анализа выступает модель Community ofInquiry (сообщество исследователей) D.R. Garrison, согласно которой качество онлайн-обучения определяется взаимодействием трёх компонентов: 1) social presence (социальное присутствие) - определяется как способность проявить себя и наладить личные и конструктивные отношения; 2) cognitive presence (когнитивное присутствие) - определяется как исследование, формирование, уточнение и подтверждение понимания посредством совместной работы и рефлексии в исследовательском сообществе; 3) teaching presence (педагогическое присутствие) определяется как активная роль преподавателя в онлайн-обучении, благодаря которой учебный процесс становится понятным, организованным и поддерживающим [3]. Сильная сторона этой модели состоит в том, что она изначально понимает цифровое обучение как пространство отношений, а не как простую доставку контента. Однако сама модель не решает автоматически вопрос о том, какие именно личностные, мотивационные и организационные условия обеспечивают формирование этих типов присутствия. Поэтому она продуктивна не как исчерпывающее объяснение, а как концептуальный каркас, который должен быть дополнен исследованиями удовлетворённости, самоэффективности,

вовлечённости и атмосферы взаимодействия.

С этой точки зрения особенно показательна шкала оценки цифровой образовательной среды университета, предложенная М.Г. Сороковой, М.А. Одинцовой и Н.П. Радчиковой [4]. Авторы выделяют не только удовлетворённость учебным процессом и коммуникативным взаимодействием, но и стрессонапряжённость, необходимость поддержки и доступность. Важно, что положительные параметры ЦОС связаны с удовольствием от учебной деятельности и её осмысленностью, тогда как стрессонапряжённость и потребность во внешней помощи связаны с ними отрицательно. Это означает, что цифровая среда психологически значима не сама по себе, а как система условий, которые либо поддерживают субъектность и внутреннюю включённость, либо подрывают их.

Можно выделить как минимум три исследовательских акцента. Первый - средовой, где внимание сосредоточено на доступности, интерфейсе, поддержке и надёжности среды. Второй - интеракционный, где центральными переменными выступают присутствие, обратная связь и teacher - student interaction. Третий - субъектный, где рассматриваются самоэффективность, мотивация, вовлечённость и субъективное благополучие.

В цифровой образовательной среде преподаватель оказывается в ситуации изменения профессиональной позиции. Он должен не только передавать содержание, но и проектировать взаимодействие, удерживать внимание обучающихся, поддерживать предсказуемость среды, организовывать обратную связь и компенсировать дефицит непосредственного контакта [3,5]. Это усиливает значение его цифровой самоэффективности и профессионального самочувствия. В исследовании W. Du и соавторов показано, что online teaching performance (эффективность онлайн-обучения) статистически связана с удовлетворением, ощущаемой полезностью и ощущением удобства использования, а сама удовлетворённость преподавателей зависит также от подтверждённых ожиданией и цифровой компетентностью. Тем самым удовлетворённость трудом выступает не внешним эмоциональным фоном, а фактором, включённым в структуру преподавательской результативности.

Вместе с тем важно критически уточнить пределы этих выводов. Работа Du и соавторов строится на материале онлайн-преподавания периода COVID-19, то есть описывает ситуацию, в которой цифровой формат был для многих не выбором, а вынужденной адаптацией. Это означает, что зафиксированные уровни удовлетворённости и нагрузки частично отражают не только свойства цифровой среды как таковой, но и особенности кризисного перехода. Следовательно, при переносе этих результатов на устойчивые гибридные или планомерно спроектированные цифровые форматы необходима методологическая осторожность. Однако даже с этой оговоркой исследование убедительно показывает, что удобство среды, соответствие ожиданиям и технологическая уверенность являются ключевыми психологическими детерминантами профессионального благополучия преподавателя.

Российские данные уточняют эту картину. В статье Н.П. Радчиковой, М.А.

Одинцовой и М.Г. Сороковой показано, что большинство преподавателей знакомы с различными элементами цифровой образовательной среды и используют их, а 81% опрошенных предпочли бы перейти к смешанному формату [6]. Этот результат аналитически важен потому, что он показывает: психологически благоприятным для преподавателя оказывается не обязательно максимально дистанционный формат, а такой режим, в котором цифровые средства сочетаются с возможностью сохранять живое взаимодействие. Иначе говоря, для преподавателя цифровая среда становится ресурсом при условии, что она расширяет, а не вытесняет профессиональную субъектность.

Отсюда следует, что влияние цифровой среды на преподавателя проходит как минимум через четыре взаимосвязанных механизма: ощущение управляемости, восприятие полезности, нагрузку саморегуляции и возможность поддерживать педагогическое присутствие. Если хотя бы один из этих компонентов системно нарушен, цифровизация начинает переживаться не как ресурс профессиональной эффективности, а как источник истощения и формализации труда.

Анализ студенческой мотивации в цифровой среде требует отказа от упрощённой схемы, согласно которой сама по себе технологичность среды якобы повышает интерес к обучению. Обзор Martin и Bolliger показывает, что удовлетворённость студентов связана с многоуровневым набором факторов, среди которых важны взаимодействие, преподавательское присутствие, обратная связь, структура курса, организованной поддержки, тревожнности и характеристик обучающегося [1]. Это означает, что цифровая среда воздействует на мотивацию обучающихся не напрямую, а через интерпретацию ими учебного опыта как понятного, поддерживающего и осмысленного либо как дезорганизованного и отчуждённого.

Исследование H.J. Kim, A.J. Hong и H.D. Song позволяет точнее различить мотивацию и вовлечённость [2]. Авторы показывают, что готовность к электронному обучению и академическая вовлечённость играют важную роль в достижениях студентов: позитивного отношения к цифровому обучению недостаточно, если у обучающегося не сформированы цифровая готовность и устойчивое включение в учебную деятельность. В аналитическом плане это означает, что мотивацию обучающихся нельзя выводить только из внешней привлекательности цифрового формата; она зависит от того, превращается ли цифровая среда в пространство осмысленного усилия и достижимой активности.

С этой позицией перекликается исследование R.V. Roque-Hernández и соавторов, где интерактивные коммуникационные инструменты положительно связаны с ощущение присутствия преподавателя, а оно, в свою очередь, связано с академической вовлечённостью и удовлетворением [7]. Теоретически это важно тем, что мотивационный потенциал цифровой среды определяется не богатством интерфейса как такового, а тем, делает ли он преподавателя психологически "видимым" для обучающегося. Если цифровые инструменты работают на переживание присутствия и поддержки, они усиливают

включённость; если же они остаются технической оболочкой без субъективно значимого контакта, их мотивационный эффект ограничен.

Российские и казахстанские исследования показывают, что эта логика сохраняется и в региональном контексте. Ю.В. Тузкова рассматривает удовлетворённость студентов обучением в электронной образовательной среде как самостоятельный показатель качества их образовательного опыта [8]. В казахстанских работах Ш.К. Жаркынбекова и А.Е. Абайдильда, а также А. Абзалбеккызы внимание сосредоточено на адаптации студентов и на восприятии ими дистанционного формата [8,9]. Это позволяет сделать важный вывод: в постсоветском контексте тема чаще описывается через опыт приспособления и отношения к формату, чем через стройные психологические модели мотивации. Следовательно, здесь сохраняется пространство для более глубокой концептуализации того, как именно восприятие поддержки, понятности среды и качества контакта преобразуется в мотивационную устойчивость обучающихся.

Наиболее важным звеном в анализе выступает вопрос о том, как именно состояние преподавателя связано с мотивацией обучающихся. Эта связь не является линейной и прямой. Работа H.L. Sun и соавторов показывает, что взаимодействие преподаватель - студент оказывает положительное влияние на эффект обучения через два посредника - психологическую атмосферу и вовлеченность в учебный процесс [10]. Следовательно, преподаватель влияет на результаты не просто как носитель требований, а как источник определённой атмосферы взаимодействия, которая либо облегчает включение в учение, либо осложняет его.

Именно здесь становится понятной психологическая значимость удовлетворённости преподавателей. Удовлетворённый и уверенный в себе преподаватель имеет больше ресурсов для поддержания последовательной коммуникации, своевременной обратной связи и ясной структуры курса. Эти характеристики, согласно обзору Martin и Bolliger, относятся к центральным факторам студенческой удовлетворённости. И наоборот, преподавательская перегрузка, неудовлетворённость и технологическая неуверенность могут не только снижать собственное благополучие преподавателя, но и опосредованно ухудшать восприятие среды обучающимися, ослабляя их мотивацию.

К числу психологических ресурсов цифровой образовательной среды относятся гибкость, доступность, многоканальность обратной связи, возможность сохранять преподавательское присутствие вне аудиторных ограничений и поддерживать индивидуальный темп учебной работы. Эти ресурсы наиболее отчётливо проявляются тогда, когда цифровая среда организована как пространство понятного взаимодействия, а не просто как набор сервисов. Именно поэтому Martin и Bolliger подчеркивают важность поддержки, взаимодействия и присутствия преподавателя.

Однако психологические риски цифровой среды не менее существенны. Во-первых, это рост стрессонапряжённости и чувства дезорганизации, зафиксированный в шкале ЦОС у Сороковой, Одинцовой и Радчиковой [4]. Во-

вторых, это риск формализации общения, когда наличие цифрового контакта не превращается в переживание поддержки. В-третьих, это смешение цифровой доступности с реальной педагогической доступностью: преподаватель может быть технически "на связи", но психологически отсутствовать как участник взаимодействия. В-четвёртых, это риск некритического переноса результатов, полученных в условиях экстренного онлайн-обучения периода пандемии, на устойчивые модели цифрового и гибридного образования. Именно последний риск особенно важен для теоретического анализа: он напоминает, что сама цифровая образовательная среда неоднородна, а её психологические эффекты зависят от контекста внедрения.

Проведённый теоретико-аналитический обзор показывает, что цифровая образовательная среда должна пониматься как психологическое пространство, в котором технологические условия становятся значимыми лишь постольку, поскольку они опосредуют взаимодействие, переживание поддержки, преподавательское присутствие и учебную включённость. Её влияние на преподавателя проявляется через удовлетворённость трудом, цифровую самоэффективность, восприятие полезности и удобства средств, а также через нагрузку саморегуляции. Её влияние на обучающихся раскрывается через мотивацию, вовлечённость, удовлетворённость и переживание психологической атмосферы.

Главный вывод состоит в том, что состояние преподавателя влияет на мотивацию обучающихся не непосредственно, а через качество цифрового взаимодействия. Центральным психологическим механизмом выступает сохранение в цифровой среде субъектного, поддерживающего и осмысленного контакта. Именно эта характеристика позволяет объяснить, почему одни и те же цифровые инструменты в одних условиях усиливают мотивацию и удовлетворённость, а в других - сопровождаются напряжением, формализацией и отчуждением.

Перспективы дальнейшего изучения темы связаны с разработкой интегративных моделей, в которых преподавательская удовлетворённость, преподавательское присутствие, учебная вовлечённость, мотивация и восприятие цифровой среды анализировались бы в единой системе. Особенно важно развивать исследования, которые будут не только описывать отношение к цифровому формату, но и раскрывать психологические механизмы перехода от восприятия среды к устойчивой учебной мотивации.

Данное исследование профинансировано Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (Грант №. AP26103089).

Литература:

1. Martin F., Bolliger D.U. Developing an Online Learner Satisfaction Framework in Higher Education through a Systematic Review of Research // International Journal of Educational Technology in Higher Education - 2022. - https://www.researchgate.net/publication/363666325_Developing_an_online_learner_satisfaction_framework_in_higher_education_through_a_systematic_review_of_research
2. Kim H.J., Hong A.J., Song H.D. The Roles of Academic Engagement and Digital Readiness in Students' Achievements in University E-Learning Environments // International Journal of

Educational Technology in Higher Education - 2019. - https://www.researchgate.net/publication/333931838_The_roles_of_academic_engagement_and_digital_readiness_in_students'_achievements_in_university_e-learning_environments
3. Garrison D.R. Online Community of Inquiry Review: Social, Cognitive, and Teaching Presence Issues // Journal of Asynchronous Learning Networks - 2007. - https://www.researchgate.net/publication/242682355_ONLINE_COMMUNITY_OF_INQUIRY_REVIEW_SOCIAL_COGNITIVE_AND_TEACHING_PRESENCE_ISSUES
4. Сорокова М.Г., Одинцова М.А., Радчикова Н.П. Шкала оценки цифровой образовательной среды (ЦОС) университета // Психологическая наука и образование - 2021. - Т.26. - №2. - https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2021_n2/Sorokova_Odintsova_et_al
5. Du W., Liang R., Zhang J., Wang L. Factors Influencing Teachers' Satisfaction and Performance with Online Teaching in Universities during the COVID-19 // Frontiers in Psychology - 2023. - https://www.researchgate.net/publication/369718374_Factors_influencing_teachers'_satisfaction_and_performance_with_online_teaching_in_universities_during_the_COVID-19
6. Радчикова Н.П., Одинцова М.А., Сорокова М.Г. Отношение преподавателей российских вузов к цифровой образовательной среде // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика - 2023. - https://elibrary.ru/item.asp?id=54157979
7. Roque-Hernández R.V., López-Mendoza A., Salazar-Hernandez R. Perceived Instructor Presence, Interactive Tools, Student Engagement, and Satisfaction in Hybrid Education Post-COVID-19 Lockdown in Mexico // Heliyon - 2024. - https://www.researchgate.net/publication/350901591_Instructor_presence_interactive_tools_student_engagement_and_satisfaction_in_online_education_during_the_COVID-19_Mexican_lockdown
8. Жаркынбекова Ш.К., Абайдильда А.Е. Новые вызовы системы образования Казахстана: дистанционное обучение и студенческая среда // Журнал СФУ. Гуманитарные науки - 2023. - №1. - https://cyberleninka.ru/article/n/the-new-challenges-of-kazakhstan-s-education-system-distance-learning-and-the-student-environment
9. Абзалбеккызы А. Онлайн преподавание английского языка: голос студентов и преподавателей в Казахстане // JournalofEducationalSciences - 2022. - https://elibrary.ru/teducm
10. Sun H.L., Sun T., Sha F., Gu X. The Influence of Teacher–Student Interaction on the Effects of Online Learning // Frontiers in Psychology - 2022. - https://www.researchgate.net/publication/359261895_The_Influence_of_Teacher-Student_Interaction_on_the_Effects_of_Online_Learning_Based_on_a_Serial_Mediating_Model

ЦИФРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА STEM-ТӘСІЛДІ ҚОЛДАНУДЫҢ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ОҚУ МОТИВАЦИЯСЫ МЕН ОҚУ ЖЕТІСТІКТЕРІНЕ ӘСЕРІ

Алпамыс М.А.

Бұл мақалада цифрлық білім беру жағдайында STEM-тәсілді қолданудың оқушылардың оқу мотивациясы мен оқу жетістіктеріне әсері кеңейтілген теориялық тұрғыдан қарастырылады. STEM-тәсілдің мазмұны, оның пән аралық байланыстарды жүзеге асырудағы рөлі және цифрлық білім беру ортасымен өзара байланысы талданады. Сонымен қатар, оқу мотивациясының құрылымы, оқу жетістіктеріне әсер ететін факторлар және STEM-тәсілдің осы көрсеткіштерді арттырудағы мүмкіндіктері сипатталады. Мақалада STEM - тәсілдің қазіргі білім беру жүйесінде тиімді педагогикалық құрал ретінде

маңыздылығы негізделеді.

Қазіргі кезеңде білім беру жүйесі цифрландыру үдерісінің әсерімен қарқынды дамуда. Цифрлық білім беру ортасы оқыту мазмұнын жаңғыртуға, білім беру процесін икемді ұйымдастыруға және оқушылардың жеке ерекшеліктерін ескеруге мүмкіндік береді [1].

Бұл жағдай оқыту әдістерін жаңартуды және оқытудың тиімділігін арттыруға бағытталған жаңа педагогикалық тәсілдерді енгізуді талап етеді.

Білім беру сапасының негізгі көрсеткіштерінің бірі – оқушылардың оқу мотивациясы мен оқу жетістіктері. Алайда, қазіргі кезде оқушылардың пәнге деген қызығушылығының төмендеуі, оқу белсенділігінің жеткіліксіздігі сияқты мәселелер жиі кездеседі. Бұл жағдай білім беру мазмұнының өмірмен байланысының әлсіздігімен және дәстүрлі оқыту әдістерінің басым болуымен түсіндіріледі.

Осы тұрғыда STEM-тәсіл білім беру жүйесін жаңғыртудың тиімді бағыты ретінде қарастырылады. STEM-тәсіл оқушылардың білімін пәнаралық байланыс негізінде қалыптастырып, оны нақты өмірлік жағдайларда қолдануға мүмкіндік береді [2].

STEM-тәсіл - білім берудің интеграциялық моделі болып табылады, ол ғылым, технология, инженерия және математиканы біріктіреді [2]. Бұл тәсіл оқушылардың білімін кешенді түрдеда мытуға және оларды практикалық мәселелерді шешуге үйретуге бағытталған.

STEM-тәсілдің теориялық негіздері конструктивизм, когнитивтік даму теориясы және әрекет арқылы оқыту тұжырымдамаларына сүйенеді. Бұл тәсіл оқушылардың белсендітанымдық әрекетін ұйымдастыруға, олардың өзбетінше білім алу дағдыларын дамытуға мүмкіндік береді.

STEM-тәсілдің негізгі принциптері:

- пәнаралық интеграция
- практикалық бағыттылық
- зерттеушілік әрекет
- шығармашылық ойлау

Бұл принциптер оқыту процесін дәстүрлі ақпарат беруден белсенді әрекетке көшіруге мүмкіндік береді.

Математика STEM-жүйесінің негізін құрайды, себебі ол барлық ғылыми және техникалық процестердің тілін қамтамасыз етеді [3]. Математика арқылы оқушылар есептеу, талдау, модельдеу және болжам жасау дағдыларын меңгереді.

Математикалық білімдер физика, информатика, инженерия сияқты пәндерде кеңінен қолданылады. Сондықтан математиканы пән аралық байланыс негізінде оқыту оқушылардың білімін тереңдетуге және оны қолдану аясын кеңейтуге мүмкіндік береді.

STEM-тәсіл арқылы математиканы оқыту абстрактілі ұғымдарды нақты жағдайлармен байланыстыруға көмектеседі. Бұл оқушылардың пәнді түсіну деңгейін арттырып, олардың қызығушылығын күшейтеді.

Оқу мотивациясы – оқушының оқу әрекетіне деген ішкі және сыртқы

ынтасын сипаттайтын күрделі психологиялық құбылыс [4]. Ол оқу процесінің тиімділігіне тікелей әсер етеді.

Мотивацияның негізгі түрлері:

- ішкі мотивация (қызығушылық, танымдық қажеттілік)
- сыртқы мотивация (баға, марапат, бақылау)

Ғылыми зерттеулер көрсеткендей, ішкі мотивацисы жоғары оқушылар оқу материалын тереңірек меңгереді және оқу жетістіктері жоғары болады [4].

STEM-тәсіл оқушылардың ішкі мотивациясын арттыруға ықпал етеді, себебі ол оқу мазмұнын қызықты әрі мағыналы етеді.

Цифрлық білім беру ортасы оқыту процесінің тиімділігін арттыруда маңызды рөл атқарады [1]. Ол оқыту мазмұнын визуализациялауға, ақпаратты жылдам жеткізуге және оқу процесін интерактивті етуге мүмкіндік береді.

Сандық технологиялардың негізгі артықшылықтары:

- ақпаратқа қол жетімділік
- визуализация мүмкіндігі
- деректерді өңдеу
- оқу процесін жекелендіру

STEM-тәсіл цифрлық ортада тиімді жүзеге асырылады, себебі ол модельдеу, есептеу және талдау жұмыстарын қажет етеді [5].

Оқу жетістігі - білім беру нәтижесінің маңызды көрсеткіші. STEM-тәсіл оқушылардың білімді тек меңгеріп қана қоймай, оны қолдануына мүмкіндік береді.

Бұлтәсіл:

- логикалық ойлаудыдамытады
- сыни талдауды қалыптастырады
- шығармашылық қабілетті арттырады

Осының нәтижесінде оқушылардың оқу жетістіктері артады.

Цифрлық білім беру жағдайында педагогтың рөлі өзгереді. Ол тек білім беруші емес, оқу процесін ұйымдастырушы, бағыттаушы және кеңесші қызметін атқарады [5].

STEM-тәсіл мұғалімнің фасилитатор, тьютор рөлін күшейтеді. Бұл оқушылар мен тиімді өзара әрекеттесуге және оқу процесінің сапасын арттыруға ықпал етеді.

Қорытындылай келе, STEM-тәсілді цифрлық білім беру жағдайында қолдану оқушылардың оқу мотивациясын арттыруға және оқужетістіктерін жақсартуға мүмкіндік береді. Бұл тәсіл пәнаралық байланыстарды жүзеге асырып, оқушылардың білімін практикамен ұштастырады. Сонымен қатар, цифрлық орта STEM-тәсілдің тиімділігін арттырып, оқыту процесін жаңғыртады. Сондықтан STEM-тәсілді білім беру жүйесіне енгізу қазіргі заман талабына сай оқытудың маңызды бағыты болып табылады.

Әдебиеттер:

1. Селвин Н. Білім және технология. - 2011.
2. Байби Р. STEM білім берудің маңыздылығы. - 2013.
3. Ұлттық зерттеу кеңесі. Ғылыми білім беру негіздері. - 2012.

4. Райан Р., Деси Э. Мотивация теориясы. - 2000.
5. Редекер К. Цифрлық құзыреттілік. - 2017.

DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT FACTORS AFFECTING STUDENT MOTIVATION AND ACADEMIC PERFORMANCE: AN ANAIYSIS OF POSITIVE AND NEGATIVE ASPECTS

Bembeeva N.A.

Abstract. This article examines key factors in the digital educational environment that influence student motivation and educational performance. These factors are systematized based on their stimulating or inhibiting effects, drawing on modern pedagogical and psychological research. Recommendations for optimizing the digital educational environment to enhance student academic success are presented.

Keywords: digital educational environment, student motivation, learning success, interactivity, personalization of learning, gamification.

A digital educational environment is an integrated system comprising information resources, technological tools, and pedagogical methods aimed at implementing the educational process in a digital format. The relevance of research into the factors influencing motivation and learning success in a digital educational environment is driven by the widespread adoption of digital technologies in higher education.

The digital educational environment, an integral part of the modern educational process, has a tremendous, often ambivalent, impact on student motivation and academic success. Effective use of its potential requires a deep understanding of both motivating and demotivating factors.

The theoretical basis of the study was formed by: self-determination theory (E. Deci and R. Ryan), which emphasizes the importance of autonomy, competence, and connection with others for intrinsic motivation; the student engagement model (A. Astin), which emphasizes the role of interaction with the educational environment; the concept of technological acceptance (F. Davis), which explains the willingness to use digital tools.

The purpose of this work is to identify and classify factors of the digital educational environment that have a positive and negative impact on student engagement and their learning outcomes, based on empirical research by domestic and foreign scientists.

Factors that contribute to increased motivation and learning success include:

1. Interactivity and multimedia in educational content. Research confirms that multimedia (video, animation, interactive simulations) reduces cognitive load and enhances the clarity of the material [1]. Virtual labs and simulations allow for the modeling of situations inaccessible in traditional learning environments, which enhances cognitive engagement (Kim Hye-Jeong, Hong Ah, and Song Hae-Duk, 2019). Research shows that 85% of students believe that multimedia materials (video

lectures, animations, interactive presentations) make classes more visual and accessible. This, in their opinion, contributes to a deeper understanding of the course material and has a positive impact on their overall grades. Research also confirms that virtual labs increase engagement: 75% of students note that virtual experiments provide the opportunity to see results in real time and make the learning process more engaging [2].

2. Personalization of the educational process. Adaptive educational platforms using machine learning algorithms differentiate the difficulty of tasks according to the student's level of preparation. This creates conditions for the development of a subjective position in the learner and supports intrinsic motivation [3]. Research shows that up to 65% of students demonstrate interest in digital tools, and this interest grows depending on the frequency of their use [3].

A study conducted at the Penza State University of Architecture and Construction used a technology for developing learning motivation through online testing with feedback in the MOODLE system. In the experimental group, motivation levels increased from 17% to 29%, while in the control group the increase was only 6% [4].

A survey as part of an empirical study of personalized learning showed that 72.2% of students believe that such systems significantly increase motivation. However, 11.1% noted a slight increase, and 16.7% saw no impact on motivation [5]. According to statistics, the introduction of personalized methods increases student motivation by 30% and learning outcomes by 20%.

3. Gamification elements. The introduction of game mechanics (point-rating systems, achievements, and levels) transforms learning activities into a motivating environment. Instant feedback and visual progress encourage students to complete tasks with increased intensity and quality (Konyukhov V.G., 2022).

A study conducted at the National Research University Higher School of Economics analyzed the impact of gamification on 733 students using the YandexPraktika platform. The results showed that progression elements, scoring systems, and narratives positively correlated with higher levels of motivation and engagement. However, leaderboards were associated with increased apathy, negative competition, and decreased task completion.

In a study on English language learning involving 52 students, the majority responded positively to the introduction of game elements, noting increased interest, improved learning, and a desire to use gamification more frequently [6].

4. Flexibility and accessibility of educational resources. Asynchronous learning formats (recorded lectures, online courses) provide students with the opportunity to independently regulate the pace and schedule of their learning activities. This is especially important for students combining study with work or other activities [7].

A study published in the International Research Journal calculated the correlation coefficient between the number of documents submitted for admission and the number of students studying using digital distance learning technologies. The coefficient was 0.896, indicating a strong positive relationship. This indicates that the opportunity to study remotely contributes to increased demand for educational services, reflecting the motivation of applicants to study.

5. Automated feedback. The use of automated assessment systems (tests, simulators, programming environments) ensures prompt error diagnosis and correction of student actions. Reducing the time interval between completing a task and receiving a result increases awareness of learning [8].

A study by Feshchenko A. V., Malkova I. Yu., and Buyakova K. I. analyzed 69 user reviews of the "AI-Assessor" system. The analysis revealed that students highly rated the speed and accessibility of feedback, which directly impacts engagement and academic performance [9].

A study by Thomas K. F. Chiu of the Chinese University of Hong Kong showed that AI chatbots are most effective for students with high intrinsic motivation and developed technical skills. The presence of a teacher for psychological support is critical.

6. Collaborative interaction tools. Shared online documents, forums, chats, and group work platforms promote the development of communication skills and deeper understanding of educational material through the exchange of experiences and collective problem solving. This aligns with the theory of social constructivism (L. Vygotsky), which emphasizes the role of interaction in learning.

7. Visualizing Academic Progress. Integrating dashboards with performance charts and achievement trackers allows students to monitor their progress in mastering competencies. Visually representing results (e.g., module completion percentage) increases motivation by promoting a sense of achievement [2].

Factors that reduce motivation and learning success include:

1. Information overload. An excessive amount of educational materials without a clear hierarchical structure leads to distraction and cognitive fatigue (Frolova et al., 2023). Students face difficulties filtering relevant information, which reduces the effectiveness of knowledge acquisition.

2. Technical limitations and failures. Unstable internet connections, software incompatibilities, and technical failures of digital platforms disrupt the continuity of the learning process. Regular technical problems contribute to a negative attitude toward the use of digital tools (Azhmukhamedov, Kuznetsova, 2021).

3. Lack of social interaction. Limited face-to-face interaction with teachers and classmates reduces emotional engagement. This is especially critical for disciplines that require discussion, immediate feedback, or hands-on skill development (e.g., medicine, psychology, and art). This contradicts the principles of social presence theory (D. Swindler), which emphasizes the importance of interpersonal interaction.

4. Low interactivity of educational materials. Passive consumption of content (watching video lectures without interactive elements) leads to perfunctory acquisition of knowledge. The lack of reflective tasks and opportunities for interaction reduces the depth of understanding of the material (Semenova L.M., 2019).

5. Excessive gamification. Excessive emphasis on competitive elements (rankings, leaderboards) can provoke stress in students with low self-esteem. Discrimination against outsiders in the point-rating system reduces motivation for further learning (Bayukova, Kareva, 2022).

6. Insufficient pedagogical support. Formal instructor participation (providing only recorded lectures without consultations) leaves students without the necessary methodological support. Delays in answering questions and a lack of clarification on complex topics reduce confidence in the course [10].

6. Problems with self-regulation of learning activities. The flexibility of the digital educational environment requires a high level of self-organization. The lack of external control and a clear schedule leads to procrastination, the accumulation of academic debt, and stress before deadlines [11].

7. Ignoring individual learning styles. Standardizing presentation formats fails to take into account the cognitive characteristics of students: visual learners require diagrams and infographics, auditory learners require podcasts and audio lectures, and kinesthetic learners require practical case studies. A mismatch between the learning format and learning style reduces motivation and the effectiveness of information acquisition [12].

Conclusion and Recommendations

The analysis showed that digital educational environments have significant potential for enhancing student motivation and academic success, but their effectiveness depends on proper organization. To minimize negative factors and enhance positive impacts, we recommend:

- optimizing the volume and structure of educational content to prevent information overload;
- providing technical support and training on how to use digital platforms;
- combining asynchronous and synchronous learning formats to maintain social interaction;
- implementing adaptive systems that take into account each student's level and learning style;
- emphasizing meaningful feedback over formal ratings;
- structure content by highlighting key ideas and practical tasks.

Empirical data also confirms that personalized systems can reduce stress levels by allowing students to learn at their own pace. However, gamification is not a one-size-fits-all solution: its success depends on thoughtful design, contextual consideration, and alignment with educational goals.

Overall, digital technologies can be seen as increasing the accessibility of educational and research materials, which stimulates the educational process.

These studies demonstrate that digital educational environments have significant potential for enhancing motivation and learning effectiveness, but require thoughtful implementation and consideration of individual student characteristics.

Therefore, targeted optimization of the digital educational environment can transform it into an effective tool for enhancing motivation and learning effectiveness.

References:

1. Mayer R.E. Multimedia Learning. - Cambridge University Press, 2009.
2. Reinhold F. et al. Students' coping with the self-regulatory demand of crisis-driven digitalization in university mathematics instruction // Frontiers in Psychology. - 2021.

3. Shibanova E.V. The Impact of Digital Tools on Students' Cognitive Interest // Voprosypedagogiki. - 2021. - №7. - P. 45-50.
4. Alimova A.E., Krasnikova A.A., Shatalova E.V., Chemet E.V. The Impact of Digital Technologies on University Students' Motivation: An Analysis of Current Research // The World of Pedagogy and Psychology: An International Scientific and Practical Journal. - 2026. - № 02 (115).
5. Kazantseva O.G. Personalized Student Learning: Results of an Empirical Study // Digital Humanities and Technologies in Education (DHTE 2024): Collection of Articles from the V International Scientific and Practical Conference. November 14-15, 2024 / Ed. by V.V. Rubtsov, M.G. Sorokova, N.P. Radchikova M.: Publishing house of FGBOU VO MGPPU, 2024. - Pp. 116-126.
6. Sarsenova A.S. Gamification in teaching English as a means of increasing students' learning motivation // Young scientist. - 2025. - №49 (600). - Pp. 626-630. - URL: https://moluch.ru/archive/600/130825.
7. Styazhkova N.M., Lazareva L.V. The problem of the effectiveness of using digital technologies to motivate students to learn // Yaroslavl pedagogical bulletin. - 2024. - № 5 (140). - Pp. 138-154.
8. Lazareva L.V. The problem of the security of the digital educational environment // Yaroslavl pedagogical bulletin. - 2023.
9. Feshchenko A.V., Malkova I.Yu., Buyakova K.I. Feedback in Education Using AI: User Experience Analysis // Pedagogy and Education. - 2025. - № 3. - Pp. 23-40. DOI: 10.7256/2454-0676.2025.3.75129 EDN: FMZCTX URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=75129
10. Marshanskaya L.V. Digital Technologies and Tools for Motivating a Modern Student // Matrix of Scientific Knowledge. - 2024. - № 3-1. - Pp. 52-58.
11. Kiyashko M.A., Kiyashko D.Yu. Features of academic motivation of different types of students // Psychological Vademecum: Psychology: reflection of the present in the context of the future. - Vitebsk, 2024. - Pp. 157-161.
12. Bobienko O.M. Digital educational environment of the university as a resource of the educational ecosystem // Bulletin of the University of Management "TISBI". - 2024. - № 2. - Pp. 76-84.

E-LEARNING ENVIRONMENT AND ITS DIGITAL FACTORS: MOTIVATION, SATISFACTION, AND LEARNING OUTCOMES OF TEACHERS AND STUDENTS

Berdibekuly M.

Abstract

This article examines the multifaceted digital factors within e-learning environments that influence teacher job satisfaction and student motivation and academic achievement. Drawing on established theoretical frameworks including the Technology Acceptance Model, Self-Determination Theory, and Herzberg's Two-Factor Theory, the study identifies key variables - such as platform usability, institutional support, interactivity, flexibility, social presence, and feedback mechanisms - that either enhance or diminish the effectiveness of digital education. The findings underscore the interdependence of educator well-being and student outcomes in online learning contexts and highlight the need for systemic, equity-conscious approaches to e-learning implementation. The article concludes with

recommendations for educational policy and future research directions.

Keywords: e-learning, digital education, teacher satisfaction, student motivation, learning outcomes, LMS, online pedagogy.

1. Introduction

The rapid expansion of digital technologies has fundamentally transformed the landscape of modern education. Over the past two decades, e-learning has evolved from a supplementary instructional tool into a primary mode of knowledge delivery across higher education institutions worldwide. This transition has been accelerated by global events, technological advances, and shifting learner expectations, placing digital learning environments at the center of pedagogical research and educational policy discourse [1].

E-learning encompasses a broad spectrum of electronically supported instructional modalities, including fully online courses, blended or hybrid formats, and technology-enhanced face-to-face instruction. Common to all these formats is the central role of the digital learning environment - the platform, tools, and resources through which teaching and learning occur. The characteristics of this environment have far-reaching implications for all participants, particularly teachers and students [2].

For teachers, the digital environment shapes the conditions of professional practice. Factors such as platform reliability, workload implications, institutional support, and opportunities for creative pedagogical expression determine the degree to which educators find their work satisfying, meaningful, and sustainable. Teacher satisfaction, in turn, influences the quality of instruction and the vitality of the learning community they construct online [3].

For students, the digital environment directly mediates their learning experience. The design, accessibility, and interactivity of online platforms influence the degree to which students feel engaged, supported, and competent. These motivational dynamics ultimately shape academic performance and long-term educational outcomes [4].

Despite the growing body of literature on e-learning, there remains a need for integrative analyses that simultaneously consider the perspectives of both educators and learners. The present article addresses this gap by examining, in a unified framework, the key digital factors that affect teacher satisfaction and student motivation and achievement. By doing so, it contributes to a more holistic understanding of quality in digital education.

2. Theoretical Framework

The theoretical foundation of this study rests on three complementary models that collectively explain the psychological and behavioral dynamics of digital learning environments.

The Technology Acceptance Model (TAM), proposed by Davis [5], identifies perceived usefulness and perceived ease of use as the principal determinants of an individual's willingness to adopt a technology. In educational contexts, TAM has been applied extensively to explain teacher and student attitudes toward learning management systems (LMS) and digital tools. When educators and learners perceive a platform as useful and easy to navigate, they are more likely to engage with it

productively and report higher levels of satisfaction.

Self-Determination Theory (SDT), formulated by Deci and Ryan [6], provides a robust framework for understanding student motivation in digital environments. SDT posits that human motivation is sustained when three fundamental psychological needs are met: autonomy (the experience of choice and self-direction), competence (the sense of effectiveness and mastery), and relatedness (the feeling of connection with others). E-learning environments that support these needs through flexible pacing, scaffolded tasks, and collaborative features tend to foster intrinsic motivation, which is associated with deeper learning and sustained engagement.

For teacher satisfaction, Herzberg's Two-Factor Theory [7] offers a useful analytical lens. Herzberg distinguished between hygiene factors - conditions whose absence produces dissatisfaction (such as adequate technical infrastructure and institutional support) - and motivators - conditions that actively generate satisfaction (such as recognition, professional growth, and meaningful work). Applied to the e-learning context, this framework helps identify which digital and organizational variables prevent professional dissatisfaction and which actively promote educator fulfillment.

3. Digital Factors Affecting Teacher Satisfaction

Teacher satisfaction in e-learning environments is shaped by a complex interplay of technological, organizational, and pedagogical factors. Research consistently identifies several key variables that either increase or diminish professional fulfillment among educators in digital spaces [8].

Platform usability and technical reliability constitute foundational requirements. When the LMS is intuitive, stable, and well-maintained, teachers can focus cognitive resources on instructional design rather than on troubleshooting. Frequent platform failures, confusing navigation, or incompatible tools significantly increase cognitive load and professional frustration, serving as powerful hygiene-factor deficits in Herzberg's terms [7].

Institutional support emerges as a particularly influential variable across studies. This support encompasses training and professional development in digital pedagogy, access to technical assistance, reduced administrative burden, and recognition of the time investment required for quality online course development. Teachers who perceive strong institutional backing report higher levels of intrinsic motivation and professional identity in digital roles [3].

Pedagogical autonomy - the degree to which teachers can customize course content, assessment formats, and instructional sequences within the digital platform - is strongly associated with professional satisfaction. Overly rigid or standardized LMS configurations that constrain creative instructional design have been linked to reduced educator engagement. Conversely, platforms that allow rich personalization support teacher agency and professional pride [8].

Workload is a critical concern. Transitioning to or maintaining online instruction often entails significantly greater preparation time, more frequent communication with students, and the management of digital resources. Without appropriate workload recognition and compensation, this burden contributes substantially to

professional burnout and dissatisfaction. Effective time management tools, automated feedback features, and peer collaboration functions within the LMS can help mitigate this risk [9].

Finally, opportunities for meaningful human connection within digital environments affect teacher motivation. Many educators report that the perceived loss of interpersonal dynamics in online teaching - the absence of immediate visual cues, spontaneous classroom dialogue, and informal mentorship moments — represents a significant professional loss. Platforms that facilitate synchronous video interaction, real-time collaboration, and visible student progress contribute to restoring a sense of professional community [2].

Table 1. Factors affecting teacher satisfaction in e-learning environments

Factor	Effecton Satisfaction	Level of Impact
LMS usability	Increases	High
Technicalreliability	Increases	High
Institutional support	Increases	High
Pedagogical autonomy	Increases	Medium
Excessive work load	Decreases	High
Reduced human interaction	Decreases	Medium
Professional development tools	Increases	Medium
Synchronous communication features	Increases	Medium

4. Digital FactorsAffectingStudentMotivation

Student motivation in digital learning environments is a multidimensional construct shaped by both the technological characteristics of the platform and the instructional choices made within it. Researchers drawing on SDT and related frameworks have identified several digital variables with consistently significant motivational effects [6].

Interactivity and active learning features are among the most powerful drivers of student engagement in online settings. Platforms that incorporate multimedia content, scenario-based assessments, gamification elements, collaborative wikis, and peer review mechanisms create varied and stimulating learning experiences. These features support the SDT need for competence by allowing students to demonstrate mastery in multiple formats and at their own pace [4].

Feedback immediacy and quality play a decisive role in sustaining student motivation. Automated formative feedback, instructor commentary on assignments, and peer evaluation tools provide students with the information they need to self-regulate their learning. The absence of timely, constructive feedback is one of the most frequently cited sources of student disengagement and dropout in online courses [10].

Flexibility and accessibility of digital learning resources positively influence

engagement, particularly among non-traditional learners managing professional or family responsibilities. The ability to access course materials asynchronously, revisit recorded lectures, and submit work within flexible deadlines significantly reduces structural barriers to participation. However, excessive flexibility without adequate structure can paradoxically reduce motivation among students who lack strong self-regulation skills [1].

Social presence - the degree to which participants experience a sense of authentic human connection within the digital environment - is another critical motivational factor. E-learning platforms that facilitate peer interaction through discussion boards, group projects, virtual study groups, and synchronous video sessions foster a sense of belonging that sustains long-term engagement. Conversely, socially impoverished digital environments are associated with feelings of isolation and reduced academic persistence [2].

Technical barriers represent a significant negative motivational force. Poor internet connectivity, hardware incompatibility, unintuitive navigation, and frequent system outages undermine students' sense of competence and produce frustration that can rapidly erode intrinsic motivation. These barriers also carry equity implications, as they disproportionately affect students from lower socioeconomic backgrounds [9].

5. Impact on Learning Outcomes

The relationship between digital environmental factors and student academic achievement is well-established, though nuanced. When e-learning environments are thoughtfully designed and adequately supported, they can produce learning outcomes comparable to or exceeding those achieved in traditional face-to-face settings [1]. The critical mediating variables are the degree of student engagement, the quality of instructional design, and the adequacy of support structures.

Structured course design with clear, measurable learning objectives is consistently associated with higher academic performance. Students who understand what is expected of them, and who can navigate course content in a logical sequence, are better able to focus cognitive effort on meaningful learning tasks. The alignment of objectives, activities, and assessments within the digital environment is a fundamental condition of effectiveness [5].

Instructor presence - the visibility and responsiveness of the teacher within the digital course - has a direct positive effect on both motivation and outcomes. Regular announcements, prompt responses to queries, detailed feedback on assignments, and participation in discussion forums all signal to students that their learning matters and that support is available. High instructor presence is particularly valuable in the early weeks of an online course, when students are most vulnerable to disengagement [8].

Adaptive learning technologies, which personalize content delivery and pacing based on individual student performance data, represent an emerging positive force in digital education. Early evidence suggests that adaptive platforms can improve achievement outcomes, particularly for students who enter courses with significant knowledge gaps [3].

Digital fatigue, a phenomenon marked by cognitive and emotional exhaustion

resulting from prolonged screen exposure and continuous digital interaction, poses a growing threat to student performance. As e-learning has become more pervasive, concerns about attentional depletion, reduced concentration, and stress-related academic difficulties have intensified. Effective mitigation strategies include varied activity formats, embedded breaks, and deliberate minimization of unnecessary digital communication [10].

Table 2. Summary of digital factors and their effects on student motivation and academic performance

Digital Factor	Effecton Motivation	Effecton Performance
Interactive content	Positive	Positive
Timely, quality feedback	Positive	Strongly positive
Flexible access	Positive	Moderately positive
Technical barriers	Negative	Negative
Social presence	Positive	Moderately positive
Digital fatigue	Negative	Negative
Adaptive learning tools	Positive	Strongly positive
Structured course design	Positive	Strongly positive
High instructor presence	Positive	Positive

6. Discussion

The synthesis of evidence presented above reveals several important patterns. First, there exists a meaningful reciprocal relationship between teacher satisfaction and student outcomes. Educators who work in supportive, well-resourced digital environments tend to invest greater creative and emotional effort in course design, which in turn produces richer learning experiences for students. This virtuous cycle suggests that institutional investment in teacher well-being within e-learning contexts is not merely a matter of professional ethics but also a strategic educational imperative [3, 8].

Second, the analysis highlights the insufficiency of purely technological solutions. The mere availability of advanced digital tools does not guarantee pedagogical quality or learner satisfaction. What matters equally - and perhaps more - is how those tools are embedded within broader institutional cultures of support, collaboration, and continuous professional development. Technology without pedagogy is infrastructure without purpose [5, 9].

Third, equity considerations are non-negotiable in any serious discussion of e-learning effectiveness. The benefits of flexible, interactive, and adaptive digital environments accrue most powerfully to learners who already possess stable technological access and strong digital literacy. For students lacking these resources, the same digital environment can become a site of exclusion rather than opportunity. Educational institutions and policymakers must therefore approach e-learning

implementation with deliberate attention to access, affordability, and inclusive design [4, 10].

Fourth, the psychological dimensions of digital education - encompassing both teacher professional identity and student sense of belonging - deserve greater attention in research and practice. The human experience of learning and teaching does not disappear in digital contexts; it is transformed and, in some respects, intensified. Designing for human connection within digital environments is as important as designing for content delivery [2, 6].

Conclusion

This article has examined the principal digital factors within e-learning environments that influence teacher job satisfaction and student motivation and academic outcomes. The evidence consistently demonstrates that platform usability, institutional support, pedagogical autonomy, interactivity, flexibility, feedback quality, social presence, and structured course design are pivotal determinants of success in digital education.

The analysis further reveals that these factors do not operate in isolation. Teacher satisfaction and student outcomes are deeply interdependent, and both are embedded within broader institutional and sociotechnical systems that either enable or constrain the potential of e-learning. Effective digital education therefore requires coordinated action across technological, pedagogical, organizational, and policy dimensions.

Future research should pursue longitudinal designs capable of tracking the evolution of these factors across full academic cycles and institutional contexts. Comparative studies examining different cultural and national settings would add valuable generalizability to the current evidence base. Particular attention should be directed toward the emerging influence of artificial intelligence-powered personalization, immersive virtual learning environments, and the long-term psychological effects of sustained digital instruction on both educators and students [1, 7].

Ultimately, the promise of e-learning as an equitable, effective, and professionally fulfilling mode of education can only be realized when institutions commit to placing the human needs of teachers and students at the center of every digital design decision.

References:

1. Means B., Toyama Y., Murphy R., Bakia M., Jones K. Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies. - Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 2009. - 94 p.
2. Garrison D.R. E-learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice. - New York: Routledge, 2017. - 210 p.
3. Bawane J., Spector J.M. Prioritization of online instructor roles: Implications for competency-based teacher education programs // Distance Education. - 2009. - Vol. 30. - № 3. - P. 383-397.
4. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions // Contemporary Educational Psychology. - 2000. - Vol. 25. - № 1. - P. 54-67.
5. Davis F.D. Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology // MIS Quarterly. - 1989. - Vol. 13. -№ 3. - P. 319-340.
6. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. - New

York: Plenum, 1985. - 371 p.
7. Herzberg F. One more time: How do you motivate employees? // Harvard Business Review. - 1968. - Vol. 46. - № 1. - P. 53-62.
8. Selim H.M. Critical success factors for e-learning acceptance: Confirmatory factor models // Computers & Education. - 2007. - Vol. 49. - № 2. - P. 396-413.
9. Ally M. Foundations of educational theory for online learning // Theory and practice of online learning. -Athabasca: Athabasca University Press, 2004. - P. 3-31.
10. Skulmowski A., Rey G.D. COVID-19 as an accelerator for digitalization at a German university: Establishing hybrid campuses in times of crisis // Human Behavior and Emerging Technologies. - 2020. - Vol. 2. - № 3. - P. 212-216.

ПРОБЛЕМНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНОГО ТЕЛЕФОНА И ПОСЛЕДСТВИЯ ДЛЯ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ У СТУДЕНТОВ

Гарбер А.И.

Кратко обратимся к истории развития мобильных телефонов. Первый коммерческий мобильный телефон - модель Motorola Dyna TAC 8000X - появился на рынке в сентябре 1983 г. Это устройство было громоздким и чрезвычайно дорогим (около 4000 долларов), поэтому изначально оставалось нишевым продуктом. Однако со временем мобильная связь начала быстро распространяться. В 1996 г. на рынке появились первые устройства, которые можно считать прообразами современных смартфонов: компания Nokia представила модель Nokia Communicator 9000, сочетавшую функции телефона и мини-компьютера. Новый этап развития начался в 2007 г. с выходом первого iPhone, который фактически вывел смартфоны на массовый рынок и определил дальнейшее направление их эволюции [1].

В докладе хотелось бы обратиться к теме проблемного использования мобильного телефона студентами, данный феномен частью исследователей уже рассматривается как новый вид зависимого поведения - номофобии. В качестве рабочего определения, которого будем придерживаться на протяжении доклада, будет расширенное определение Billieux (Билью) проблемного использования мобильных телефонов как "неспособности регулировать/контролировать использование мобильного телефона, приводящее к негативным последствиям в повседневной жизни": в работе, учебе, общении. Возможные другие "негативные последствия" связаны с использованием в неадекватных контекстах: при вождении, перед сном, во время еды и т. п." [2]. Billieux говорит, прежде всего, о негативных последствиях в плане снижения работоспособности на работе, учебе или в школе.

Многочисленные исследования подтверждают негативные последствия интенсивного использования мобильных телефонов (Junco & Cotten; Karpinski et al.; Rosen et al.). Как отмечает В.П. Шейнов, постоянная сосредоточенность на смартфоне мешает наиболее активным пользователям эффективно учиться и работать, выстраивать межличностные отношения и в целом вести полноценную жизнь [3].

Одной из сфер повышенного риска является вождение: экспериментальные данные свидетельствуют о том, что использование мобильного телефона снижает концентрацию и координацию, тем самым увеличивая вероятность дорожно-транспортных происшествий (Haigney et al.; Törnros & Bolling; Treffner & Barrett).

Существенное внимание уделяется и влиянию мобильных устройств на сон. Использование медиа перед сном, особенно уже в постели, связано с сокращением его продолжительности и увеличением частоты нарушений сна (Li et al.; Mindell et al.; Owens et al. и др.). Кроме того, интенсивное использование смартфонов коррелирует с повышенным уровнем тревожности и депрессии (Augner & Hacker; Demirci et al.; Elhai и др.; Harwood et al.).

Чрезмерное увлечение мобильным телефоном также может приводить к конфликтам с близкими и проблемам в учебной или профессиональной деятельности, поскольку подобное поведение нередко вызывает негативную реакцию со стороны окружающих. В.П. Шейнов рассматривает это явление уже не просто как чрезмерное использование, а как зависимость от смартфона, связывая её со снижением самооценки и самоконтроля, ухудшением сна и здоровья, снижением качества жизни, академической успеваемости и продуктивности, а также повышенным риском кибербуллинга. При этом более высокий уровень зависимости характерен для молодых пользователей.

Ряд исследователей также склонны рассматривать интенсивное использование мобильного телефона как форму поведенческой зависимости (Aljomaa et al.; Bian & Leung; Chóliz и др.). В отличие от проблемного использования, которое определяется прежде всего наличием негативных последствий при продолжающемся использовании (Billieux), зависимость предполагает соответствие клиническим критериям (табл. 1). Однако вопрос о применимости критериев DSM-5 к смартфонной зависимости остаётся дискуссионным.

Некоторые признаки (например, потеря контроля) относительно легко соотносятся с использованием смартфонов, тогда как такие критерии, как абстиненция или толерантность, вызывают сомнения. Так, "симптомы отмены" могут быть обусловлены не зависимостью, а, например, тревогой из-за невозможности оставаться на связи. В то же время даже при зависимостях от психоактивных веществ критерии не всегда однозначны: например, кокаин вызывает сильную психологическую зависимость при слабовыраженных физических симптомах абстиненции (Gawin).

В целом, несмотря на накопление эмпирических данных, вопрос о признании чрезмерного использования мобильных телефонов самостоятельной поведенческой зависимостью остаётся открытым. Существующие исследования различаются по методологическому качеству, а их результаты нередко противоречивы. Показательно, что именно наиболее спорные критерии изучены лучше всего, однако и здесь выводы неоднозначны: например, Wilcockson и соавт. обнаружили усиление тяги к смартфону после 24-часового воздержания, но не выявили выраженных симптомов абстиненции, таких как

ухудшение настроения или рост тревожности.

Таблица 1. Представление общих критериев зависимости согласно DSM-IV, возможные примеры в отношении использования мобильных телефонов и примеры исследований, которые позволяют предположить, что соответствующие критерии могут быть применены в случае использования мобильных телефонов.

DSM-IV	Примеры	Примеры исследований
(1) Использование большего времени, чем предполагалось	Человек смотрит на свой мобильный телефон только для того, чтобы проверить часы, видит новость на Facebook и возвращается к ней снова спустя несколько часов	(Körmendi et al.; Roberts et al.)
(2) Желание/безуспешные попытки по сокращению/контролю использования	Прилагаются усилия, чтобы меньше времени проводить с мобильным телефоном (ключевое слово: "цифровая детоксикация") с помощью приложения (например, Forest Seekrtech), которое подкрепляет это не использование мобильного телефона, но все же этого не происходит	(K. Kim et al.; Kwon et al.)
(3) Большое количество времени на использование	Большое количество времени (большое количество часов) проводится с мобильным телефоном	(Körmendi et al.; Kwon et al.; Roberts et al.)
(4) Сильное желание или сильное побуждение к использованию (тяга-Craving)	Люди отчаянно хотят знать, что происходит в социальных сетях, кто, возможно, только что что-то написал или продолжает играть в игру на мобильном телефоне; - трудно обойтись без мобильного телефона в течение нескольких часов	(Kuss & Griffiths; Kwon et al.)
(5) Обязательства перестают выполняться из-за использования	Человек смотрит на свой мобильный телефон вместо того, чтобы присматривать за своей маленькой дочерью на детской площадке	(Körmendi et al.; Kwon et al.; Y.-H. Lin et al.)
(6) Продолжение использования, несмотря на межличностные проблемы	Партнер начинает жаловаться, что вы "занимаетесь только своим мобильным телефоном" и "у вас нет времени для него"; - он угрожает расстаться	(Körmendi et al.; Kwon et al.; Y.-H. Lin et al.)
(7) Снижение или отказ от деятельности	Человек действительно хотел что-то сделать, но снова потратил слишком много времени на мобильный телефон, и теперь уже слишком поздно это делать	(Körmendi et al.; Kwon et al.)
(8) Использование в ситуациях, когда это физически опасно	Человек едет на работу на машине и просто хочет проверить, что написал ему друг; - человек пользуется своим мобильным	(Haigney et al.; Törnros & Bolling; Treffner &

	телефоном во время движения на машине по дороге (или в пробке)	Barrett)
(9) Продолжение использования несмотря на физические/психологические последствия	Человек чувствует себя подавленным из-за использования Instagram - "почему у всех такая идеальная жизнь, а у меня нет?" - но все равно прокручивает ленту дальше	(Demirci et al.; Knoll et al.; Korpinen & Pääkkönen; Kwon et al.; Lup et al.)
(10) Развитие толерантности	Вам нужно все больше и больше времени проводить с мобильным телефоном, чтобы чувствовать себя "актуальным", принадлежащим к группе или принятым в "гильдии" (в игре)	(Y.-H. Lin et al.; Y. H. Linetal.)
(11) Симптом отмены	Если человек забыл дома мобильный телефон, то он чувствует себя отрезанным от мира и тревожным, нервничает, а его мысли крутятся вокруг устройства	(Cheever et al.; Clayton et al.; Y.-H. Lin et al.)

Как отмечает K. Graben [1], мобильные телефоны прочно вошли в повседневную жизнь и перестали восприниматься как "новая технология". На основе критериев DSM-5 сегодня обсуждается возможность выделения отдельного диагноза - "зависимость от мобильного телефона", по аналогии с расстройством, связанным с интернет-играми. При этом сам факт существования проблемного использования, проявляющегося в чрезмерности, неуместности применения и негативных последствиях, практически не вызывает сомнений.

Для изучения данного феномена в немецкоязычных странах в исследовании K. Graben [4] был адаптирован опросник Problematic Use of Mobile Phones (PUMP). В рамках работы также анализировалось влияние параллельного использования мобильного телефона на учебную деятельность. Испытуемые выполняли задания по чтению текстов и просмотру лекционных видео, одновременно играя в простую мобильную игру (каждые 2 минуты по 20 секунд), с активированными или отключёнными push-уведомлениями.

Результаты показали, что при чтении текстов ни сама игра, ни push-уведомления не оказывали значимого влияния на эффективность обучения и скорость чтения. Однако при просмотре лекционных видео участники, получавшие push-уведомления, демонстрировали существенно более низкие результаты по сравнению с теми, кто не отвлекался на игру. При этом без активированных уведомлений негативного эффекта не наблюдалось. Особенно выраженным оказалось снижение успеваемости даже при просмотре коротких видеолекций.

Таким образом, исследование вносит важный практический вклад в понимание проблемного использования мобильных телефонов: даже такой простой регулируемый фактор, как включение или отключение push-уведомлений, может существенно влиять на учебную эффективность и либо провоцировать, либо предотвращать негативные последствия.

Одним из интересных исследований использования мобильного телефона с выделением типов пользователей было проведено в Швейцарии, G.Waller & D.Süss [5] (рис. 1).

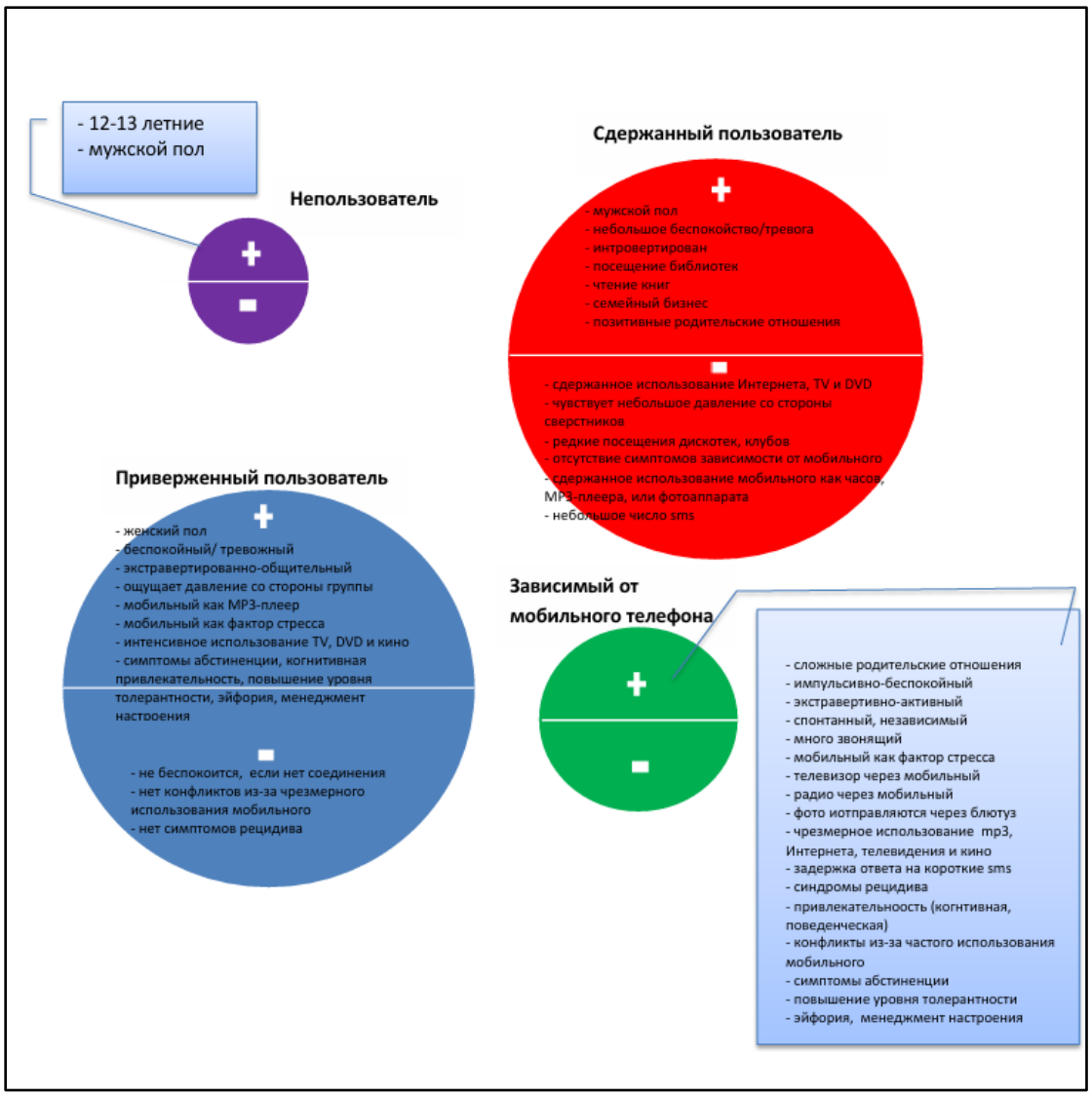


Рисунок 1. Графическое представление, обзор четырех типов по использованию мобильного телефона (по Waller G. и Süss D.)

Исследование более 1000 швейцарских подростков показало, что 98% имеют мобильные телефоны. Выделены четыре типа пользователей: непользователи, сдержанные, активные и зависимые (около 5%). Зависимость связана с импульсивностью, экстраверсией и проблемными отношениями с родителями, а активное использование - с нейротизмом, влиянием сверстников и женским полом. Сдержанные пользователи чаще имеют стабильные семейные отношения и более низкое давление со стороны окружения. Зависимые чаще используют аудиовизуальные медиа, тогда как сдержанные - читают и проводят время с семьей. Девушки активнее используют телефоны для общения и чаще испытывают чувство безопасности от их использования.

Уровень зависимости выше в латиноязычной части Швейцарии.

Российские исследования показывают: зависимость положительно связана с импульсивностью, нейротизмом, одиночеством и активностью в соцсетях, и отрицательно - с самоконтролем, здоровым образом жизни и удовлетворённостью жизнью. У женщин она выражена сильнее.

Многочисленные исследования подтверждают выводы, что зависимость от смартфонов связана с тревожностью, депрессией, агрессией, импульсивностью, низким самоконтролем и нарушениями сна. Важными факторами выступают пол, использование соцсетей, нейротизм и самооценка (низкая - риск, высокая - защита). Также выявлены связи с интернет-зависимостью и прокрастинацией.

Таким образом, в многочисленных исследованиях показано, что проблемное использование мобильного телефона положительно связано с такими негативным факторами, как депрессия, тревожность, стресс, снижение самооценки и самоконтроля, проблемы со сном, со здоровьем в целом и с качеством жизни и удовлетворенностью ею, сложностями в семье, снижением успеваемости учащихся и студентов, уменьшением производительности труда и опасностью стать жертвой кибербуллинга.

Проблемное использование мобильного телефона положительно связано с импульсивностью, нейротизмом, интернет зависимостью, активностью в соцсетях, использованием смартфона перед сном и отрицательно - с самоуважением. Кроме того, проблемное использование мобильного телефона присуще пользователям более молодого возраста. Оценка проблемного использования мобильного телефона положительно коррелирует с принадлежностью к женскому полу, с курением и употреблением алкоголя.

Кроме того уже были выявлены кросскультурные отличия проблемного использования мобильного телефона, а именно на российской выборке исследования в отличие от европейских, азиатских и американских выборок исследований не было выявлено положительных связей зависимости от смартфонов с агрессивностью, экстраверсией, межличностными конфликтами и с открытостью.

Литература:

1. Graben K. (2021). Problematische Handynutzung? Erhebung und Konsequenzen auf Studienleistung. Dissertation, Fachbereich Psychologie der Philipps-Universität Marburg. S. 78.
2. Billieux J. (2012). Problematic Use of the Mobile Phone: A Literature Review and a Pathways Model// Current Psychiatry Reviews 8: 299-307. DOI:10.2174/157340012803520522.
3. Шейнов В.П. (2020). Связи зависимости от смартфона с состояниями и свойствами личности// Журнал Белорусского государственного университета. Социология. № 4. С. 120–127. https://doi.org/10.33581/2521-6821-2020-4-120-127.
4. Graben K., Doering B.K., Jeromin F., Barke A. (2020). Problematic mobile phone use: Validity and reliability of the Problematic Use of Mobile Phone (PUMP) Scale in a German sample. Addictive Behaviors Reports, 12(July), 100297. - https://doi.org/10.1016/j.abrep.2020.100297.
5. Waller G., Süss D. (2012). Handygebrauch bei Jugendlichen: Grenzen zwischen engagierter Nutzung und Verhaltenssucht. Forschungsbericht: April 2012. Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. Departement Angewandte Psychologie. DOI: https://doi.org/10.21256/zhaw-4317. S. 107.

ЦИФРЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫҢ СТУДЕНТТЕРДІҢ ОҚУ МОТИВАЦИЯСЫНА ӘСЕРІ

Джаманбаева Д.Т.
Джаманбаева С.Т.

Аңдатпа

Бұл мақалада цифрлық технологиялардың студенттердің оқу мотивациясына әсері қарастырылады. Қазақстан Республикасындағы білім беруді цифрландыру саясатының негізгі бағыттары талданып, оқу процесінде қолданылатын цифрлық құралдардың тиімділігі ғылыми тұрғыда негізделеді. Цифрлық білім беру ортасының студенттердің танымдық белсенділігіне, өзіндік оқу дағдыларына және академиялық табыстылығына ықпалы анықталады. Зерттеу нәтижелері цифрлық технологияларды тиімді пайдалану студенттердің оқу мотивациясын арттыратынын және білім сапасын жақсартуға мүмкіндік беретінін көрсетеді.

Түйін сөздер

Цифрлық білім беру, оқу мотивациясы, цифрлық технологиялар, студент, цифрлық құзыреттілік, қашықтан оқыту, білім сапасы.

Қазақстан Республикасының қазіргі мемлекеттік саясаты білім беру жүйесін қоса алғанда, қоғамдық өмірдің барлық салаларында цифрландыруды дамытуға бағытталған. "Цифрлық Қазақстан" бағдарламасын іске асыру аясында білім беруді цифрландыру кадрларды даярлау сапасын арттыру мен адами капиталды дамытудың маңызды факторы ретінде қарастырылады. Атап айтқанда, бағдарламаның төртінші бағыты - "Адами капиталды дамыту" - цифрлық құзыреттіліктерді дамыту және инновациялық технологияларды білім беру процесіне енгізу қажеттілігін атап көрсетеді [1].

Кәсіптік білім беру мен оқытуды цифрландыру білім беру процесінің тиімділігін арттыруға, білім беру бағдарламаларының мазмұнын жаңартуға және оларды жоғары сапалы цифрлық ресурстармен қамтамасыз етуге бағытталған заманауи цифрлық технологиялар мен бағдарламалық жасақтаманы енгізуді қамтиды. Білім беру тәжірибесінде цифрлық құралдарды пайдалану оқыту мен оқу процесін оңтайландыруға, білім алушылар мен педагогтарға түсетін жүктемені азайтуға және жекелендірілген оқу үшін жағдай жасауға мүмкіндік береді.

XXI ғасырда елдің бәсекеге қабілеттілігі жас ұрпақтың интеллектуалдық және рухани әлеуетін жан-жақты дамытуды қамтамасыз ететін тиімді білім беру жүйесін құру мүмкіндігімен анықталады. Қазақстан Республикасы Президентінің халыққа жолдаған Жолдауларының арасында өзара тығыз байланыс бар. Президент Қасым-Жомарт Тоқаев 2024 жылғы халыққа Жолдауында цифрлық технологияларды дамыту елдің тұрақты экономикалық өсуін қамтамасыз ету, мемлекеттік басқарудың тиімділігін арттыру және адами капиталды дамыту үшін өте маңызды екенін атап өтті. Жолдауда цифрлық инфрақұрылымды жүйелі түрде дамыту, ұлттық және халықаралық деңгейде

сұранысқа сәйкес заманауи цифрлық құзыреттіліктерге ие бәсекеге қабілетті кадрларды даярлау қажеттілігіне ерекше назар аударылады [2]. Жоғарыда аталған стратегиялық және нормативтік құжаттар білім беру жүйесін цифрландыруды, адами капиталды дамытуды және жоғары деңгейдегі цифрлық, кәсіби құзыреттілікке ие мамандарды даярлауды мемлекеттік саясаттың басым бағыттары ретінде анықтайды. Бұл талаптар білім беру процесіндегі болып жатқан өзгерістерді тек нормативтік деңгейде ғана емес, сонымен қатар ғылыми және теориялық деңгейде де түсінуді және негіздеуді қажет етеді.

Цифрлық құзыреттер білім беру процесінде цифрлық технологияларды өнімді 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 [3].

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 осы екі компоненттің өзара әрекеттесу сипаты өзгеріске ұшырап, білім алушының дербестігі мен жауапкершілігі күшейе түседі [4].

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 өз кезегінде оқу мотивациясының сапалық өзгеруіне әкеледі.

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 терең 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.

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 [5].

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.

Цифрлық құзыреттілік ұғымы осы контексте ерекше мәнге ие. Ол білім алушының цифрлық технологияларды саналы, қауіпсіз және тиімді пайдалану қабілетін білдіреді. Цифрлық құзыреттілігі жоғары студенттер оқу процесінде белсенділік танытып, ақпаратты сыни тұрғыдан талдай алады және білімді практикалық жағдайларда қолдана біледі. Бұл өз кезегінде олардың оқу мотивациясының тұрақтылығын қамтамасыз етеді. Демек, цифрлық құзыреттілікті дамыту оқу мотивациясын арттырудың маңызды шарты болып табылады.

Қазақстан Республикасындағы білім беру жүйесін цифрландыру үдерісі студенттердің оқу мотивациясын арттыру үшін жаңа мүмкіндіктер ашады. Мемлекеттік деңгейде қабылданған стратегиялық құжаттар цифрлық инфрақұрылымды дамытуға, білім беру ресурстарының қолжетімділігін кеңейтуге және бәсекеге қабілетті мамандар даярлауға бағытталған. Бұл міндеттерді жүзеге асыру оқу процесін ғылыми негізде ұйымдастыруды және цифрлық технологияларды педагогикалық тұрғыдан тиімді пайдалануды талап етеді.

Цифрлық технологиялар студенттердің оқу мотивациясын қалыптастыру мен дамытудың қуатты құралы болып табылады. Олар оқу процесін жекелендіру, интерактивтілікті арттыру және білім алушылардың танымдық белсенділігін күшейту арқылы оқу сапасын жаңа деңгейге көтереді.

Цифрлық білім беру ортасының тиімділігі оны ғылыми-әдіснамалық тұрғыдан негіздеуге және педагогикалық практикада дұрыс қолдануға байланысты. Сондықтан болашақ зерттеулер цифрлық технологиялар мен оқу мотивациясының өзара байланысын тереңірек талдауға және оны білім беру

тәжірибесіне енгізудің тиімді модельдерін әзірлеуге бағытталуы тиіс.

Әдебиеттер:
1. "Цифрлық Қазақстан" мемлекеттік бағдарламасы. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2022 жылғы 17 мамырдағы №311 қаулысы. - https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1700000827. 12.10.2022.
2. Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Кемелұлы Тоқаевтың Қазақстан халқына Жолдауы. 2024 жылғы 2 қыркүйек.
3. Пегов А.А., Пьяных Е.Г. Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе (Краткий курс лекций). - 2010.
4. Deci E. L., Ryan R. M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior // Psychological Inquiry. - 2000. - №11(4). - Pp. 227-268.
5. Zimmerman B.J. Becoming a self-regulated learner: An overview // Theory Into Practice. - 2002. - №41(2). - Pp. 64-70.

ЖОО СТУДЕНТТЕРІНІҢ ОҚУ МОТИВАЦИЯСЫН ТӘЖІРИБЕЛІК ЗЕРТТЕУ

Жансерикова Д.А.
Молдабаева Р.А.
Маханбетова А.А.

Қазіргі қоғам технологиялық дамудың, әлеуметтік-мәдени және экономикалық өзгерістердің әсерінен үнемі өзгеріп отырады. Студенттер қоғамның болашағы ретінде жаңа жағдайларға сәтті бейімделу үшін икемділік, төзімділік, мәселелерді шеше білу сияқты белгілі бір жеке қасиеттерге ие болуы керек. Олардың жеке ерекшеліктерін зерттеу студенттердің қандай қасиеттері қазіргі динамикалық әлемде сәтті бейімделуге және дамуға ықпал ететінін жақсы түсінуге көмектеседі.

Мотивация студенттердің білім беру іс-әрекетінде орталық рөл атқарады, өйткені бұл олардың оқу белсенділігі мен жетістіктеріне тікелей әсер етеді. Қызығушылық пен өзін-өзі жетілдіруге деген ұмтылыстан туындайтын ішкі мотивация студенттерді тақырыпты терең түсінуге және білімді іс жүзінде қолдануға мәжбүр етеді. Екінші жағынан, жақсы бағалар, марапаттар немесе қоғамдық тануға байланысты сыртқы мотивация студенттерді қысқа мерзімді оқу мақсаттарына жетуге ынталандыруы мүмкін. Мотивацияның екі түрі де маңызды, бірақ ұзақ мерзімді табысқа жету және оқудан қанағаттану үшін олардың арасындағы тепе-теңдікті табу маңызды. Мотивациялық факторларды және олардың оқу процесіне әсерін терең түсіну әрбір студент оқуда жеке маңыздылығын таба алатын және табысты кәсіби және жеке өмірге қажетті дағдыларды дамыта алатын білім беру ортасын құруға мүмкіндік береді.Бұл тиімдірек оқуға, мотивацияны жақсартуға және студенттердің оқу процесіне қанағаттануына ықпал етеді.

Студенттердің тұлғалық ерекшеліктері мен мотивациясындағы әртүрлілік әр оқушының табысты дамуына ықпал ететін инклюзивті білім беру ортасын

құруды талап етеді.

Тарихтың әртүрлі кезеңдерінде көптеген ғалымдар бұл мәселені зерттеумен айналысты. Өз кезегінде Альфред Адлер, тұлғалық факторлардың адамның мотивациясы мен мінез-құлқына әсерін зерттеді.

Қажеттіліктер иерархиясын жасаған Авраам Маслоудың қажеттіліктер мен мотивациялар туралы жұмысы студенттердің мотивациясын зерттеудің негізі болды.

Ал, Карл Роджерс, гуманистік көзқарасты жасаушы ретінде жеке тұлғаны сәтті оқыту және өзін-өзі жүзеге асыру шарттары туралы тұжырымдамасы студенттердің жеке ерекшеліктерін заманауи зерттеудің негізін қалады.Карл Роджерс, гуманистік көзқарасты жасаушы,оның жеке тұлғаны сәтті оқыту және өзін-өзі жүзеге асыру шарттары туралы тұжырымдамасы студенттердің тұлғалық ерекшеліктерін заманауи зерттеуге ықпал етеді [1]. Леонтьев мотивацияны адамның қажеттіліктерінің объективі арқылы зерттеп, мотивация белгілі бір қажеттіліктерді қанағаттандыру іс-әрекеті процесінде пайда болады деп тұжырымдады. Ол қажеттіліктердің әртүрлі түрлерін және олардың мотивацияға әсерін анықтады [2]. Выготский жеке тұлғаның дамуы қоршаған мәдени ортамен өзара әрекеттесуге байланысты болатын жақын даму аймағының тұжырымдамасын жасады, яғни студенттердің мотивациясы олардың тұлғалық ерекшеліктерін қалыптастыруға тікелей байланысты.

"Жалпы психология негіздері" кітабында С.Л. Рубинштейн белгілі бір іс-әрекет түрлерімен байланысты мотивтерді қарастырды. Сонымен қатар, мотивтер әлеуметтік-тарихи дамумен, адам іс-әрекетінің әлеуметтік табиғатымен байланысты болды, жануарлардың инстинктивті мінез-құлқынан айырмашылығы, адамның іс-әрекеті саналы екендігі баса айтылды [2,3].

А.М. Махмуд пен С. Адам өз жұмыстарында оқуға деген мотивация студенттердің оқу іс-әрекетін басқаратын жалпы қозғаушы күш екендігі туралы айтады. Жалпы, бұл оқушылардың мектеп өміріндегі үлгерімі мен жетістігін анықтайтын негізгі фактор болып саналады. Осыған байланысты студенттердің жеке сипаттамалары оқу контекстінде мотивацияға ықпал ететін факторлар болуы мүмкін.

Н.Н. Биктина өз мақаласын жетістікке жету мотивациясы деңгейінің, өзін-өзі бағалаудың және студенттердің жеке ерекшеліктерінің өзара байланысының өзекті тақырыбына арнайды. Қазіргі шындықта өмірде жоғары нәтижелерге қол жеткізу үшін жастар табысқа жету үшін үнемі өздерін ынталандыруы керек [4].

А.К. Бисембаева білім беру белгілі бір оқу бағдарламаларына, емтихандарға, тестілеуге және оқытушылық біліктілікке байланысты емес екенін айтады, ол әр студенттің белсенділігі - оның ақыл-ойы, кәсіби бағдары және т.б. арқасында "өмір сүреді" [5].

С.К. Жантикеев, Г.К. Сланбекова ғылыми мақалаларында қазіргі заман мамандарына бәсекеге қабілетті пен сыртқы орта жағдайына жылдам бейімделуге негіз болатын қасиеттер мен сапаларға белгілі бір талаптар қояды. Мұндай сапалардың қалыптасуы жастардың тұлғалық-кәсіби қалыптасу кезеңінде аса қарқынды жүреді. Сондықтан студенттердің кәсіби - оқу

мотивациясының қалыптасуы процесінің ерекшеліктерін зерттеудің өзектілігі кәсіби білімнің әртүрлі бағыттағы мамандықта оқитын студенттердің мотивациялық аймағының құрылымының ерекшеліктерінің әдіснамалық негізі әлі де болса толық ашылмағандығы психологиялық-педагогикалық зерттеудің жеткіліксіздігімен, жоғары оқу орнында әр түрлі бағыттағы мамандықта оқитын студент тұлғасының моти-вациялық аймағының құрылымын зерттеуге кешенділік тұрғысынан келудің жоқтығымен байланыстырады [6].

Студенттердің мотивациясы студенттерді танымдық белсенділікке және зерттелетін пәнді белсенді оқуға ынталандыру үшін қолданылатын процестерді, әдістерді, құралдар мен құралдарды білдіреді. Мотивация туралы сөз болғанда, оны сезімдер, тілектер, қызығушылықтар, қажеттіліктер, идеалдар мен көзқарастар түрінде көрсетуге болады. Осыған сүйене отырып, мотивация таңдау және шешім қабылдау, таңдауды талдау және бағалау орын алатын неғұрлым күрделі динамикалық жүйе болып табылады. Айта кету керек, студенттерді ынталандыру оқу процесі мен сапасын жақсартудың ең оңтайлы және тиімді әдісі болып табылады.

Оқушыларды оқуға ынталандыру мәселесі психология мен педагогикадағы маңызды мәселелердің бірі болып табылады, оған көптеген жұмыстар арналған.

Мотивация студенттердің білім беру іс-әрекетінде орталық рөл атқарады, өйткені бұл олардың оқу белсенділігі мен жетістіктеріне тікелей әсер етеді. Қызығушылық пен өзін-өзі жетілдіруге деген ұмтылыстан туындайтын ішкі мотивация студенттерді тақырыпты терең түсінуге және білімді іс жүзінде қолдануға мәжбүр етеді. Екінші жағынан, жақсы бағалар, марапаттар немесе қоғамдық тануға байланысты сыртқы мотивация студенттерді қысқа мерзімді оқу мақсаттарына жетуге ынталандыруы мүмкін.

Мотивацияның екі түрі де маңызды, бірақ ұзақ мерзімді табысқа жету және оқудан қанағаттану үшін олардың арасындағы тепе-теңдікті табу маңызды. Мотивациялық факторларды және олардың оқу процесіне әсерін терең түсіну әрбір студент оқуда жеке маңыздылығын таба алатын және табысты кәсіби және жеке өмірге қажетті дағдыларды дамыта алатын білім беру ортасын құруға мүмкіндік береді.

Біз ЖОО студенттерінің оқу мотивацияларын зерттеуді ұйымдастырдық. Зерттеуге техникалық және гуманитарлық бағыттағы студенттер қатысты.

Т.И. Ильинаның "ЖОО-да оқу мотивациясын зерттеу" әдістемесі студенттердің оқу қызметіне әсер ететін мотивациялық факторларды терең түсіну мақсатында жүргізіледі. Нақты әдістеме мотивацияның әртүрлі аспектілерін, соның ішінде мақсаттарды, үміттерді, қажеттіліктерді, құндылықтарды және ынталандыруды анықтауға мүмкіндік береді, бұл оқу үлгерімі мен жалпы оқуға әсер етуі мүмкін. Өз сауалнамасында Т.И. Ильина үш шкаланы ажыратады:

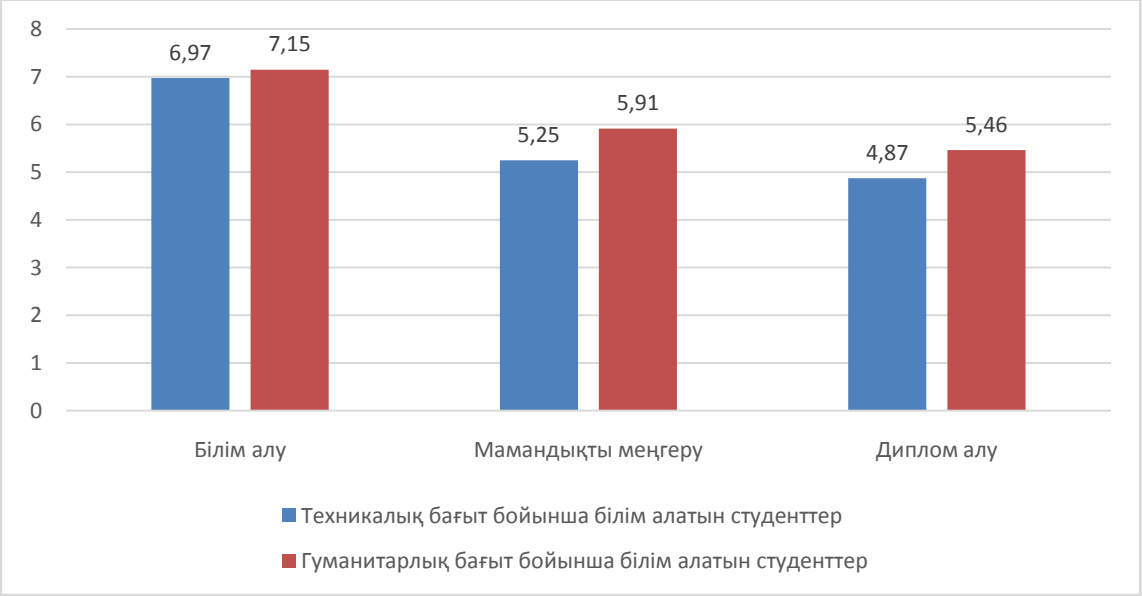
- интеллектуалды аймағын байытуға деген қызығушылық пен ұмтылысты көрсететін "білім алу";
- кәсіби дағдылар мен құзыреттіліктерді игеруге деген ұмтылысты білдіретін "кәсіпті игеру";

- "диплом алу", бұл білім беру процесін аяқтауға және диплом алуға деген ұмтылысты көрсетеді, тіпті егер бұл білімді ресми түрде игеруді білдірсе де.

Сонымен бірге, бұл әдістеме студенттерінің мотивациялық құрылымын талдауға арналған және олардың оқу-кәсіби белсенділігін ынталандыратын негізгі мотивтерді анықтауға бағытталған.

Бұл шкалалар студенттердің мотивациясында қандай факторлар басым екенін және олардың оқуы мен кәсіби дамуына қалай әсер ететінін түсінуге көмектеседі.

ЖОО студенттерне ұйымдастырылған зерттеу барысында алынған мәліметтерге сандық және сапалық талдау жасалынды (1 сурет).



1 сурет. Т.И. Ильинаның ЖОО-да оқу мотивациясын зерделеу әдістемесі бойынша орташа нәтижелері

Т.И. Ильинаның университеттегі оқу мотивациясын зерттеу әдістемесіндегі "білім алу" шкаласы студенттердің білім алуға деген ұмтылысын және олардың қызығушылығын өлшеуге жауап береді. Бұл шкала студенттердің жаңа нәрселерді үйренуге және білімдерін кеңейтуге деген ұмтылысының қаншалықты күшті екенін бағалауға көмектеседі. Алынған мәліметтерге сүйене отырып, алғашқы екі сынаманың қатысушылары 7 балл жинады деп айтуға болады, бұл өз кезегінде студенттің орта деңгейден жоғары білім алуға деген ұмтылысын көрсетеді. Бұл студенттің оқуға және жаңа білім алуға айтарлықтай қызығушылығы бар екенін көрсетуі мүмкін, бірақ мотивацияны арттыруға әлі де орын бар.

Оқу мотивациясын зерттеу әдістемесіндегі "мамандықты меңгеру" шкаласы студенттердің кәсіби білімді игеруге және кәсіби маңызды қасиеттерді қалыптастыруға мүмкіндік береді. Бұл шкала студенттердің болашақ кәсібіне қажетті білімді алуға және қолдануға және олардың мансабында пайдалы болатын дағдыларды дамытуға қаншалықты қызығушылық танытатынын

анықтауға көмектеседі. Бірінші таңдама сыналушылары осы шкала бойынша 5 балл жинады, бұл нәтиже студенттің кәсіби дағдылар мен білімді игеруге деген ынтасының орташа деңгейін көрсетуі мүмкін. Екінші іріктемедегі білім алушылар 6 балл жинады, бұл мамандық таңдауға деген сенімділікті және толық көлемде болмаса да, кәсіби қасиеттерді дамытуға деген ұмтылысты көрсетуі мүмкін.

"Диплом алу" шкаласы студенттердің кейде тіпті білімді ресми игеру кезінде де диплом алуға деген ұмтылысын бағалайды. Нақты шкала студенттердің пәнді терең түсінуге немесе кәсіби дағдыларды дамытуға деген ұмтылысына қарамастан дипломға ие болу қаншалықты маңызды екенін өлшейді. Ол сондай-ақ емтихандар мен сынақтарды тапсыру кезінде уақытша шешімдерді іздеуге деген ұмтылысты көрсете алады. Осы шкала бойынша барлық, атап айтқанда техникалық және гуманитарлық бағыттағы білім алушылар 5 балл жинады, бұл дипломға деген қалыпты ұмтылысты көрсетуі мүмкін. Бұл дегеніміз, дипломның болуы маңызды болғанымен, олардың мотивациясы толығымен білім берудің ресми аспектісіне бағытталмайды. Студенттер білім алу және кәсіби даму сияқты оқытудың басқа аспектілеріне де назар аудара алады.

"ЖОО-да оқу оқу мотивациясын зерттеу" әдістемесі бойынша барлық сыналушылар бойынша жинаған көрсеткіштері. студенттің мамандықты адекватты таңдауы және оған қанағаттануын көрсетеді.

Студенттердің тұлғалықерекшеліктері білім беру процесіне айтарлықтай әсер етеді. Олар студенттердің ақпаратты қалай қабылдайтынын және басқалармен қарым-қатынасын анықтап қана қоймайды, сонымен қатар олардың жаңа және күрделі тапсырмаларға бейімделу қабілетіне әсер етеді. Осы ерекшеліктерді қарастыру оқытушылар мен білім беру мекемелеріне оқытудың икемді және сараланған тәсілдерін жасауға мүмкіндік береді, бұл өз кезегінде байытылған және қолдау көрсететін оқу ортасын құруға ықпал етеді.

Мінез-құлық пен білім беру процесіндегі айырмашылықтарды ескере отырып, оқытушылар әр студенттің қажеттіліктерін барынша қанағаттандыру үшін өз әдістерін бейімдей алады. Жеке ерекшеліктерді түсіну студенттер мен оқытушылар арасындағы тиімді қарым-қатынасқа ықпал етеді, бұл білім беру процесін жақсартады.

Әрине, студенттердің оқу мотивациясын зерттеу білім беру процесі үшін өте маңызды. Бірегей қасиеттер мен мотивациялық факторларды түсіну оқытушыларға студенттердің жеке қажеттіліктеріне сәйкес оқыту әдістерін бейімдеуге көмектеседі. Бұл академиялық үлгерімді арттыруға, өзара әрекеттесуді жақсартуға және болашақ кәсіби қызметке қажетті дағдыларды дамытуға әсері мол.Кейбір студенттердің оқуға деген ынтасының төмендігімен байланысты проблемалар соншалықты кең таралған, сондықтан бұл проблемаға ешқашан тап болмаған университетті немесе оқытушыны табу өте қиын. Сондықтан, ең алдымен, оқытушының негізгі міндеті - қабылдау мен түсінудің ең жоғары коэффициенті бар материалды ұсыну, ал мұғалімнің мотивациясы интерактивті элементтердің барлық түрлерімен материалды сапалы беру болуы

керек.

Бұл зерттеуді Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігінің Ғылым комитеті қаржыландырды (Грант № AP26103089).

Әдебиеттер:

1. Маслоу А. Мотивация и личность. - СПб.: Питер, 2019. - 400 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб.: Питер, 2011. - 512 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2010. - 713 с.
4. Биктина Н.Н. Мотивации достижения успеха и личностные особенности студентов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. - 2021. - №1. - С.34-47.
5. Бисембаева А.К. Повышение мотивации учебной деятельности студентов через применение нетрадиционных форм занятий. - А.: Изд-во КГПИ, 2020. - 367 с.
6. Молдабаева Р.А., Жансерикова Д.А., Жантикеев С.К., Сланбекова Г.К. Кәсіби бағыттылықтың студенттердің мотивациялық аймағының құрылымына әсері //Абай атындағы ҚазҰПУ- нің хабаршысы, "Психология" сериясы. - 2023. - № 4(77). - Б. 22-28.

ЦИФРОВОЕ НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПЕДАГОГОВ НА КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Иргалиев А.С.
Султаниязова Н.Ж.
Узахова Ж.Т.

В условиях форсированной цифровизации образовательного пространства Республики Казахстан институты повышения квалификации (ИПК) претерпевают фундаментальную функциональную трансформацию. Из традиционных центров трансляции теоретических знаний они эволюционируют в центральные хабы цифрового наставничества, становясь связующим звеном между государственными стратегиями и реальной педагогической практикой.

Современный этап модернизации образовательного пространства Республики Казахстан характеризуется переходом от классической системы "повышения квалификации" к парадигме "непрерывного профессионального развития педагога". Как отмечают Л.Е. Койшигулова, Г.К. Шугаева и др. [1; 53-55], этот переход требует создания особых механизмов и условий, способствующих постоянному росту компетенций учителя в цифровой среде. В данной системе институты повышения квалификации (ИПК) перестают быть просто местом трансляции знаний, трансформируясь в динамичные хабы, где цифровое наставничество становится ключевым инструментом адаптации педагогов к новым вызовам.

Реализация данной стратегии обновления, детально описанная в монографии Г.К. Ахметовой [2], предполагает системное развитие педагогических кадров через внедрение инновационных форм поддержки. Важным аспектом здесь выступает преодоление "цифрового разрыва" между городскими и сельскими школами. Через структуру НЦПК "Өрлеу"

выстраивается вертикаль наставничества, которая позволяет интегрировать передовой опыт в практику каждого учителя, обеспечивая технологическое равенство и психологическую готовность кадров к работе в высокотехнологичной образовательной среде.

Методологический фундамент успешности этого процесса закладывается через внедрение активных технологий взаимодействия. А.К. Мынбаевой и З.М. Садвакасовой [3] подчеркивается, что "интересное преподавание" в современных условиях невозможно без использования инновационных методов, активизирующих познавательную деятельность. В контексте цифровизации это означает, что наставник в ИПК должен не только обучать инструментам, но и демонстрировать методики их эффективного применения, что напрямую влияет на удовлетворенность педагога своим трудом и качество обучения слушателей.

Инновационным вектором деятельности ИПК стало внедрение модели "горизонтального обучения" (peer-to-peer). В этой парадигме наставник в структуре ИПК перестает быть "контролером" и принимает на себя роль верификатора контента. В условиях избытка цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) учитель часто сталкивается с проблемой выбора качественного инструментария. Методисты ИПК, обладая глубокой экспертизой, фильтруют и апробируют технологические решения, предлагая педагогам только те инструменты, которые имеют доказанную педагогическую эффективность.

Данная стратегия находит теоретическое подтверждение в работах мировых экспертов по образовательным трансформациям. Н. Селвин [4] в своих критических исследованиях технологий подчеркивает, что само по себе наличие гаджетов в школе не ведет к улучшению результатов. Системные изменения происходят исключительно тогда, когда технологии "пропитаны" глубокой педагогической экспертизой. Н. Селвин утверждает, что без методического сопровождения цифровизация рискует превратиться в "дорогую декорацию" [4]. Именно этот экспертный компонент и обеспечивают методисты ИПК, адаптируя глобальные тренды под специфику национальных учебных программ.

Развивая эту мысль, М. Фуллан [5] в своей концепции "нового наставничества" указывает, что успех реформ зависит от "человеческого капитала, умноженного на социальный капитал". ИПК в Казахстане аккумулируют этот социальный капитал, создавая профессиональные сетевые сообщества. Наставничество в рамках "Өрлеу" позволяет учителям не просто осваивать ИКТ-компетенции, а встраивать их в живую ткань урока, делая обучение осмысленным.

Таким образом, институты повышения квалификации в Казахстане выполняют роль "навигаторов цифровых перемен". Они не только обучают педагогов техническим навыкам, но и формируют у них критическую цифровую грамотность и психологическую готовность к изменениям. Через модель цифрового наставничества ИПК обеспечивают устойчивость образовательной системы, превращая технологическое давление в ресурс для

профессионального роста и повышения удовлетворенности трудом казахстанских педагогов.

Эмпирическая часть работы была реализована в феврале-марте 2026 года на базе филиала АО "НЦПК "Өрлеу" Института повышения квалификации педагогических работников по Западно-Казахстанской области (г. Уральск). В исследовании приняли участие 27 слушателей курсов повышения квалификации, представляющих репрезентативную выборку учителей городских и сельских общеобразовательных школ региона.

Для комплексной оценки эффективности модели цифрового наставничества и уровня профессиональной адаптации педагогов были использованы следующие методики:

1. Опросник "Удовлетворенность работой" (В.А. Розанова). Методика направлена на выявление субъективного отношения педагога к условиям труда, психологическому климату и системе поддержки в организации.

2. Шкала технологической самоэффективности (Teacher Technology Self-Efficacy Scale). Позволяет оценить уровень уверенности педагога в собственных силах при использовании ИКТ в учебном процессе.

3. Авторская анкета "Качество цифрового наставничества в ИПК". Направлена на выявление частоты и глубины взаимодействия с тьюторами центра "Өрлеу". Инструкция: "Пожалуйста, выберите один вариант ответа, который наиболее точно описывает ваш опыт взаимодействия с цифровым наставником (тьютором) в рамках курсов повышения квалификации". Анкета включала 6 вопросов:

1. Как часто вы обращаетесь к цифровому наставнику за консультацией в процессе выполнения практических заданий?

2. Какой формат взаимодействия с цифровым наставником кажется Вам наиболее продуктивным?

3. Оцените уровень влияния обратной связи от наставника на Вашу уверенность при использовании ИКТ в классе?

4. Используете ли вы возможность асинхронного наставничества (сообщения в мессенджерах, форумы, видеоинструкции) в межкурсовой период?

5. Помогло ли вам цифровое наставничество сократить время на подготовку методических материалов?

6. Насколько вы удовлетворены ролью наставника как "фильтра" (верификатора) цифрового контента?

На основе анализа полученных данных были выделены три типологические группы педагогов, различающиеся по уровню цифровой компетентности и удовлетворенности профессиональной деятельностью в цифровой среде (табл. 1).

Таблица 1. Распределение слушателей курсов по уровням цифровой адаптации (в %).

№ группы	Типология педагогов	Ключевые показатели		Кол-во
		Удовлетворенность работой (В.А. Розановой)	Показатель самоэффективности (TSES)	
Группа 1	"Цифровые новаторы"	Высокая удовлетворенность инновациями	Высокий уровень уверенности	47%
Группа 2	"Гибридные практики"	Умеренная удовлетворенность	Средний уровень (селективное использование)	40%
Группа 3	"Традиционалисты"	Низкая удовлетворенность цифровой средой	Низкий уровень (потребность в поддержке)	13%

Таблица 2. Результаты опроса по авторской анкете "Качество цифрового наставничества в ИПК" (в %).

№ вопроса	Статистика ответов		
1	А) Регулярно, использую наставника как партнера для обсуждения сложных идей - 45%	Б) Периодически, когда сталкиваюсь с новыми для себя инструментами - 42%	В) Крайне редко, так как испытываю затруднения в формулировке технических запросов - 13%
2	А) Совместное проектирование цифровых уроков и обмен опытом - 47%	Б) Получение готовых инструкций, шаблонов и алгоритмов действий - 40%	В) Психологическая поддержка и пошаговое объяснение базовых функций - 13%
3	А) Высокий: наставник вдохновляет на эксперименты с ИИ и облачными сервисами - 48%	Б) Средний: поддержка наставника помогает избежать грубых технических ошибок - 39%	В) Низкий: цифровая среда все еще вызывает тревогу, несмотря на помощь - 13%
4	А) Да, активно участвую в сетевых сообществах и чатах - 46%	Б) Использую только при необходимости найти конкретную инструкцию - 41%	В) Почти не использую, предпочитаю очный формат общения - 13%
5	А) Да, значительно, за счет освоения инструментов автоматизации - 47%	Б) Частично, на освоение инструментов уходит столько же времени, сколько на ручную работу - 38%	В) Нет, процесс цифровизации пока только увеличивает мою нагрузку - 15%
6	А) Полностью удовлетворен, доверяю экспертному отбору ресурсов -59%	Б) Опираюсь на рекомендации наставника и самостоятельно ищу ресурсы- 26%	Б) Предпочитаю искать ресурсы самостоятельно, не опираясь на рекомендации - 15%

Результаты данной анкеты (табл. 2) подтверждают данные таблицы 1:

1. Высокая удовлетворенность (около 47%) коррелирует с активным использованием асинхронных методов и желанием "партнерского" наставничества.

2. Средние показатели (40%) указывают на запрос на "инструментальное" наставничество (дай мне шаблон - я применю).

3. Критическая группа (13%) демонстрирует "технологический пессимизм", где цифровое наставничество пока воспринимается не как облегчение труда, а как дополнительная когнитивная нагрузка.

Таким образом, интерпретация результатов нашего исследования позволяет выделить следующие группы педагогов-слушателей курсов ИПК:

1. Группа "Цифровые новаторы" (47%).

В данную категорию вошли педагоги, которые демонстрируют полную интеграцию цифровых ресурсов в образовательный процесс. Согласно шкале самоэффективности, они не испытывают технологической тревожности и воспринимают цифровое наставничество как ресурс для обмена опытом (peer-to-peer). Для этой группы удовлетворенность работой по Розановой напрямую связана с возможностью творческой самореализации через ИКТ. Они активно используют облачные технологии, ИИ-агентов и интерактивные платформы, выступая в роли менторов для своих коллег.

2. Группа "Гибридные практики" (40%).

Наиболее массовая группа, характеризующаяся селективным подходом к инновациям. Педагоги этой категории в целом удовлетворены своими цифровыми навыками, однако предпочитают использовать их в сочетании с традиционными методами обучения. Психологический комфорт для них обеспечивается наличием "подстраховки" в виде методических рекомендаций ИПК. Согласно идеям Т. Андерсона [6], для данной группы критически важен этап "информационного обмена" с наставником, который помогает им отсеивать лишние инструменты, оставляя только наиболее эффективные.

3. Группа "Традиционалисты" (13%).

Данная группа включает педагогов (преимущественно со стажем более 25 лет или из отдаленных сельских школ), которые редко используют цифровые ресурсы. Низкие показатели удовлетворенности работой в аспекте цифровизации связаны с высоким уровнем стресса. В соответствии с концепцией Е.А. Сорокоумовой [7], эти участники нуждаются в усиленном наставничестве, направленном на компенсацию технологических дефицитов. Их запрос на улучшение компетенций свидетельствует о готовности к развитию при условии обеспечения максимальной психологической безопасности со стороны тьюторов "Өрлеу".

Проведенное исследование подтверждает гипотезу о том, что уровень удовлетворенности профессиональной деятельностью педагога в цифровой среде напрямую коррелирует с качеством системы наставничества. Для 87% слушателей (группы 1 и 2) цифровая среда ИПК "Өрлеу" является фактором профессионального роста. Работа с группой 3 (13%) требует внедрения персонализированных коррекционных треков, снижающих технологическую тревожность.

Реализация модели цифрового наставничества на базе филиала АО "НЦПК "Өрлеу" требует дифференцированного подхода к проектированию

образовательной среды, исходя из выявленных уровней цифровой адаптации слушателей. Для институтов повышения квалификации приоритетной задачей становится трансформация из классического обучающего центра в многоуровневый хаб поддержки.

В рамках этой трансформации работа с группой "новаторов" должна строиться на принципах горизонтального обучения (peer-to-peer), где ИПК выступает модератором экспертных сообществ и организатором высокотехнологичных мероприятий, таких как хакатоны по созданию авторских цифровых ресурсов и семинары по архитектуре цифрового обучения. Для "гибридных практиков", составляющих основу педагогического корпуса, институту необходимо сместить акцент на воркшопы по методологии смешанного обучения (Blended Learning) и создание библиотек микрообучения с готовыми шаблонами уроков, что обеспечит ситуативное курирование и минимизацию временных затрат педагога. Особое внимание в деятельности ИПК должно быть уделено группе "традиционалистов", для которых наставничество приобретает форму индивидуального тьюторства. Здесь наиболее эффективными становятся тренинги по снятию технологической тревожности и пошаговое сопровождение через личные консультации и аудиоинструкции в мессенджерах, что создает зону психологической безопасности. Удаленное наставничество при этом реализуется через адаптивные платформы: от экспертных чатов для лидеров до программ удаленного рабочего стола для начинающих, превращая цифровую среду в управляемую систему профессиональной поддержки.

Для самих слушателей курсов, независимо от их начального уровня, траектория самосовершенствования должна быть органично встроена в процесс цифрового наставничества. Педагогам-новаторам рекомендуется сфокусироваться на освоении навыков prompt-инжиниринга для работы с ИИ-агентами и развитии собственного профессионального бренда через цифровые портфолио, транслируя свой опыт на международные платформы. Представителям гибридной группы целесообразно придерживаться стратегии "малых шагов", внедряя по одному новому инструменту в месяц и проводя рефлексию его эффективности, чтобы избежать когнитивной перегрузки. Для педагогов, испытывающих трудности с цифровизацией, ключевым вектором саморазвития становится участие в программах "обратного наставничества" внутри своих школ, где молодые коллеги могут помочь в освоении базовых интерфейсов, а также интеграция цифровых привычек в повседневную жизнь.

Таким образом, синергия активных действий ИПК по созданию дифференцированных форматов наставничества и осознанного стремления педагогов к росту технологической самоэффективности позволяет сформировать устойчивую профессиональную среду. В этой системе цифровое наставничество выступает не только как способ передачи навыков, но и как механизм повышения удовлетворенности трудом, обеспечивая непрерывное развитие кадрового потенциала образования региона.

Развитие цифровой компетентности учителей Казахстана должно опираться

на модель наставничества, которая учитывает не только технические навыки, но и психологическое благополучие, что позволит превратить цифровизацию из фактора стресса в инструмент повышения качества образования.

Синтез классической педагогики и цифровых стратегий позволяет создать адаптивную среду, реализующую принцип "Life-long learning". Институты повышения квалификации в Республике Казахстан, выступая гарантами качества наставничества, обеспечивают не только технологическую грамотность учителей, но и их психологическую устойчивость в эпоху перемен.

Реализация дифференцированного подхода в условиях ИПК "Өрлеу" г. Уральска позволяет трансформировать цифровую образовательную среду из "зоны стресса" в "зону ближайшего развития". Ключевым фактором здесь является не само обучение технологиям, а психологическая поддержка через наставничество, которая обеспечивает рост удовлетворенности трудом и, как следствие, повышает качество преподавания в школах региона.

Литература:

1. Койшигулова Л.Е., Шугаева Г.К., Курмангазиева Г.Т., Нурсултанова Г.Д. "Біліктілікті арттыру" парадигмасынан "педагогтің үздіксіз кәсіби дамуы" парадигмасына өту шарттары, механизмдері // Вестник КазНУ. Серия Педагогические науки. - 2024. - №3 (80). - С. 52-60.
2. Ахметова Г.К. Система повышения квалификации педагогических кадров в Республике Казахстан: стратегия обновления: монография. - Алматы: Қазақ университеті, 2016. - 212 с.
3. Мынбаева А.К., Садвакасова З.М. Инновационные методы обучения, или Как интересно преподавать: Учебное пособие. - 5-е изд., доп. - Алматы, 2011. - 341 с.
4. Selwyn N. Education and Technology: Key Issues and Debates. 3rd Edition. Bloomsbury Academic, 2022. - 232 p.
5. Fullan M. The Principal 2.0: Three Keys to Maximizing Impact in a Digital Age. Jossey-Bass, 2023. - 208 p.
6. Anderson T. The Theory and Practice of Online Learning. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 2023. - 484 p.
7. Сорокоумова Е.А. Возрастная психология: учебник для вузов. - 2-е изд., испр.и доп. - Москва: Издательство Юрайт, 2026. - 227 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОТИВАЦИИ И УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Капашева Г.А.

Образование сегодня активно трансформируется под влиянием цифровых технологий, что требует от студентов не только академических знаний, но и высокой степени самоорганизации, мотивации и адаптивности. В условиях цифровизации одним из ключевых факторов успешности обучения становятся мотивационные стратегии обучающихся. Активный переход по всему миру к цифровой образовательной среде актуализирует необходимость теоретического анализа факторов, определяющих успешность обучения.

В данной статье мы рассмотрим теоретические аспекты изучения

мотивации и успешности обучения студентов в условиях цифровизации образования, ключевые подходы и концепции, а также обозначим перспективы дальнейших исследований.

Мотивация и успешность обучения студентов в условиях цифровизации образования представляют собой взаимосвязанные категории, которые необходимо рассматривать в единстве. Теоретический анализ показывает, что цифровая образовательная среда открывает новые возможности для повышения мотивации и успешности обучения, но одновременно обнаруживает перед педагогикой и психологией проблемные зоны.

Понятие успешности обучения традиционно связывается с академической успеваемостью, насколько студент усвоил знания и сформировал профессиональная компетенция. Критерии оценки: когнитивные (знания, умения), деятельностные (навыки применения знаний в профессиональной среде), личностные (саморазвитие, рефлексия, адаптивность).

Зарубежные подходы к изучению мотивации и успешности обучения строятся вокруг психологических теорий, которые объясняют, почему студенты учатся и какие факторы влияют на их достижения. В зарубежных теориях основное внимание уделяется внутренней мотивации, самоэффективности, постановке целей и ценностным ориентациям личности студента.

Так, в теории иерархии потребностей А. Маслоу учебная мотивация связана с потребностью в самоактуализации личности. Учебная деятельность студентов становится одним из ключевых способов достижения удовлетворения потребности в самоактуализаци [1]. По данной теории студент мотивирован не только внешними факторами (оценки, диплом, социальное признание), но и внутренним стремлением к развитию, самосовершенствованию, реализации своих способностей. Если сопоставить с условиями цифровизации образования, самоактуализация проявляется в следующем: студенты получают доступ к глобальным ресурсам, могут выбирать индивидуальные траектории обучения, участвовать в международных проектах.

По теории мотивации достижения Д. Макклелланда потребность человека определяется тремя ключевыми потребностями: в достижении, во власти и в причастности. Для студентов особенно важна потребность в достижении - стремление ставить амбициозные, но реалистичные цели, преодолевать трудности и получать признание за свои успехи в университете. Такие студенты выбирают задачи средней сложности, активно ищут обратную связь и воспринимают ошибки как возможность для роста [2].

В педагогическом контексте мотивация достижения дает объяснение, почему одни студенты проявляют инициативу и добиваются высоких результатов, а другие ограничиваются минимальными усилиями. В данном случае преподаватели могут поддерживать эту мотивацию, предлагая задания, которые требуют усилий, но остаются выполнимыми, а также создавая атмосферу, где успехи признаются, а неудачи рассматриваются как часть процесса обучения.

Э. Деси и Р. Райан полагают, что мотивация человека делится на

внутреннюю (интерес, мотивация познания, удовольствие от процесса, стремление к личностному росту) и внешнюю (оценки, награды, давление извне) [3]. Внутренняя мотивация по сравнению с внешней мотивацией считается более устойчивой и продуктивной, так как она связана с удовлетворением базовых психологических потребностей - автономии, компетентности и принадлежности.

В условиях цифрового обучения эта теория активно применяется: онлайн-курсы и образовательные платформы стремятся поддерживать внутреннюю мотивацию студентов через интерактивные задания, возможность выбора траектории обучения и социальное взаимодействие. Такой подход помогает не просто удерживать внимание, но и формировать долгосрочную вовлечённость, что делает обучение более эффективным и осмысленным.

В своей теории атрибуции Б. Вайнер полагает, что студенты интерпретируют свои успехи и неудачи через систему причин, которые они приписывают результатам [4]. Вайнер описал три ключевых измерения атрибуции: локус контроля (внутренние причины - способности, усилия, личная ответственность; внешние - удача, обстоятельства, низкая мотивация), стабильность (устойчивые факторы, например талант, или изменчивые - настроение, случайность) и контролируемость (насколько человек может управлять причиной - усилия контролируемы, а случайность нет).

Для студентов это значит, что восприятие успеха или неудачи напрямую влияет на их мотивацию. Например они объясняют свои успехи собственными усилиями, и стремятся повторять их, а неудачи воспринимают как сигнал к дополнительной работе. Но если они приписывают результаты внешним неконтролируемым факторам (например, "повезло" или "преподаватель предвзято оценил"), мотивация снижается. Таким образом, данная теория помогает понять, почему одни студенты после неудачи мобилизуются, а другие теряют интерес к обучению.

А. Бандура в теории самоэффективности утверждает, что вера человека в собственные способности напрямую влияет на успешность обучения: студенты с высокой самоэффективностью проявляют настойчивость, выбирают более сложные учебные задачи, легче преодолевают трудности и воспринимают неудачи как временные препятствия, а не как доказательство неспособности. Такая линия уверенности формируется через личный опыт успеха, наблюдение за другими, социальную поддержку и позитивное эмоциональное состояние, что делает её ключевым фактором мотивации и успешности образовательного процесса [5].

Таким образом для поддержания положительной мотивации и успешности студентов зарубежные исследования подчеркивают роль геймификации, персонализированных траекторий и онлайн-курсов в условиях цифровизации образования.

Обзор российских научных публикаций в контексте исследуемой темы дал нам следующую картину.

Е.П. Ильин в фундаментальной работе "Мотивация и мотивы" учебную

мотивацию рассматривает как сложную систему, включающую внутренние и внешние факторы [6]. Внутренняя мотивация связана с познавательным интересом (желанием узнавать что то новое, исследовать), стремлением к самореализации (раскрытие собственного потенциала), желанием овладеть знаниями ради личного развития (повышать мастерство). Внешняя мотивация определяется социальными и материальными стимулами - оценками, одобрением преподавателей и родителей, перспективами карьеры.

Ильин подчёркивает, что результативность учебного процесса зависит от баланса этих факторов: если преобладает внешняя мотивация, студент может учиться ради формальных результатов, но без глубокого вовлечения. Внутренняя же мотивация обеспечивает устойчивый интерес и активное участие в обучении. Таким образом, Ильин полагает, что учебная мотивация - это не просто желание учиться, а целостная система побуждений, формирующая отношение студента к знаниям и успеху.

Разработанная Г.К. Селевко классификация современных образовательных технологий показывает их влияние на мотивацию студентов: так, например, игровые технологии усиливают вовлечённость через элементы соревнования и ролевые ситуации, информационно-коммуникационные технологии используют цифровые средства и онлайн-платформы для поддержания интереса, проектные технологии развивают самостоятельность и ответственность, дифференцированное обучение учитывает индивидуальные особенности, а технологии сотрудничества формируют чувство причастности и стимулируют социальную мотивацию [7]. Таким образом, разные подходы создают условия для активности, творчества и устойчивого стремления к успеху.

А.В. Хуторской в своей концепции педагогической инноватики подчёркивает, что мотивация учащихся напрямую связана с личностно-ориентированным обучением [8]. Образовательный процесс строится вокруг интересов, способностей и индивидуальных целей студента, он становится активным участником, а не пассивным исполнителем. Такой подход предполагает использование инновационных технологий и методов, которые развивают самостоятельность, творчество и ответственность, инициативность создавая условия для внутренней мотивации и устойчивого стремления к успеху.

О.Н. Кочукова в своих работах анализирует мотивационную сферу студентов, полагая, что учебная мотивация формируется под влиянием внутренних и внешних детерминант [9]. К внутренним относятся познавательный интерес, стремление к самореализации, желание овладеть знаниями ради личного развития и профессионального роста. Внешние причины связаны с социальными и материальными факторами - оценками, одобрением преподавателей и родителей, перспективами трудоустройства и карьерного успеха. Такой подход позволяет понять, что мотивация студентов - это динамическая система, где внутренние побуждения обеспечивают устойчивый интерес к обучению, а внешние факторы задают рамки и

стимулируют активность.

Российские исследования мотивации и успешности обучения в условиях цифровизации образования характеризуются комплексным подходом, сочетающим психолого-педагогический и социокультурный анализ. В работах учёных акцентируется внимание на том, что мотивация студентов выступает системообразующим фактором образовательного процесса, определяющим не только академическую успеваемость, но и уровень профессиональной социализации. Исследователи рассматривают мотивацию как многокомпонентное явление, включающее когнитивные, эмоциональные и ценностные аспекты, а также её динамику в условиях цифровой среды. Особое внимание уделяется влиянию интерактивных технологий, онлайн-курсов и электронных образовательных платформ на формирование устойчивой учебной мотивации, при этом подчёркивается необходимость педагогической поддержки и разработки новых дидактических стратегий, направленных на предотвращение информационной перегрузки и снижение вовлечённости.

Таким образом, российские исследования фиксируют двойственный эффект цифровизации: с одной стороны, она расширяет возможности для индивидуализации обучения и развития самостоятельности студентов, а с другой - требует научно обоснованных педагогических условий для поддержания высокой результативности и устойчивой мотивации.

Казахстанские исследования в области мотивации и успешности обучения в условиях цифровизации образования охватывают широкий спектр направлений: Н.Б. Серикбаева изучает особенности формирования учебной мотивации студентов в цифровой образовательной среде, А.Т. Жумабекова рассматривает педагогические условия её развития, Г.К. Тлеубаева анализирует влияние цифровых технологий на результативность обучения в вузах, а коллектив Национальной академии образования им. И. Алтынсарина (Астана) проводит исследования по цифровизации образовательного процесса и психолого-педагогическим аспектам мотивации [10]. При этом казахстанские учёные подчёркивают, что цифровизация усиливает роль самостоятельной работы студентов, но одновременно требует внедрения новых педагогических стратегий для поддержания устойчивой мотивации.

Теоретический анализ показывает, что мотивация является ключевым фактором, определяющим успешность обучения, особенно в цифровой образовательной среде, где она усиливается благодаря интерактивности, доступности информации и возможности самостоятельного выбора темпа и траектории освоения материала; однако при информационной перегрузке, отсутствии живого взаимодействия и недостатке педагогической поддержки существует риск снижения мотивации, что напрямую отражается на успешности учебного процесса.

Таким образом цифровизация образования требует переосмысления традиционных моделей мотивации и успешности обучения студентов, их адаптации к новым условиям. В условиях цифровизации оптимальной является модель, при которой студенты сочетают внутреннюю потребность в обучении с

использованием новых технологических возможностей.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой комплексных моделей мотивации и успешности обучения, учитывающих специфику цифровой среды, а также с поиском эффективных педагогических стратегий, способных обеспечить гармоничное развитие личности студента.

Данное исследование профинансировано Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (грант № AP26103089)

Литература:

1. Maslow A.H. Motivation and Personality. - New York: Harper & Row, 1954. - 370 p.
2. McClelland D.C. Human Motivation. - Cambridge: Cambridge University Press, 1987. - 423 p.
3. Deci E.L., Ryan R.M. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. - New York: Guilford Press, 2017. - 756 p.
4. Weiner B. Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research. - Newbury Park: Sage, 1992. - 256 p.
5. Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. - New York: Freeman, 1997. - 604 p.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - СПб.: Питер, 2002. - 512 с.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. -М.: Народное образование, 1998. - 256 с.
8. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. - М.: Академия, 2005. - 320 с.
9. Кочукова О.Н. Формирование мотивационной сферы студентов в условиях цифровизации образования // Вестник педагогических наук. - 2020. - № 4. - С. 45-52.
10. Национальная академия образования им. И. Алтынсарина. Цифровизация образовательного процесса: психолого-педагогические аспекты мотивации. - Астана, 2021. - 198 с.

ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТІНІ ҚОЛДАНУДАҒЫ ТІЛДІК ТАҢДАУ ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ФАКТОРЛАР

Қаиргелді Н.Қ.

Елін шын сүйетін әр азамат елінің өркендей бергенін қалайды. Мемлекеттің дамуына әсер ететін нәрселер мен құбылыстар көп екендігін білеміз. Экономика, саясат және әлеуметтік-мәдени жақтары өсіп, өркендеуде ең басты рөлдер алады. Экономикалы-саяси мәселер әр елде орын алуы мүмкін күрделі құбылыстар. Бірақ, әлеуметтік және мәдени мәселелер, ана тіліде сөйлеудегі қиыншықтар сирек кездеседі. Жаһандану әсерінен әлеуметті-мәдени мәселердің күрделене түскені рас, сондада тіл мәселесі дәл Қазақстандағыдай шешімі әлі табылмаған түйін ретінде болатындай мемлекеттер мүлдем көп емес.

Тіл мәселесі қайдан шығып, өзі бастауын қайдан алады деген сұрақтар көбін мазалауы мүмкін. Қазақ тілінің мәселесін шешуді қарастыруды оның себептерін зерттеуден бастаған жөн болады. Бұл үшін тарихқа үңілуіміз қажет. Кеңестік кезеңдегі отарлау және орыстандыру саясаты сияқты тарихи оқиғалар қазақ тілінің жағдайына айтарлықтай әсер етті. Көптеген жылдар бойы орыс тілі білім беру саласында үстемдік етті. "Кеңес үкіметі тұсында ауылдан қалаға

бір ауыз орысша білмейтін жастар екі шаптада орыс тілін меңгеріп алатын. Бұл-оқытушылардың талап қоюынан деп ойлаймын. Қазақ интернатының балалары орыс тілін еркін меңгеріп шықты. Сабақта 45 минут бойы бір ауыз қазақша сөз айтылмайтын. Солтүсті мұғалімдерге қатаң талап қойылды.Қазақ мектептеріне сабақ беретін орыс тілі пәнінің оқытушылары талапшыл болды" - дейді Нурланбай [1]. Кеңестік кезеңде орыс тіліне осыншама көңіл бөлінгені анық. 1937 жылы ҚазКСР конституциясы қабылданды бірақ онда қазақ тілінің мәртебесі бекітілмеді. 1938 жылы 13 наурызда қаулы шықты "Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей" [2]. Осылайша орыс тілі екінші сыныптан бастап оқытылуы міндетті болды.

Егемендігімізді алғанымызбен, қазақ тілінің мәселесі әлі шешімі табылмады. Қазақстанның жоғарғы білім беру мекемелерінде студенттердің қазақ тілін меңгеруін қиындататын бірқата мәселелерге тап болады. Бұл қиындықтар сыртқы факторлармен және ішкі аспектілерімен байланысты. Оның бастысы себебі мотивацияның болмауы немесе тым аз болуы. Мотивация да психологиялық фактордың бір түрі. Негізгі мәселелердің бірі студенттердің қазақ тілін үйренуге дейін ынтасының төмендігі болып табылады. Олардың көпшілігі қазақ тілін болашақ мансабы үшін пайдалы болмайтындай көреді. Бұл қазір ағылшын тілімен басқада шет тілдерінің неғұрлым өзекті және сұранысқа болып қабылдануына байланысты. Мотивацияның пайда болуы үшін қазақ тілінің беделін көтеру керек. Қазақ тілінде біршама кітаптар жазуға және қазақ тілін үйретуге арналған қаншама шаралар жүргізуге болады. Алайда, тілдің беделі болмасы бұл әрекеттердің пайдасы шамалы. Екіншіден, тілдік ортаның дұрыс болмауы. Жастардың негізінен орыс тілінде сөйлесуі жалғасуда. Бұл тілдік кедергі жасайды және күнделікті өмірде қазақ тілін қолдану мүмкіндігін азайтады. Тілдік ортаның болмауы тілді меңгеруді қиындатады. Қазақ тілі 2021-жылғы санақ деректері бойынша халықтың 80,1% еркін сөйлейді, ал 83,7% орыс тілінде сөйлейді. Этникалық қазақтардың тек 63,45% және ел халқының 49,3%-ы күн сайын қазақ тілінде сөйлейді. Бұл ақпараттар тілдік орта мәселесінің өзектілігін дәлелдейді [3]. 2025 жылдың 24 шілдесі мен 9 тамызы аралығында DEMOSCOPE қоғамдық пікірді бақылау бюросы "Тіл саясатының тиімділігі және қазақ тілін дамыту" тақырыбында сауалнама жүргізді. Жобаны MediaNet халықаралық журналистика орталығы PAPERLAB зерттеу орталығымен бірлесіп және Конрад Аденауэр қорының қолдауымен жүзеге асыруда. Ең қолайлы тіл саясатын бағалау кезінде қазақстандықтардың пікірлері бірдей дерлік бөлінді: әрбір үшінші респондент (33,8%) барлық тіл топтары үшін тең құқықты тілдік әртүрлілікті қолдайды; үштен бірі дерлік (30,8%) орыс және ағылшын тілдерінің рөлін сақтай отырып, қазақ тілін белсенді дамытуды жақтайды; 29,5% даму басымдығын қолдайды және қазақ тілін насихаттау (сурет 1). Бір қызығы, қазақ тілі негізгі көрсеткіш – мансап пен кәсіби қызметтегі тілдің өзектілігі бойынша көш бастап тұр. Респонденттердің басым көпшілігі (80,1%) оның маңыздылығын атап өтті. Респонденттердің үштен біріненастамы (35,5%) орыс тілін, ал 23,8% ағылшын тілін маңызды деп санайды [4].

2025 жылғы 24 шілде – 9 тамыз

DEMOSCOPE

сауалнама жүргізді (MediaNet, PAPERLAB, Конрад Аденауэр қоры қолдауымен)

Пікірлер:	
33,8% – барлық тілдер тең,	33,8%
30,8% – қазақ тілін дамытуды қолдай отырып орыс/ағылшын тілін сақтайды	30,8%
29,5% – тек қазақ тілін насихаттау	29,5%

Сурет 1. Demoscope сауалнамасы

Әр адам өзінің болашағының жарқын болғанын қалайды. Экономикалық тұрақты жерде тұру болашақ үшін тиімді екенін бәрі біледі. Экономикалық факторлардыңда әсері айтарлықтай. Экономикалық тұрақсыздықпен жаһандану жағдайында көптеген адамдар шетелде жұмысқа орналасуға көмектесетін тілдерді үйренуге тырысады. Олар үшін шетелде мүмкіндіктер көп болып көрінеді, сондықтанда шет тілдерді үйренуге деген ынта ана тілін үйрену ынтасынан басым болып тұр. Орыс және ағылшын тілдері мансаптық мүмкіндіктер тұрғысынан тиімдірек деп қабылданады. Басым көпшілігі өз болашағын ойлап сұранысқа ие тілдерді үйренеді. 35,1% немесе 6042,1 мың адам ағылшын тілін біледі, оның 27,6%-ы еркін сөйлейді. Жастар қауымының ағылшын тілін білетіндердің үлесі 10-14 жас жж және 25-29 жас аралығында екен. Осы мәліметтер бойынша жастардың ,оның ішінде студенттердің, сұранысқа ертілдерге көбірек көңіл бөлетіндерін аңғаруға болады [5].

Әлеуметтік және мәдени кемсітушілік мәселелерін де ескере кетуіміз керек. Кейбір жағдайларда студенттер қазақ тілімен мәдениетіне біржақты көзқараспен қарауы мүмкін. Бұл тілдік дағдыларды құрметтей, қазақ тілінің маңыздылығын аңғармау және бағаламау арқылы көрінеді. Мұндай әлеуметтік стереотиптер студенттердің мотивациясына теріс әсер етуі мүмкін. Бұл әлеуметтік стереотиптер тағы бір себептің туындауына ықпал етеді. Бұл себеп тілдік ортаның болмауы. Көп адамдар күнделікті өмірде орысша немесе қазақша мен орысшаны араластырып сөйлейді. Психологиялық әсері қазақшаны білмесем де болады деген ойдың қалыптасуы. Қазақша дұрыс сөйлемеу, қате жіберуден қорқуда өте үлкен психологиялық тежеу. Ұялу бұл психологиялық кедергі, ол адамның тіл үйренуіне, сөйлеуіне және мотивациясына қатты әсер етеді.

Қазірг цифрлық заман болғандықтан контент түсірушілер де көп. Бірақ контент-мейкерлердің көбісі орыс тілінде видео түсіреді. Ал ең қиыны орыс тілінде түсірілген контент көп жағдайда сұранысқа ие болады. Қазақша контенттің аз болуының себебі бұл контент жастар арасында сұранысқа ие емес. Сұранысқа ие болмағандықтан қазақша контенттіде контент-мейкерлер аз

түсіреді. Осылайша, шешімсіз мәселе пайда болып отыр. Қазақша контентті сапалы түсіріп, дамытсақ бұл да қазақ тіліне оң әсерін тигізеді.

Қазіргі жастар арасында жасанды интеллект пен ChatGPT ерекше танымал. Бүгінгі буын бәрін тез әрі тиімді жасауды қалайды - ал ЖИ соған мүмкіндік береді. Ол оқу мен жұмысқа, тіпті шығармашылыққа да серік болып жүр. Көп жастар ChatGPT-ті үй тапсырмасын орындау, эссе жазу, идея табу немесе жаңа тіл үйрену үшін қолданады. Бұл тек құрал емес, ойды дамытатын жаңа мүмкіндік. Жастар Қазақстанның болашағы болғандықтан, көп көңілді жастардың қазақ тілін меңгеруіне мән берген жөн болмақ. Қазақша сөйлеуге қиналатын немесе қазақ тілін жаңа деңгейге көтергісі келетіндер ChatGPT-мен күніне 10-15 минут таза қазақша сөйлесе алады, егерде диалог барысында әңгімелесуші қате жіберсе, не қазақ тілінде белгілі бір сөзді есіне түсіре алмаса ChatGPT кеңес беріп, әрқашан көмектепсіп жібереді. Тілді үйренуге арналған бағдармалар да шығарылуда. Олар грамматикаға және сөздік қор мәселесіне назар аударады.Grammarly - бұл ағылшын тіліндегі жазу мен грамматиканы автоматты түрде тексеретін жасанды интеллектке негізделген бағдарлама. Grammarly жазған мәтінді талдап, қателерді табады және дұрысын ұсынады.

Бүгінгі күні tilqural.kz, emle.kz және sozdik.kz сияқты онлайн платформалар қазақ тілінің орфографиясын, грамматикасын және сөз мағынасын тексеруге мүмкіндік береді. Мысалы, tilqural.kz мәтіндегі қателерді белгілеп, дұрыс нұсқасын ұсынады; emle.kz орфографиялық ережелерді көрсетеді; ал sozdik.kz сөздердің мағынасын, аудармасын және қолданылуын түсіндіреді. Бұл үш бағдармамен қолдану тиімді, ыңғайлы болып табылады. Жасанды интеллект қазір көптеген нәрсені жеңілдетіп берді, жасанды интеллектпен тіл меңгерген көпшілігіне әсіресе жастар қауымына қолайлы болуда. Мұндай цифрлық құралдар тіл үйренушілерге жазу мәдениетін қалыптастырып, қазақ тілін меңгеруді жеңілдетеді. Болашақта жасанды интеллект технологияларының дамуы қазақ тілі үшін де толыққанды грамматикалық тексерушілердің пайда болуына жол ашады (кесте 1).

1 Кесте. ИНЕУ студенттерінің қазақ тіліндегі қателері берілген, жасанды интеллект арқылы тексерілген.

Қателік түрі	Қателер саны	Үлесі
Орфография	22	38%
Грамматика	19	33%
Синтаксис	11	19%
Лексика	6	10%

Жасанды интеллект қазақ тілін қолдауда нақты көмек көрсетіп жатыр. Мысалы, дыбыстық тану жүйелері арқылы қазақша сөйлеуді мәтінге айналдыруға болады, бұл адамдарға жазу мен аудармада уақыт үнемдеуге мүмкіндік береді. Сондай-ақ, ЖИ негізіндегі чат-боттар мен көмекші бағдарламалар қазақ тілінде сұрақтарға жауап беріп, оқушылар мен студенттерге грамматика мен сөздік қорын меңгеруге жәрдемдеседі.

Әлеуметтік желілер мен білім беру платформаларында қазақ тілін автоматты түрде тексеретін құралдардың пайда болуы да тіл мәдениетін арттыруға әсер етуде.

Жасанды интеллекттің басты артықшылықтарының бірі - ақпаратты өңдеу мен талдау жылдамдығы. Ол үлкен деректер көлемін қысқа уақытта сараптап, үйренушіге тек маңызды және жүйеленген мәліметті ұсына алады. Сонымен қатар, жасанды интеллект әрбір адамның білім деңгейіне, қателіктеріне және оқу қарқынына сәйкес жеке оқу бағдарламасын қалыптастырады. Мұндай жекелендірілген тәсіл оқу үдерісінің тиімділігін арттырып, уақытты үнемдеуге мүмкіндік береді. ЖИ түрлі визуалды және аудиоматериалдар арқылы ақпаратты қабылдауды жеңілдетіп, білімнің есте сақталу деңгейін жоғарылатады. Осылайша, жасанды интеллект білім беру саласында оқыту процесін жеделдетудің және оны барынша тиімді етудің заманауи құралы болып табылады. Бірақта адамның жеке қалауы болмаса ешқандай факторлар мен тиімді жолдар оған нәтиже бермейді. Неге көп адам AI-мен орысша немесе ағылшынша сөйлеседі деген сұрақ туындайды. Осы жерде нағыз психологиялық ұстаным мен күмәндану жағдайы себеп болады. Көбісі интернет желісінде орыс тіліне үйреніп алған және әр платформада орыс тілінде ақпараттар екі есе көп. Сол себепті көптеген адамдар орыс тіліндегі ақпаратты нақтырақ және сенімдірек деп табады. Бұл адамның ішкі сенімі мен әдеті, дәл осындай ойлар тек әсірелеу ғана болуы мүмкін, себебі бұл толыққанды факт емес бұл адамның ішкі сезімі мен түйсігі болып табылады. Психологиялық кедергіні біз көре алмаймыз, сезіне алмаймыз бірақ оның әсері айтарлықтай. Адам өз психологиялық ұстанымын факт, бір өзгеріссіз ереже сияқты қабылдап, сол ережесіне үйреніп кетеді. Объективті түрде бұл ешқандай факт немесе ереже емес бірақ шешуші рөлді бұл жағдайда адамның ойлауы мен ішкі түйсіктері атқарады. Осы жерден ана тіліне деген психологиялық дұрыс емес көзқарас туындайды. Кейбір адамдар қазақша жауап сапасы төмен деп ойлайды. Деректер көлемі шынында аз бұған себеп жасанды интеллект көбіне интернеттегі мәтіндермен үйретіледі, сол мәтіндерді қолданылады. Бұл жерде тек психологиялық стереотип қана емес сонымен қатар сырттағы факторлардың да әсері бар екені шындық. Және кейбір қазақша жауаптарды тек аудару арқылы ғана ала аламыз, ал жасанды интеллект аудармасының мағынасы толық және дұрыс болмайды. Бұл аудармаларды оқығанның өзінде табиғи, құлаққа жағымды естілмейді. Егер қолданушы қазақша сұраққа жиі дұрыс жауап ала алмаса тіл таңдауда басқа тілге ауысуы мүмкін. Технологиялық шектеулер осындай психологиялық ұстанымдардың туындауына басты себеп болады. Бұл психологиялық ұстанымдар үйреншікті болып, қолданушылар қазақша ақпараттарды іздеуді мүлдем азайтуы мүмкін.

"Тұрып жатқан мемлекетінің тілін қонақ, нақұрыс немесе өз тілінің үстемдігін орнатқан басқаншылар білмеуі мүмкін" - дейді коммунизмнің данышпан көсемі Карл Маркс. Өзге тілдерді уйрену адамның саналы, ізденпаздылығын, еңбекқорлығын көрсетеді. Мысалы Үндістанда халық екі тілді біледі. Ағылшын тілін үйреніп, ана тілдерін, хинди тілін, ұмытпайды.

Қазақстанға ғана емес басқа да елдерге үлгі бола алады. Олар өз мәдениетін, салт-дәстүрлерін сыйлап, өте жоғары бағалайды. Қазақстан жас мемлекетт, басқа елдерден үйренеріміз көп екендігі рас. Әр халық ана тілін туғанын сыйлағаны дұрыс болады. Бірақ бұл тіл мен халықтың байланысы жоғалса, ана тілді қайта сыйлап үйрену шарт.

Әдебиеттер:

1. https://qazaquni.kz/sayasat/8827 - kak-vyizhili-kazahskiy-yazyik-iz -kazahsta, 06 қыркүйек, 2011 ж. Д. Елдес.
2. https://baq.kz/balalardy-orys-mektebine-beru-urdisinen-ali-de-aryla-almay-kelemiz-282822/ - Балаларды орыс мектебіне беру үрдісінен әлі де арыла алмай келеміз. Әсем Ұланқызы 11 шілде 2022.
3. Постановление ЦК ВКП(б) и СНК СССР "Об обязательном изучении русского языка в школах национальных республик и областей". 13 марта 1938 г. - https://en.m.wikipedia.org/wiki/Languages_of_KazakhstanЯзыки Казахстана.
4. https://demos.kz/survey-the-three-dimensional-language-model-continues-to-appeal-to-people-in-kazakhstan/?lang=en&utm_source=chatgpt.com- Demoscope қоғамдық пікір.
5. https://www.inform.kz/ru/bolshe-vsego-yazikov-znayut-zhiteli-almati-e78b4a#:~:text=%D0%9F%D1%80%D0%B8%20%D1%8D%D1%82%D0%BE%D0%BC%2035%2C1%25%2C,%D0%BB%D0%B5%D1%82%20%D0%B8%2025%2D29%20%D0%BB%D0%B5%D1%82.Больше всего языков знают жители Алматы 2 Ноября 2023 қараша.

СПЕЦИФИКА ПОТРЕБЛЕНИЯ ЦИФРОВОГО КОНТЕНТА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ

Қасен Г.А.

Введение

Под влиянием Интернета меняется стиль жизни студенческой молодежи - структура досуга, привычные каналы получения информации, характер межличностных взаимодействий. Актуализируется новый показатель статусной престижности, фиксирующий количество доступных каналов информации. Происходит интенсивная выработка новых паттернов взаимодействия со средой, поиск личностно-ориентированных смыслов. Активизируется роль Интернета в подготовке студентов к практической профессиональной деятельности.

В интернете можно найти множество работ, посвященных особенностям "цифрового поколения", но практически все они относятся к исследованию проблем воспитания, формирования мышления и высших психических функций детей и подростков, не затрагивая проблем воспитания студенческой молодежи. В какой-то мере это понятно: для студентов характерен, скорее, период ранней зрелости, нежели поздней юности, что характеризуется высокой степенью "самости", целостности и полного единства всех психических структур. Тем не менее, "цифровое поколение студентов" имеет свои особенности потребления цифрового контента, которые необходимо учитывать в целях воспитания и формирования ценностной структуры личности студента.

Современный пользователь сети Интернет сегодня не просто потребитель различного контента, но и активный создатель, распространитель, медиатор информационногопотока. Через обмен комментариями пользователи не только выражают свое отношение к различным событиям, мнениям, постам и обмениваться им с другими участниками Интернет дискуссий, но и активно формируют, создают, задают новый формат взаимодействия и общения. Субъективные позиции комментаторов оказывают значительное влияние на смещение, искажение и изменение изначальных смысловых посылов. Мало того, молодежная аудитория проводит значительную часть своего активного времени в цифровом пространстве, объем которого сопоставим или даже во многих случаях превышает время, проводимое в традиционном офлайн-пространстве. Следствием этого является формирование "цифровой информационной перегрузки", стимулирующей развитие и закрепление эффекта клипового сознания.

Проблемы и особенности потребления цифрового контента студенческой молодежью

Цифровые СМИ предоставляют платформу для когнитивных, эмоциональных и поведенческих связей, которые позволяют людям взаимодействовать друг с другом: оперативно проверять последние новости и актуальную информацию о важных событиях, в интерактивном режиме обмениваться мнениями с другими пользователями, вовлекаться в необычные формы деятельности: общественной, политической, социальной, духовно-ценностной. Сеть Internet и технологии BigData пришли на смену традиционной почте, постепенно вытесняют из жизни печатные книги, журналы и газеты, а также привычные учебники, поскольку ускоряющийся темп современной жизни уже не позволяет тратить длительное время на поиск необходимой информации, а академические знания стремительно устаревают, да и объем всех имеющихся в распоряжении человечества знаний постоянно нарастает "подобно снежному кому", удваиваясь каждые десять-пятнадцать лет (Грибанова Ю.И., Шатров А.А.) [1]. Аудитория, формирующаяся в условиях цифровой реальности, отличается высокой вовлеченностью в процесс потребления цифрового контента, активным использованием мобильных устройств, а также нелинейным медиапотреблением.

Исследователи отмечают ряд особенностей "цифрового поколения", которые в определенной степени соответствуют особенностям современных студентов. При всем разнообразии состава студенческого коллектива вуза это во многом определяется степенью "оцифрованности" его отдельных членов. Вот некоторые из этих особенностей, выделенные А.А. Вербицким [2]:

– общение с внешним миром преимущественно посредством гаджетов;
– виртуальное общение преобладает над личным;
– растет скорость восприятия информации, но при этом имеются проблемы удержания внимания;
– образ мыслей фрагментарен, суждения носят поверхностный характер;
– авторитет преподавателя (и родителей!) уменьшается, он не

выдерживает конкуренции с Интернетом;

– большой массив информации получают из Сети, что создает иллюзию "всезнайства" и уверенности в своих взглядах;

– "клиповость" мышления, о которой много сегодня пишут психологи [3], и ряд других.

Все эти особенности присутствуют у студентов безусловно. Но есть некоторые из них, которые в силу ведущего вида студенческой деятельности приобретают особое значение. Для студентов ведущим видом деятельности является не просто учебная, а учебно-профессиональная, ориентированная на выбранный профессиональный путь. К особенностям "цифрового мышления" студентов, изменениям их высших психических функций, задействованных при осуществлении учебно-профессиональной деятельности, мы отнесли бы следующие:

• иллюзия многозадачности и собственной эффективности - большая часть студентов переоценивают свои возможности в этой сфере (Солдатова Г.) [4]. Эффективными многозадачниками являются как раз те, кто склонен действовать линейно, а не решать одновременно несколько проблем;

• сетевое мышление отличается от линейно-аналитического тем, что действия осуществляются в открытых сетевых системах;

• эффект Google (или каталогизация памяти) - у активных пользователей поисковых систем память начинает работать по другим механизмам: запоминается не контент, а путь, как до него добраться; таким образом компьютер и интернет становятся внешним запоминающим устройством - "когнитивным кибер-протезом" (Солдатова Г.) [4];

• диверсификация культурных практик как способов действия (брендинг самого себя, коммуникации и творчество, создание бэкапов в облаке, обучение и игры, онлайн-банкинг, консалтинг и др.);

• онлайн-риски студенческой жизни (Ларионова А.В., Горчакова О.Ю., Фахретдинова А.П.) [5].

Открытость, доступность и многообразие сетевых ресурсов приводит к тому, что молодые люди не всегда осознают и понимают угрозы цифровой среды, демонстрируя деструктивные формы взаимодействия и самовыражения.

Выделение стратегий цифрового потребления на основе пилотажного опроса студентов

Молодежь также использует искусственный интеллект (ИИ) для получения новостей и анализа политических событий. Платформы, такие как YouTube и TikTok, все чаще становятся основными источниками политической информации. Благодаря ИИ, организация акций, петиций и краудфандинговых кампаний становится проще. Однако цифровой активизм часто сопровождается феноменом "коллективизма", когда реальные действия заменяются символической поддержкой в интернете. Алгоритмы социальных сетей могут использоваться для распространения фейковых новостей и манипуляции общественным мнением. Молодежь становится мишенью для пропаганды и гибридных информационных войн, направленных на дискредитацию

оппонентов или продвижение национальных интересов.

С.А. Зверькова выделяет несколько типов молодежи в цифровом обществе в зависимости от времени, затрачиваемого на общение и поиск информации в социальных сетях: 1) молодежь несетевая (длительность использования информационно-коммуникационных средств с целью проведения досуга - менее трех часов в сутки); 2) молодежь полусетевая (длительность - от трех до восьми часов в сутки); 3) молодежь сетевая (длительность - свыше восьми часов в сутки) [6]. Согласно утверждениям Зверьковой, молодежь, предпочитающая социальным сетям живое общение, составляет только 1/20 от общего количества представителей нового поколения.

С.Б. Стебловская указывает на то, что массовое распространение и вместе с тем высокая скорость и доступность Интернета оказали влияние на медиапотребление современного человека и, в первую очередь, на молодежь как социальную группу, которая наиболее погружена в цифровой контекст [7].

Автор приводит перечень факторов, влияющих на медиапотребление современных современной молодежи:

• внедрение социальных сетей в повседневные практики, а также в процесс социализации ("осетевление");

• вытеснение аналоговых СМИ стримовым (потоковым) вещанием;

• стихийность медиапотребления;

• визуализация контента;

В целях выделения стратегий цифрового потребления студенческой молодёжи был проведён пилотажный опрос студентов КазНУим.аль-Фараби-пользователей Интернета в возрасте от 18 до 22 лет (выборка - 215 человек); проведено разбиение выборки на группы с разным типом потреблением цифрового контента.

В процессе опроса студентов вуза (средний возраст - 20 лет) выявлялись сведения о степени их вовлеченности в цифровой процесс, о которой судили по общему количеству времени, которое каждый из участников опроса в среднем тратил на поиск, общение и обмен информацией в социальных сетях, а также различных интернет-сайтах; о длительности "пребывания в информационных сетях"; об основных способах осуществления коммуникации и основном контенте потребляемой информации и т.п.

Всего в пилотажном опросе приняли участие 215 студентов университета (126 девушек и 89 юношей).

В ходе опроса было выявлено, что за весь день социальными сетями пользуются 72,1% опрошенных, интернет-сайтами - 61,6% респондентов, мессенджерами - 47,7% респондентов, Telegram-каналами - 44,2% респондентов, блогосферой - 34,9% респондентов.

93,33% респондентов пользуются социальными сетями; 83,33% опрошенных пользуются развлекательным контентом; 73,33% студентов - популярные фильмы и сериалы; 66,67% респондентов - новости; 50% респондентов - образовательные видео. Среди всех источников получаемого цифрового контента большинство студентов выделяют социальные сети

(93,33%). Среди социальных сетей опрошенные студенты чаще пользуются ВКонтакте (66,67%), Telegram (83,33%) и TikTok (60%). По убыванию идут интернетсайты (83,33%), телевидение (40%), радио (23,33%), печатные издания (16,67%). 10% респондентов выбрали "другие" источники цифрового контента (имеются в виду подкасты, аудиокниги и специализированные мобильные приложения).

По собственной самооценке 60% респондентов считают, что цифровой контент оказывает на них значительное влияние; 33,33% респондентов - оказывает умеренное влияние на их мировоззрение; 6,67% респондентов - цифровой контент оказывает на них малозначительное влияние.

Результаты опроса показали, что значительная часть респондентов признаѐт воздействие цифрового контента на свои взгляды, ценности и действия. Из них 33,33% респондентов часто замечают личностные изменения после взаимодействий с цифровым контентом, а 50% респондентов - иногда замечают такие изменения. Лишь 13,33% респондентов заявили о редких изменениях после взаимосвязи с цифровым контентом, а 3,33% никогда такого не замечают.

Предпочтения цифрового контента, которые проявляют студенты, представляют собой сложное и многоаспектное явление, требующее глубокого анализа и дальнейшего изучения. Исследование показало, что большинство студентов потребляют цифровой контент ежедневно или несколько раз в неделю, с предпочтением разнообразных типов контента, включая новости, развлекательные программы, интернет-сайты, социальные сети и фильмы/сериалы. Более половины респондентов считают, что медиа-контент влияет на их мировоззрение в значительной или умеренной степени, а также играет важную роль в их социализации.

С учетом того, что цифровые платформы не являются взаимоисключающими, аддитивная картина передает данные, свидетельствующие о том, что подавляющую часть времени молодежь проводит в цифровом пространстве.

Полученная структура ответов дополнительно позволяет предположить о пресыщенности респондентов сообщений со всеми вытекающими поведенческими и психологическими последствиями в виде информационной перегрузки, стресса, фрагментированности и клиповости сознания, неустойчивости собственных мнений, что может свидетельствовать о хаотичности ценностных ориентаций респондентов.

В рамках опроса нам удалось выявить высокое значение в аспекте влияния на важность полученного сообщения количественных характеристик таких инструментов социальной активности, как лайки, ретвиты, репосты, пользовательские комментарии. Иными словами, на важность сообщения оказывает влияние не столько контент публикации, сколько количественные показатели его оценки интернет-пользователями.

В целом мы можем констатировать, что в результате пилотажного опроса были выявлены цифровые платформы, сервисы и ресурсы, которые являются ключевыми в рамках цифрового информационного потребления студенческой

молодежи. Особо отметим, что подавляющее число подобных платформ, сервисов и ресурсов являются иностранными, что остро ставит вопрос о цифровом суверенитете Казахстана.

Для более точного определения структуры информационного потребления и перекрестного контроля качества ответов на предложенные вопросы респондентам было предложено дать субъективную оценку интенсивности использования ими цифровых ресурсов независимо от абсолютного значения затрачиваемого времени.

В оценочном определении интенсивности использования различных ресурсов выявленные ранее тенденции также подтвердились:

• респонденты активно используют популярные поисковые системы Яндекс и Google;

• ВКонтакте, YouTube, Instagram постоянно и интенсивно используются опрошенной аудиторией для потребления социально- и индивидуально значимого контента;

• указанные ранее площадки-аутсайдеры (Одноклассники, Facebook, Твиттер, LiveJournal) практически не используются подавляющим большинством опрошенных.

К числу наиболее востребованных форматов потребления информации следует отнести новостные ленты социальных сетей (в первую очередь ВКонтакте), публикации в Telegram-каналах, видеоролики, публикации в пабликах социальных сетей, результаты поисковой выдачи Google и Яндекс, посты в Instagram, мультимедийные публикации на информационных интернет-порталах. Одновременно с этим максимально неудобными для потребления респондентами были определены такие цифровые форматы, как публикация в LiveJournal, сообщения в группах WhatsApp, пост в Twitter, личные публикации пользователей социальных сетей.

В целом структура предпочтений в аспекте удобных форматов потребления информации во многом коррелирует со структурой потребления цифровых источников: респонденты отмечали в первую очередь форматы, связанные с теми ресурсами, которыми они активно пользуются, в то же самое время относя к некомфортным форматам те, которые связаны с малоиспользуемыми участниками опроса цифровыми платформами, сервисами и ресурсами.

Затем в соответствии с методикой Зверьковой, были вычленены группы, относящиеся к различным типам молодежи в цифровом обществе. В таблице 1 мы отразили основные характеристики молодежи информационного общества, на примере студентов КазНУ им. аль-Фараби.

Для анализа всех данных, полученных в результате пилотажного опроса, использовался кластерный анализ по методу Ward-a. В качестве меры расстояния нами использовался коэффициент корреляции Пирсона, так как данные об интернет-активности имели количественных характер (в часах). Содержание кластеров указывает на то, какие виды активности проявляются согласованно и образуют более крупные группы, указывающие на те или иные стратегии практик потребления цифровой информации.

Таблица 1. Основные характеристики молодежи информационного общества по результатам пилотажного опроса студентов КазНУ-пользователей Интернета

Тип молодежи	**Основной контент потребляемой информации**	**Основные способы осуществления коммуникации**	**% от общего количества**	
			юноши	**девушки**
Молодежь несетевая	Учебная, познавательная	Живое общение в реальном мире	8,6	9,1
Молодежь полусетевая	Учебная, деловая	Живое общение в реальном мире + инструменты цифровых технологий	35,2	33,8
Молодежь сетевая	Развлекательная, деловая	Почти исключительно через инструменты цифровых технологий	56,2	57,1

Первый кластер объединил такие действия как "поиск определенной информации", "зарабатывание денег", "чтение аналитических журналов, газет, книг, блогов", "прослушивание музыки, радио", "просмотр видеофильмов" и был обозначен нами как "Прагматическая стратегия", поскольку направлен на достижение жизнеобеспечивающих, коммуникативных и информационных целей.

Второй кластер включил в себя такие виды активности как "проверка новостей на личной странице в социальных сетях", "без определенной цели", "просмотр электронной почты, блоги, социальные сети (неформальное общение)". Он был обозначен нами как "Коммуникативная стратегия", которая связана с реализацией потребности в личном неформальном взаимодействии с другими людьми.

Третий кластер включил в себя следующие виды интернет-активности "просмотр электронной почты, блоги, социальные сети (формальное общение)", "совместное использование с друзьями/коллегами/знакомыми" и был назван нами "Социальная стратегия". Коммуникация в данном случае не направлена на конкретного адресата, а связана с формальной проверкой того, что происходит в значимых сообществах, что реализует социальную потребность в сопричастности и чувстве общности.

Четвертый кластер объединил такие интернет-практики как "совершение онлайн-покупок", "скачивание фильмов и видео", "скачивание музыки", "скачивание книг", "прослушивание подкастов", что позволило обозначить его как "Прогрессивная стратегия". Содержание кластера описывает интернет-активность, направленную на приобретение и анализ интересного пользователю контента.

На основе подобного потребления цифровой информации нами были выделаны 6 основных типов контентов, используемых студентами:

- образовательный/учебный;

- познавательный;
- социально-значимый;
- индивидуально-значимый;
- деловой;
- развлекательный.

Литература:
1. Грибанова Ю.И., Шатров А.А. Сущность, содержание и роль цифровой трансформации в развитии экономических систем // Вестник Алтайской академии экономики и права. - 2019. - № 3. - С. 44-48.
2. Вербицкий А.А. Цифровое поколение: проблемы образования // Профессиональное образование. Столица. - 2016. - № 7. - С. 10-13.
3. "Цифровое поколение" миллениалов: мифы и реалии [Электронный ресурс]. - URL: https://lpgenerator.ru/blog/2016/02/10/ cifrovoe-pokolenie-millenialov-mify-i-realii
4. Солдатова Г. Цифровое детство: новые риски и безопасность [Электронный ресурс]. - URL: http://files.runet-id.com/2017/ csf17/07feb.csf17-3.3--soldatova.pdf
5. Ларионова А.В., Горчакова О.Ю., Фахретдинова А.П. Особенности активности студенческой молодежи в сети Интернет: опыт деструктивной коммуникации и вопросы безопасности // Социодинамика. - 2021. - № 3. - DOI: 10.25136/2409-7144.2021.3.35227 URL: https://nbpublish.com'llbrary_read_article.php?id=35227
6. Зверькова С.А. Портрет молодежи в информационном обществе // Социально-экономические явления и процессы. - 2016. - Т. 11. - № 3. - С. 21-25.
7. Стебловская С.Б. Роль современной медиасферы в трансформации медиапотребления подростков // Вестник Костромского государственного университета. - 2019. - № 1. - С. 187-191.

ЦИФРЛЫҚ ПЛАТФОРМАДАҒЫ ОҚЫТУШЫ МЕН СТУДЕНТ АРАСЫНДАҒЫ ӨЗАРА ӘРЕКЕТТЕСТІКТІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТИІМДІЛІГІ

Нурсапина А.М.
Утеулиев Ж.Т.

Аңдатпа

Бұл мақалада цифрлық платформадағы оқытушы мен студент арасындағы өзара әрекеттестік пен студенттердің академиялық табыстылығына әсері қарастырылады. Қазақстан Республикасындағы білім беруді цифрландыру саясаты мен "Цифрлық Қазақстан" бағдарламасы аясында білім беру процесінде қолданылатын цифрлық құралдардың тиімділігі ғылыми тұрғыда талданады.

Түйін сөздер

Цифрлық білім беру, оқу мотивациясы, цифрлық технологиялар, студент, оқытушы, цифрлық құзыреттілік, қашықтан оқыту, педагогикалық тиімділік, өзара әрекеттестік, академиялық табыстылық.

ХХІ ғасырда білім беру жүйесінің тиімділігі мен елдің бәсекеге қабілеттілігі жас ұрпақтың интеллектуалдық және кәсіби әлеуетін дамытуға тікелей

байланысты. Қазақстан Республикасының қазіргі мемлекеттік саясаты, оның ішінде "Цифрлық Қазақстан" мемлекеттік бағдарламасы, білім беру жүйесін цифрландыруға және заманауи технологияларды енгізуге бағытталған [1]. Бағдарламаның негізгі мақсаттарының бірі - білім беру сапасын арттыру, кадрларды даярлау жүйесін заманауи еңбек нарығының талаптарына сай бейімдеу және адами капиталды дамыту болып табылады.

Цифрлық платформада оқытушы мен студент арасындағы өзара әрекеттестік білім беру процесінің сапасын анықтайтын негізгі факторлардың бірі болып табылады. Бұл өзара әрекеттестік студенттердің оқу мотивациясын арттыруға, өзіндік оқу дағдыларын дамытуға және академиялық нәтижелерін жақсартуға мүмкіндік береді. Цифрлық платформа студенттердің автономиясын арттырады, оқу белсенділігін жеке деңгейде реттеуге жағдай жасайды және әрбір білім алушының оқу траекториясын бейімдеуге мүмкіндік береді.

Цифрлық платформадағы өзара әрекеттестік бірнеше маңызды компоненттерді қамтиды:

Коммуникациялық өзара әрекеттестік - студент пен оқытушы арасындағы екіжақты байланыс, онлайн-сабақтар, чаттар, форумдар арқылы ақпарат алмасу.

Педагогикалық қолдау және бақылау - оқу процесінің құрылымын ұйымдастыру, тапсырмаларды беру және нәтижелерді бақылау, жедел кері байланыс арқылы студенттің оқу мотивациясын арттыру.

Адаптивті оқыту және жеке бағдарлау - білім алушының қабілеті мен оқу қарқынына сәйкес мазмұнды бейімдеу, мультимедиялық және интерактивті контент арқылы оқу тәжірибесін жекелендіру.

Цифрлық құзыреттілікті дамыту - студенттің ақпараттық технологияларды тиімді пайдалану, деректерді өңдеу және сыни тұрғыдан талдау қабілетін қалыптастыру, бұл өз кезегінде кәсіби және академиялық табыстылыққа ықпал етеді.

Мұндай құрылымды өзара әрекеттестік оқыту процесін тек ақпарат беру деңгейінде ғана емес, сонымен қатар студенттің белсенді танымдық іс-әрекетін ұйымдастыруға мүмкіндік беретін интерактивті орта ретінде қарастырады. Бұл тәсіл оқу мотивациясын тұрақтандыруға, өзіндік реттеу дағдыларын дамытуға және студенттің кәсіби құзыреттілігін арттыруға ықпал етеді.

Цифрлық құзыреттілік - студенттің цифрлық технологияларды саналы, қауіпсіз және тиімді қолдану қабілеті ретінде анықталады. Бұл құзыреттілік бірнеше негізгі компоненттен тұрады. Ақпараттық сауаттылық - деректерді іздеу, жинау, талдау және дұрыс интерпретациялау қабілеті, яғни студент ақпарат көздерін дұрыс таңдап, алынған мәліметтерді сыни тұрғыдан бағалай білуі тиіс. Техникалық дағдылар - цифрлық құралдарды тиімді пайдалану, оқу платформаларын меңгеру, мультимедиа ресурстарын қолдану және технологиялық құралдар арқылы білім беру мазмұнын игеру қабілеті. Коммуникациялық құзырет - онлайн ортасында өз ойларын тиімді жеткізу, топтық жұмыс пен жобаларды ұйымдастыру арқылы өзара ынтымақтастықты қамтамасыз ету. Сыни тұрғыдан ойлау және шешім қабылдау қабілеті -

ақпаратты бағалау, салыстыру, талдау және практикалық жағдайларда қолдану дағдыларын қамтиды.

Цифрлық құзыреттілігі жоғары студенттер оқу процесіне белсенді қатысады, ақпаратты сыни тұрғыдан талдай алады және білімді нақты кәсіби немесе практикалық жағдайларда қолдануға бейім болады. Бұл олардың оқу мотивациясын тұрақтандыруға, өзіндік реттеу дағдыларын дамытуға және кәсіби құзыреттілігін қалыптастыруға тікелей ықпал етеді. Сонымен қатар, цифрлық құзыреттілік студенттің дербестігін арттырады, оқу процесінде жауапкершілікті өз мойнына алуға мүмкіндік береді және заманауи еңбек нарығының талаптарына сай бәсекеге қабілетті маман ретінде дамуына жол ашады.

Цифрлық платформалар (Moodle, Google Classroom, Zoom, Microsoft Teams) студенттер мен оқытушыларға интерактивті және икемді оқу ортасын қамтамасыз етеді. Мұндай платформалар оқу процесін тек ақпарат жеткізу құралы ретінде ғана емес, студенттердің белсенді танымдық іс-әрекетін ұйымдастыратын орта ретінде қарастырады. Платформадағы өзара әрекеттестік бірнеше маңызды аспектілерді қамтиды:

✓ Онлайн сабақтар мен вебинарлар арқылы кері байланыс орнату – студенттердің сұрақ қоюына, пікір алмасуына және оқу материалын нақтылауына мүмкіндік береді, бұл өз кезегінде оқу мотивациясын арттырады.

✓ Форумдар мен чаттар арқылы коммуникацияны ұйымдастыру - оқу топтары мен жеке студенттердің өзара байланысын, талқылау мен ынтымақтастықты қамтамасыз етеді, студенттердің әлеуметтік және академиялық интеграциясын күшейтеді.

✓ Адаптивті оқыту жүйелері мен аналитикалық құралдар арқылы оқу мотивациясын арттыру - жеке оқу траекториясын бейімдеу, студенттің оқу нәтижелерін бақылау және түзету мүмкіндігін береді. Бұл механизм студенттің оқу белсенділігін жеке деңгейде қолдауға мүмкіндік жасайды.

✓ Мультимедиялық және интерактивті контентті қолдану - күрделі материалдарды визуализациялау, модельдеу және симуляциялау арқылы танымдық қызығушылықты арттырады, студенттердің оқу процесіне эмоционалды тартылуын күшейтеді.

✓ Жедел кері байланыс және бағалау механизмдері - автоматты тестілеу, аналитикалық есептер және прогресс мониторингі арқылы студенттің өзіндік реттеу дағдыларын дамытуға ықпал етеді.

Интерактивтілік пен жедел кері байланыс студенттердің автономиясын арттырады, оқу процесін жекелендіруге мүмкіндік береді және оқу мотивациясының тұрақтылығын қамтамасыз етеді. Жекелендірілген оқу траекториясы студенттің жеке қабілеттері мен білім деңгейін ескере отырып ұйымдастырылғандықтан, ол өздік оқу дағдыларын дамытуға ықпал етеді. Бұл процесс студентке оқу материалын өз қарқынына сай меңгеруге, оқу стратегияларын тиімді жоспарлауға және уақытты басқару қабілеттерін жетілдіруге мүмкіндік береді.

Цифрлық платформа студенттердің ақпараттық сауаттылығын жетілдіруге

және деректерді сыни тұрғыдан талдау қабілетін арттыруға жағдай жасайды. Студенттер мультимедиялық ресурстар, симуляциялар, визуализация құралдары мен аналитикалық бағдарламалар арқылы ақпаратты жүйелі түрде бағалап, салыстыра алады, бұл олардың сыни ойлау қабілетін нығайтады. Платформа студенттің кәсіби құзыреттілігін қалыптастыруға ықпал етеді: олар оқу материалын практикалық жағдайларда қолдануды үйреніп, өздерінің мамандық саласында кәсіби шешімдер қабылдауға дайын болады. Мұндай өзара әрекеттестік тек жеке студенттің дамуына ғана емес, сонымен қатар топтық және ұйымдық деңгейде оқу сапасын арттыруға мүмкіндік береді. Топтық талқылаулар, онлайн жобалық жұмыстар және бірлескен тапсырмалар студенттердің әлеуметтік өзара әрекеттестігін, ынтымақтастығын және коммуникативтік дағдыларын жетілдіреді [2,3].

Цифрлық платформадағы оқытушы мен студент арасындағы өзара әрекеттестік оқу процесін тиімді ұйымдастырудың,академиялық табыстылықты арттырудың маңызды педагогикалық факторы болып табылады. Бұл өзара әрекеттестік студенттердің дербестілігін, оқу үрдісін басқару қабілетін, сыни ойлауын және кәсіби құзыреттілігін бір уақытта дамытуға мүмкіндік береді, сондықтан XXI ғасырдағы білім беру жүйесінде оның рөлі стратегиялық мәнге ие.

Әдебиеттер:

1. "Цифрлық Қазақстан" мемлекеттік бағдарламасы. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2022 жылғы 17 мамырдағы №311 қаулысы. https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1700000827. 12.10.2022.
2. Такижбаева Н.З, Асырбеков М.Х. Программа "Цифровой Казахстан" и смешанное обучение: взаимосвязь и взаимозависимость // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия Исторические и социальные науки. - 2020. - №3.
3. Андреева Н.В. Педагогика эффективного смешанного обучения // Современная зарубежная психология. - 2023. - № 3.

ПСИХИКАЛЫҚ ДАМУЫ ТЕЖЕЛГЕН 4-СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ БЕЛСЕНДІ ТІЛДІК ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДА ЦИФРЛЫҚ ҚОСЫМШАЛАРДЫ ҚОЛДАНУДЫҢ ӘДІСТЕМЕЛІК НЕГІЗДЕРІ

Нұрланова А.Е.
Байдильдинов Т.Ж.

Аңдатпа:

Бұл зерттеу жұмысы психикалық дамуы тежелген 4-сынып оқушыларында белсенді тілдік дағдыларды қалыптастыруда цифрлық қосымшаларды қолданудың әдістемелік негіздерін қарастырады. Психикалық дамуы тежелген балалардың білім алу процесі ерекше әдістемелік қолдауды талап етеді, сондықтан олардың тілдік дағдыларын дамытуда инновациялық әдістердің қолданылуы өте маңызды. Заманауи цифрлық қосымшалар оқушылардың білімін жеке бағытта дамытуға мүмкіндік береді, бұл әсіресе ерекше білім беру

қажеттіліктері бар балалар үшін тиімді.

Зерттеу барысында цифрлық технологиялардың, соның ішінде мобильді қосымшалар, электронды кітаптар мен интерактивті платформалардың тілдік дағдыларды дамытудағы рөлі талданады. Психикалық дамуы тежелген балалар үшін цифрлық құралдар арқылы оқу, жазу және сөйлеу дағдыларын қалыптастырудың тиімді әдістері ұсынылады. Осы қосымшаларды қолдану арқылы оқушылардың тілдік белсенділігін арттыруға мүмкіндік беретін педагогикалық стратегиялар қарастырылады.

Бұл зерттеу психикалық дамуы тежелген балалармен жұмыс істейтін педагогтар мен мамандарға тиімді әдістер мен құралдарды таңдауға, сондай-ақ цифрлық технологияларды тиімді қолдану арқылы оқушылардың білім сапасын арттыруға көмектеседі. Нәтижесінде, балалардың әлеуметтік және когнитивті дамуында тілдік дағдыларды қалыптастырудың жаңа жолдары ұсынылады.

Кілт сөздер: психикалық даму, цифрлық қосымшалар, белсенді тілдік дағдылар, арнайы білім беру, педагогикалық әдістемелер.

Кіріспе

Психикалық дамуы тежелген балалардың білім алу процесі ерекше назар аударуды қажет етеді, себебі олардың оқу мен дамуындағы қиындықтар дәстүрлі әдістер арқылы толық шешілмей жатады. Бұл мәселені шешу үшін қазіргі педагогика мен психология саласында жаңа инновациялық әдістер мен технологияларды қолдану маңызды болып табылады. Соның ішінде цифрлық қосымшалардың, мобильді құралдардың және интерактивті платформалардың білім беру процесіндегі рөлі ерекше. Осыған байланысты, "Психикалық дамуы тежелген 4-сынып оқушыларының белсенді тілдік дағдыларын қалыптастыруда цифрлық қосымшаларды қолданудың әдістемелік негіздері" тақырыбы таңдалды [1].

Зерттеу тақырыбының өзектілігі бүгінгі таңда психикалық дамуы тежелген балаларға арналған білім беру жүйесінің жетілдірілуін талап ететіндігімен негізделеді. Психикалық дамуы тежелген балалардың тілдік дағдыларын қалыптастыруда цифрлық қосымшаларды қолдану олардың когнитивті және эмоционалды дамуына оң әсер етеді. Бұл балалар үшін дәстүрлі оқыту әдістері кейде нәтижелі болмауы мүмкін, сондықтан жаңа технологиялар мен цифрлық құралдардың енгізілуі оқыту сапасын арттыруға, оқушылардың білімге деген қызығушылығын оятуға мүмкіндік береді.

Зерттеу объектісі - психикалық дамуы тежелген 4-сынып оқушылары. Бұл жас ерекшелігі тілдік дағдыларды қалыптастыруда өте маңызды кезең болып табылады, себебі осы жастағы балалар сөздік қорын кеңейтіп, сөйлеу мен жазу дағдыларын жетілдіруге бет бұрады. Зерттеу пәні - психикалық дамуы тежелген балаларға арналған цифрлық қосымшаларды қолданудың әдістемелік негіздері [2].

Зерттеудің мақсаты - психикалық дамуы тежелген балалардың белсенді тілдік дағдыларын қалыптастыруда цифрлық қосымшаларды қолданудың тиімді әдістерін анықтау және осы әдістерді педагогикалық тәжірибеге енгізу.

Бұл мақсатты жүзеге асыру үшін төмендегідей міндеттер қойылады:

1. Психикалық дамуы тежелген балалардың тілдік дағдыларын қалыптастыруға арналған әдістемелік негіздерді зерттеу.

2. Цифрлық қосымшалардың психикалық дамуы тежелген балалар үшін тиімділігін анықтау.

3. Психикалық дамуы тежелген 4-сынып оқушыларымен жұмыс істеуде цифрлық құралдардың қолданылу әдістерін талдау.

4. Педагогикалық тәжірибеде цифрлық қосымшаларды қолдану тәсілдерін ұсыну.

Зерттеу әдісі ретінде әдебиеттерді талдау, эксперимент, бақылау және сауалнама әдістері қолданылды. Цифрлық қосымшалардың әртүрлі түрлерін зерттеп, олардың психикалық дамуы тежелген балаларға әсерін бағалау мақсатында зерттеу жүргізілді. Әдістер арасында инклюзивті білім беру технологияларын қолдану, жеке оқу жоспарлары мен тапсырмалар жасау маңызды орын алады [3].

Тұжырымдама бойынша, цифрлық қосымшалар психикалық дамуы тежелген балалар үшін оқытудың жаңа тәсілін ұсына отырып, олардың тілдік дағдыларын дамытуда тиімді құрал бола алады. Оқу процесінде цифрлық ресурстарды қолдану балалардың оқу мотивациясын арттырып, олардың коммуникативті дағдыларын қалыптастыруға ықпал етеді [4].

Зерттеудің маңызы психикалық дамуы тежелген балалармен жұмыс істейтін педагогтар үшін тиімді оқыту әдістерін ұсынуда, сондай-ақ арнайы білім беру саласында жаңа әдістемелердің кеңінен қолданылуына мүмкіндік береді. Цифрлық технологияларды енгізу білім сапасын арттырып, оқушылардың әлеуметтік дағдыларын қалыптастыруға жол ашады.

Зерттеу материалдары мен әдістері

Зерттеу жұмысының мақсатына жету үшін ғылыми-зерттеу жұмысына қажетті барлық материалдар мен әдістер мұқият таңдалып, зерттеу процесінде қолданылды. Бұл бөлімде зерттеу материалдары, қолданылған әдістер және жұмыс барысы толық сипатталады.

Зерттеу материалы ретінде психикалық дамуы тежелген 4-сынып оқушыларының оқу процесін ұйымдастыру үшін қолданылатын түрлі цифрлық қосымшалар мен педагогикалық құралдар пайдаланылды. Материалдар қатарында оқушылардың тілдік дағдыларын дамытуға арналған мобильді қосымшалар, электронды кітаптар, интерактивті тақталар мен платформалар, сондай-ақ интернет-ресурстар мен мультимедиялық құралдар қолданылды. Цифрлық құралдардың әртүрлі түрлері таңдалды, олардың ішінде оқу процесіне арналған ойындар, тесттер, тапсырмалар мен қосымшалар бар [5].

Зерттеу материалдарының таңдауы психикалық дамуы тежелген балалардың білім алу ерекшеліктерін ескере отырып жүргізілді. Бұл оқушылардың жеке ерекшеліктері мен даму деңгейлерін ескеретін құралдар болды. Зерттеу барысында цифрлық қосымшалардың педагогикалық тиімділігін анықтау мақсатында түрлі санаттағы материалдар пайдаланылды. Бұған оқу бағдарламаларын, тілдік дамытуға арналған бейнемазмұнды

ресурстар, аудио және визуалды құралдар, сондай-ақ арнайы білім беру қажеттіліктері бар балалар үшін адаптацияланған ресурстар да енгізілді (1-кесте).

1-кесте. Зерттеу әдістері мен материалдарына арналған кесте.

Әдіс/Материал	**Сипаттамасы**
Әдебиеттерді талдау	Психикалық дамуы тежелген балалардың тілдік дағдыларын қалыптастыруда цифрлық қосымшалардың қолданылуын зерттеу үшін ғылыми әдебиеттерді және педагогикалық зерттеулерді талдау.
Эксперимент әдісі	Зерттеу тобы мен бақылау тобының тәжірибелік жұмысы. Цифрлық қосымшаларды қолдану арқылы оқушылардың тілдік дағдыларын дамыту тиімділігін тексеру.
Бақылау әдісі	Оқушылардың цифрлық құралдарды қолдануға деген қызығушылығы мен оқу процесіне қатысу деңгейін бақылау арқылы бағалау.
Сауалнама әдісі	Оқушылар мен ата-аналардан цифрлық қосымшаларды қолдану туралы пікірлер мен ұсыныстар жинау.
Жалпы талдау және салыстыру әдісі	Эксперимент нәтижелерін салыстырып, цифрлық қосымшалардың тиімділігі мен олардың оқушылардың тілдік дағдыларын дамытудағы әсерін анықтау.
Цифрлық қосымшалар мен құралдар	Мобильді қосымшалар, интерактивті тақталар, электронды кітаптар, мультимедиялық ресурстар, арнайы білім беру қажеттіліктері бар балаларға бейімделген ресурстар.

Зерттеу жұмысының әдіснамалық негізін құрайтын әдістер психологиялық-педагогикалық және эксперименттік тәсілдерден тұрады. Бұл әдістердің көмегімен зерттеу барысында алынған нәтижелерді нақтылау және тұжырымдау мақсатында түрлі аспектер қарастырылды [6].

Зерттеу жұмысы барысында психикалық дамуы тежелген балалардың тілдік дағдыларын дамытуда цифрлық қосымшалардың қолданылуын зерттеуге бағытталған ғылыми әдебиеттер мен зерттеулерді талдау қолданылды. Бұл әдіс зерттеу тақырыбының өзектілігін, теориялық негіздерін және қазіргі таңда қолданыстағы педагогикалық әдістерді анықтауға мүмкіндік берді. Әдебиеттерді талдау барысында психикалық дамуы тежелген балалармен жұмыс істеуде қолданылатын цифрлық қосымшалардың педагогикалық тиімділігі, оларды енгізудің артықшылықтары мен кемшіліктері зерделенді [7].

Эксперимент әдісі психикалық дамуы тежелген 4-сынып оқушыларымен жұмыс істеуде цифрлық қосымшаларды қолданудың тиімділігін бағалауға бағытталды. Эксперимент барысында екі негізгі топ құрылды: зерттеу тобы және бақылау тобы. Зерттеу тобына цифрлық қосымшалар мен мультимедиялық құралдар арқылы тілдік дағдыларды дамытуға арналған арнайы бағдарламалар енгізілді. Бақылау тобы дәстүрлі оқыту әдістерімен жұмыс істеді. Әрбір топқа оқу процесінің нәтижесін бағалау үшін алдын ала және соңғы тесттер, сауалнамалар мен бақылаулар жүргізілді [8].

Бақылау әдісі психикалық дамуы тежелген балалардың оқыту процесінде

цифрлық қосымшаларды қолданудың тиімділігін нақты анықтау мақсатында жүргізілді. Бақылау барысында оқушылардың оқу процесіне қатысу деңгейі, олардың ынтасы мен мотивациясы, тапсырмаларды орындаудағы белсенділігі бағаланды. Бұл әдіс оқушылардың әртүрлі цифрлық құралдарды қолдануға реакциясын, олардың қызығушылығын және өзіндік ерекшеліктерін зерттеуге мүмкіндік берді. Бақылау арқылы оқу процесінің әрбір кезеңінде балалардың дағдыларындағы өзгерістер мен даму динамикасы тіркелді.

Сауалнама әдісі оқушылардың оқу процесі мен цифрлық қосымшаларды қолдануға деген көзқарастарын зерттеу мақсатында қолданылды. Сауалнамалар мен пікіртерімдер арқылы оқушылар мен олардың ата-аналарының цифрлық технологиялар мен қосымшаларға қатысты пікірлері мен ұсыныстары алынды. Бұл әдіс арқылы балалардың цифрлық құралдарды қолдануға деген психологиялық дайындығы мен педагогикалық үдерістегі оқушылардың пікірлерін жинақтап, зерттеу нәтижелерін талдауға мүмкіндік болды [9].

Жалпы талдау және салыстыру әдісі зерттеу нәтижелерін салыстырып, алынған деректерді жүйелеуге және саралауға бағытталды. Эксперимент барысында алынған мәліметтерді талдай отырып, цифрлық қосымшаларды қолданудың педагогикалық тиімділігін салыстыру жүргізілді. Бұл әдіс білім беру процесіндегі цифрлық қосымшалардың тиімділігі мен оларды қолданудың оңтайлы жолдарын анықтауға мүмкіндік берді [10].

Зерттеу барысында психикалық дамуы тежелген 4-сынып оқушыларымен тәжірибелік жұмыстар жүргізілді. Алдымен, зерттеу топтарына арнайы таңдалған цифрлық қосымшалар енгізіліп, олардың оқу барысында қолданылуы тексерілді. Оқушыларға әртүрлі тапсырмалар мен жаттығулар ұсынылды, олардың нәтижелері бағаланып, сандық және сапалық тұрғыда талданды. Бақылау тобына дәстүрлі оқыту әдістері қолданылып, нәтижелері салыстырылды. Зерттеу барысында алынған мәліметтер оқушылардың тілдік дағдыларын дамытудағы цифрлық құралдардың тиімділігін анықтауға мүмкіндік берді.

Зерттеу жұмысының нәтижесінде психикалық дамуы тежелген балалармен жұмыс істеуде цифрлық қосымшаларды қолданудың педагогикалық тиімділігі айқындалды. Зерттеу әдістері мен материалдары оқыту процесін жақсарту және балалардың белсенді тілдік дағдыларын қалыптастыру үшін цифрлық құралдарды пайдалану тәсілдерін анықтауға мүмкіндік берді. Алынған деректер педагогикалық тәжірибеде цифрлық қосымшаларды тиімді қолданудың маңызды екендігін дәлелдеді.

Нәтижелер/Талқылау

Зерттеу нәтижелері психикалық дамуы тежелген 4-сынып оқушыларымен жұмыс істеуде цифрлық қосымшаларды қолданудың тиімділігін анықтауға бағытталған. Зерттеу барысында қолданылған әдістер мен құралдардың көмегімен алынған мәліметтер негізінде алынған қорытындылар мен талқылау келесі бағыттарда жүргізілді:

Зерттеу барысында психикалық дамуы тежелген 4-сынып оқушыларымен жүргізілген эксперименттер мен бақылаулар нәтижесінде цифрлық

қосымшаларды қолдану олардың тілдік дағдыларын дамытуда айтарлықтай тиімді болды. Әсіресе, мобильді қосымшалар мен интерактивті оқу платформалары арқылы оқушылардың сөйлеу, жазу және оқу дағдыларында оң өзгерістер байқалды [11].

Эксперимент барысында цифрлық қосымшалар, әсіресе ойын элементтері мен тапсырмаларды орындау арқылы оқушылардың оқуға деген қызығушылығы артты. Мысалы, кейбір ойындар мен тапсырмалар балалардың сөздік қорын кеңейтіп, грамматикалық қателерді түзетуге мүмкіндік берді. Жазу және сөйлеу дағдыларына арналған арнайы бағдарламалар балалардың өз ойларын толық жеткізу қабілетін дамытуға ықпал етті.

Бақылау тобына қарағанда, зерттеу тобы цифрлық қосымшаларды қолданғанда оқу тапсырмаларын жылдам орындап, нәтижелерді жақсырақ көрсетті. Бұл цифрлық технологиялардың психикалық дамуы тежелген балалардың оқу мотивациясын арттыруда үлкен рөл атқаратынын дәлелдейді [12].

Зерттеу барысында оқушылардың цифрлық құралдар мен қосымшаларға деген реакциясы да маңызды фактор болып табылды. Оқушылардың цифрлық құралдармен жұмыс істегенде қызығушылықтары артты, және олар өздерінің нәтижелеріне жауапкершілікпен қарады. Олардың көпшілігі цифрлық тапсырмаларды орындау барысында өз-өздерін бағалап, қателіктерін түзетуге тырысты.

1-сурет. Цифрлық қосымшаларды қолдану нәтижелері

Цифрлық қосымшалар арқылы оқушылар тек білім алумен ғана шектелмей, оларды практикалық тұрғыдан қолдануды да үйренді. Мысалы, жазу және оқу тапсырмаларын орындау кезінде олар грамматикалық қателерді өз беттерінше

мүмкіндіктер ашатынын көрсетті. Әсіресе, ойын элементтері мен интерактивті тапсырмалардың қолданылуы оқушылардың білім алу процесін жеңілдетіп, олардың білім деңгейін көтеруге ықпал етті. Бақылау және эксперимент топтарының нәтижелері цифрлық қосымшалардың педагогикалық тиімділігін дәлелдеді.

Цифрлық қосымшаларды кеңінен енгізу: Психикалық дамуы тежелген балалармен жұмыс істейтін педагогтар үшін цифрлық қосымшаларды қолдану оқыту процесін оңтайландыруға мүмкіндік береді. Бұл әдіс балалардың оқу мотивациясын арттырып, олардың білімге деген ынтасын күшейтеді.

Жеке көзқарас пен әдіс қолдану: Әр оқушының жеке даму деңгейіне сәйкес цифрлық құралдарды таңдап, олардың психологиялық ерекшеліктерін ескеру маңызды. Бұл балалардың оқу процесіне белсенді қатысуына және тілдік дағдыларын тиімді дамытуына мүмкіндік береді.

Цифрлық қосымшалардың әртүрлілігін арттыру: Оқушылардың қызығушылығын арттыру үшін цифрлық қосымшалардың түрлерін көбейтіп, оқыту әдістемелерін жаңарту қажет.

Зерттеу жұмысы ешқандай қаржылық қолдау алу арқылы жүргізілген жоқ. Барлық материалдар мен ресурстар дербес қаржыландырумен, сондай-ақ зерттеу үшін қажетті цифрлық қосымшалар мен құралдар автор тарапынан алынған.

Әдебиеттер:

1. Mastam N., Zaharudin R. (2024). Impact of digitalization for students with disabilities: A comprehensive structured review. LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education.
2. Navas Bonilla C.R., et al. (2025). Inclusive education through technology: A systematic review. Frontiers in Education.
3. Onivehu A.O., Kencono S.W., Wibowo A.H., Amrullah R.A. (2025). Integrating digital technology in language learning for students with disabilities in elementary schools: A critical systematic review. EduStream: Jurnal Pendidikan Dasar, 9(2), 214-230.
4. Thomas P. (2025). Digital tools for supporting evidence informed inclusive education in special needs classrooms. (ResearchGate).
5. Bešić E. (2025). Digital technology use in inclusive schools in four European countries: Comparative analysis. Journal of Inclusive Education (peer reviewed).
6. Fitas R. (2025). Inclusive education with AI: supporting special needs and multilingual learners. Springer Series on Inclusive Technology.
7. Zhadlenko I., Morenko O., Nikolenko L., Lastochkina O. (2025). Digital solutions for students with special needs: Enhancing educational access. Asian Journal of Pedagogical Research.
8. Ahmed S. (2025). Advancing personalized and inclusive education with AI powered tools. MDPI Journal on Inclusive Education Technology.
9. OECD (2023). Digital Education Outlook: Building students' and educators' capacities for equitable participation. OECD Publishing. (peer reviewed policy report used in academic research).
10. Al Shammari H., Mintz T. (2022). Evidence based inclusive practices using digital tools. Journal of Special Education Technology. (cited in inclusive technology literature).
11. UNESCO Institute for Information Technologies in Education (2025). Digital technologies for inclusive education: Policy and practice insights. UNESCO/UN.
12. Holmes W., Porayska Pomsta K., Sutherland E. (2021). Ethics of AI in education. British Journal of Educational Technology. (widely used in technology and inclusive education research).

13. Karagianni E., Drigas A. (2023). Using new technologies and mobiles for students with disabilities to build an inclusive learning ecosystem. International Journal of Interactive Mobile Technologies.
14. Rahman N.A., Mailok R., Husain N.M. (2020). Mobile augmented reality learning for students with learning disabilities. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences.
15. Saini M., Gupta S., Singh R. (2024). Low cost assistive technology in under resourced settings. International Journal of Inclusive Education.

БУЛЛИНГ И КИБЕРБУЛЛИНГ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ ЧЕРЕЗ ИИ

Сулейменова Р.М.

В последние годы проблема буллинга и кибербуллинга перестала восприниматься как частный эпизод межличностного конфликта и все чаще рассматривается как системный риск для психологической безопасности образовательной среды. Современная школа существует одновременно в двух взаимосвязанных пространствах - офлайн и онлайн, поэтому травля уже не ограничивается стенами класса, переменой или дворовым общением. Коммуникация продолжается в мессенджерах, социальных сетях, игровых чатах и комментариях, где агрессивное воздействие может воспроизводиться многократно, быстро распространяться и сохраняться длительное время. По данным международных обзоров, школьное насилие и травля затрагивают значительную долю обучающихся, а кибербуллинг стал устойчивым компонентом цифровой социализации детей и подростков [1, 2]. В этих условиях научный анализ буллинга и кибербуллинга должен опираться не только на психологическое описание индивидуальных переживаний жертвы или агрессора, но и на педагогическую интерпретацию школьной среды как пространства норм, отношений, ролей и воспитательных воздействий.

В научной литературе буллинг обычно определяется как систематическое агрессивное поведение, включающее повторяемость, намеренность причинения вреда и дисбаланс сил между участниками взаимодействия [1]. Такое понимание позволяет отграничить буллинг от единичной ссоры, взаимного конфликта равных по статусу участников или ситуативной вспышки агрессии. Кибербуллинг сохраняет базовые признаки травли, но реализуется посредством электронных средств коммуникации: социальных сетей, мессенджеров, видеоплатформ, онлайн-игр, электронной почты и анонимных сервисов [3, 4]. Его специфика связана с несколькими обстоятельствами. Во-первых, жертва может подвергаться агрессии вне школьного времени, что разрушает границу между учебной и личной жизнью. Во-вторых, цифровой контент легко тиражируется, а значит, аудитория свидетелей существенно расширяется. В-третьих, анонимность и физическая дистанция снижают чувство ответственности у агрессора и затрудняют своевременное вмешательство взрослых. Поэтому кибербуллинг следует рассматривать не как

второстепенную разновидность школьной травли, а как особую форму социально-психологического насилия в цифровой образовательной экосистеме [2-4].

Психологический анализ буллинга показывает, что в его основе лежат не только личностные особенности отдельных детей, но и сложная групповая динамика. В травле формируется ролевая структура, включающая инициатора, помощников, свидетелей, защитников и жертву; при этом устойчивость ситуации обеспечивается молчаливым одобрением группы, страхом исключения и нормативным закреплением неравенства [5, 6]. Для подросткового возраста особенно значимы борьба за статус, стремление к доминированию, чувствительность к оценке сверстников и зависимость от групповой принадлежности. В цифровой среде эти механизмы дополняются эффектом онлайн-расторможенности: анонимность, отсутствие визуального контакта, асинхронность коммуникации и минимизация авторитетного контроля облегчают проявление враждебности, снижают эмпатию и усиливают импульсивное реагирование [3]. Психолого-педагогический подход, следовательно, должен учитывать как индивидуальные детерминанты агрессии и виктимности, так и особенности класса, микроклимата школы и цифровых практик обучающихся.

Педагогическая значимость проблемы определяется тем, что буллинг и кибербуллинг воздействуют не только на эмоциональное состояние участников, но и на образовательные результаты. Для жертвы характерны тревожность, чувство беспомощности, снижение самооценки, избегание учебных ситуаций, падение концентрации внимания и мотивации, а в тяжелых случаях - соматические жалобы, депрессивные переживания и школьная дезадаптация [2, 4, 6]. Агрессор также находится в зоне риска, поскольку закрепление насильственных стратегий общения нормализует деструктивные способы достижения статуса и контроля. Свидетели травли, даже не будучи непосредственными участниками, усваивают модель безразличия либо пассивного соучастия, что подрывает доверие к взрослым и снижает общий уровень психологической защищенности в классе [5, 7]. Тем самым буллинг выступает не частной проблемой отдельных детей, а индикатором дефицитов школьной культуры, педагогического взаимодействия и профилактической работы.

В рамках психолого-педагогического анализа целесообразно выделить несколько взаимодополняющих подходов к пониманию и преодолению буллинга. Первый - личностно-ориентированный подход, в центре которого находится ребенок как субъект переживания, развития и помощи. Он предполагает раннее выявление эмоциональных и поведенческих сигналов неблагополучия, бережную работу с самооценкой, навыками саморегуляции, стратегиями обращения за поддержкой и развитием устойчивости к психологическому давлению. Второй - социально-экологический подход, согласно которому травля возникает не в изоляции, а в системе отношений "ребенок - класс - школа - семья - цифровое сообщество". Следовательно,

профилактика не может быть сведена к индивидуальной беседе с агрессором или жертвой, а должна включать изменение норм группового взаимодействия, школьной политики и коммуникации взрослых [2, 7, 8]. Третий - деятельностный и воспитательный подход, акцентирующий формирование у обучающихся опыта сотрудничества, эмпатии, ненасильственного разрешения конфликтов, ответственного цифрового поведения и гражданской позиции свидетеля. Наконец, важен восстановительный подход, ориентированный не только на наказание, но и на восстановление нарушенных отношений, принятие ответственности и возвращение чувства безопасности всем участникам образовательного процесса [7, 8].

С педагогической точки зрения эффективная профилактика буллинга и кибербуллинга должна быть многоуровневой. На универсальном уровне школа формирует общие правила безопасного взаимодействия, понятные процедуры обращения за помощью, культуру уважительного общения и нетерпимости к унижению достоинства другого человека. Здесь важны классные часы, обсуждение кейсов, включение вопросов цифровой этики и медиабезопасности в воспитательные программы, подготовка педагогов к распознаванию скрытых форм травли. На селективном уровне работа ведется с группами риска: детьми, испытывающими трудности социализации, демонстрирующими агрессивные формы самоутверждения, а также с коллективами, где наблюдается напряженный социально-психологический климат. На индивидуальном уровне необходимы консультации психолога, педагогическое сопровождение, работа с семьей, а при кибербуллинге - фиксация цифровых следов, ограничение доступа агрессора к каналам воздействия и восстановление чувства контроля у пострадавшего ребенка [4, 6-8]. Такой подход принципиально важен, поскольку однотипные и исключительно дисциплинарные меры редко дают устойчивый результат.

Особую роль в предупреждении травли играет позиция педагога. Исследования показывают, что способ реагирования взрослых может либо остановить эскалацию, либо, напротив, косвенно поддержать ее, если насилие обесценивается как "обычные детские отношения" [5]. Учитель выступает не только транслятором учебного содержания, но и регулятором социальных норм класса. Его задача состоит в своевременном распознавании признаков исключения, публичного унижения, систематического высмеивания, изоляции в групповом взаимодействии и в создании пространства, где ребенку безопасно сообщить о проблеме. В условиях кибербуллинга педагог должен обладать базовой цифровой компетентностью: понимать, как проявляется травля в онлайн-коммуникации, чем опасно распространение компрометирующего контента, почему шутка в групповом чате может перерасти в длительное коллективное преследование. Профессиональная готовность учителя включает наблюдательность, эмпатийность, нормативную последовательность, умение выстраивать диалог с родителями и взаимодействовать со школьным психологом и администрацией [5, 8, 9].

Не менее значима работа со свидетелями буллинга и кибербуллинга.

Традиционно профилактика сосредотачивалась на фигурах агрессора и жертвы, однако современный психолого-педагогический подход исходит из того, что именно позиция большинства определяет устойчивость травли. Если свидетели воспринимают унижение как норму, боятся вмешиваться или поддерживают агрессора лайками, комментариями, пересылкой контента, то насилие получает социальное подкрепление. Поэтому воспитательная работа должна формировать у обучающихся не абстрактное осуждение буллинга, а конкретные модели поведения свидетеля: как не усиливать травлю, как безопасно поддержать пострадавшего, как сообщить взрослому, как сохранить доказательства в цифровой среде, не вступая в опасную конфронтацию [4, 6, 7]. Такая переориентация переводит антибуллинговую программу из логики индивидуального исправления в логику развития ответственного школьного сообщества.

Отдельного внимания заслуживает взаимодействие школы и семьи. Родители нередко узнают о буллинге слишком поздно, поскольку ребенок испытывает стыд, страх усиления агрессии или недоверие к эффективности помощи взрослых. В случае кибербуллинга ситуация осложняется тем, что родители могут не видеть реальную интенсивность онлайн-коммуникации и ограничиваться запретительными мерами, которые не решают проблему, а иногда лишь усиливают изоляцию ребенка. Психолого-педагогическая стратегия должна предполагать просвещение родителей по вопросам признаков травли, цифровых рисков, алгоритмов поддержки, ненасильственного общения и сотрудничества со школой. Для семьи важно не только контролировать устройства и аккаунты, но и выстраивать доверительные отношения, в которых ребенок может сообщить о травле без страха быть обвиненным, осмеянным или лишенным доступа к привычным каналам общения [4, 6, 8].

Таким образом, буллинг и кибербуллинг представляют собой сложные формы насилия, укорененные в системе межличностных отношений, групповых норм и особенностей современной цифровой коммуникации. Их преодоление требует интеграции психологического и педагогического знания. Психологический компонент позволяет понять механизмы агрессии, виктимности, группового давления и последствий травли для развития личности. Педагогический компонент обеспечивает организацию безопасной среды, профилактику, сопровождение и воспитательное преобразование школьного сообщества. Наиболее продуктивным следует признать комплексный психолого-педагогический подход, включающий раннюю диагностику, подготовку педагогов, включение семьи, развитие цифровой грамотности, поддержку свидетелей и восстановительные практики. Именно такой подход позволяет перейти от ситуативного реагирования на отдельные инциденты к системной политике формирования школы как пространства достоинства, уважения и безопасности [2, 7-9].

Литература:

1. Olweus D. Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program // Journal of Child Psychology and Psychiatry. - 1994. - Vol. 35. - № 7. - P. 1171-1190. DOI:

10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x.
2. UNESCO. Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying. - Paris: UNESCO, 2019. - 70 p.
3. Suler J. The Online Disinhibition Effect // CyberPsychology & Behavior. - 2004. - Vol. 7. - № 3. - P. 321-326. DOI: 10.1089/1094931041291295.
4. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. - 2014. - Т. 11. - № 3. - С. 177-191.
5. Бочавер А.А., Жилинская А.В., Хломов К.Д. Школьная травля и позиция учителей // Социальная психология и общество. - 2015. - Т. 6. - № 1. - С. 103-116.
6. Солдатова Г.У., Ярмина А.Н. Кибербуллинг: особенности, ролевая структура, детско-родительские отношения и стратегии совладания // Национальный психологический журнал. - 2019. - № 3(35). - С. 17-31. DOI: 10.11621/npj.2019.0303.
7. Волкова Е.Н. Подростковый буллинг: направления профилактической работы и организация помощи // Вестник практической психологии образования. - 2019. - Т. 16. - № 3. - С. 50-57. DOI: 10.17759/bppe.2019160301.
8. Назаров В.Л., Авербух Н.В., Буйначева А.В. Буллинг и кибербуллинг в современной школе // Образование и наука. - 2022. - Т. 24. - № 2. - С. 169-205. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-2-169-205.
9. Куц А.В., Кочелаева И.А. Психолого-педагогические аспекты буллинга в школьной среде // Мир науки. Педагогика и психология. - 2024. - Т. 12. - № 5. - URL: https://mir-nauki.com/59PSMN524.html (дата обращения: 06.04.2026).

2. Цифрлық ортадағы оқытушы рөлінің өзгеруі (білім тасымалдаушыдан тьютор мен тәлімгерге айналу) – педагогтардың еңбекке қанағаттануына, студенттермен өзара әрекеттесу сапасына және олардың оқу табыстылығына ықпалы.
2. Влияние изменений роли преподавателя в цифровой среде (от носителя знаний к тьютору и наставнику) на удовлетворённость трудом педагогов, качество взаимодействия со студентами и их учебную успешность.

ЦИФРЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫҢ СТУДЕНТТЕРДІҢ ӨМІР САПАСЫНА ӘСЕРІ: МҮМКІНДІКТЕРІ МЕН ҚАУІПТЕРІ

Баймуканова М.Т.
Байназарова А.Б.

Қазіргі цифрлық қоғам жағдайында ақпараттық-коммуникациялық технологиялар студенттердің оқу үдерісінің, әлеуметтік өзара әрекеттесуінің және күнделікті өмір салтының негізгі құрамдас бөлігіне айналды. Интернет пен мобильді құрылғылар білім алу мүмкіндігін кеңейтіп, ақпаратқа жедел қолжетімділікті қамтамасыз етеді. Сонымен қатар, экран алдында ұзақ уақыт болу психологиялық және физикалық әл-ауқатқа әсер етуі мүмкін.

Соңғы жылдары жүргізілген зерттеулер цифрлық технологиялардың білім беру жүйесіндегі рөлін жан-жақты қарастырады. Мысалы, Sung және әріптестері (2016) мобильді құрылғыларды оқу үдерісінде қолдану академиялық жетістікті арттыруы мүмкін екенін көрсеткен мета-талдау жүргізген [1]. Сонымен қатар, Schindler және әріптестері (2017) цифрлық медианы оқу процесіне интеграциялау студенттердің танымдық белсенділігі мен оқу мотивациясын арттырумен байланысты екенін анықтаған [2].

Алайда бірқатар зерттеулер цифрлық технологияларды шамадан тыс қолданудың теріс салдарын көрсетеді. Lepp, Barkley және Karpinski (2015) смартфонды жиі қолдану мен академиялық үлгерім арасында теріс байланыс бар екенін анықтаған [3]. Junco (2012) әлеуметтік желілерді артық пайдалану GPA көрсеткішінің төмендеуімен байланысты болуы мүмкін екенін көрсеткен [4].

Психологиялық аспектілер тұрғысынан, Twenge (2017) жасөспірімдер мен жастар арасында экран уақытының артуы депрессиялық симптомдардың өсуімен корреляцияланатынын атап өткен [5]. "Digital well-being" тұжырымдамасы цифрлық технологияларды толық шектеу емес, оларды саналы және теңгерімді пайдалану қажеттігін алға тартады. R.Maussumbayev (2022) өмір сапасын көпқырлы құрылым ретінде сипаттап, субъективті әл-ауқат, әлеуметтік байланыс және психологиялық тұрақтылықты негізгі компоненттер ретінде қарастырған [6]. Осы тұрғыдан алғанда, цифрлық технологиялардың әсерін тек академиялық көрсеткіштермен шектеу жеткіліксіз.

Осылайша, әдебиеттерге талдау цифрлық технологиялардың студенттердің

өмір сапасына әсері екіжақты екенін көрсетеді: олар білім алу мүмкіндігін кеңейтеді, бірақ шамадан тыс қолдану психологиялық және физиологиялық ресурстардың сарқылуына әкелуі мүмкін. Сонымен бірге, өмір сапасын кешенді көрсеткіш ретінде қарастыратын зерттеулер жеткіліксіз.

Осыған байланысты цифрлық технологияларды қолдану деңгейі мен студенттердің өмір сапасы көрсеткіштері арасындағы байланысты кешенді түрде зерттеу өзекті болып табылады.

Цифрлық технологиялар - ақпаратты цифрлық форматта өңдеуге, сақтауға және таратуға мүмкіндік беретін құралдар мен жүйелер жиынтығы.

Қазіргі уақытта цифрлық технологияларға мыналар жатады:

- интернет
- әлеуметтік желілер
- онлайн білім платформалары
- бұлттық технологиялар
- мобильді қосымшалар
- жасанды интеллект жүйелері

Цифрлық технологиялардың дамуы қоғамда "ақпараттық қоғам" түсінігінің қалыптасуына ықпал етті. Ақпараттық қоғамда білім, ақпарат және инновация негізгі даму факторларыболыптабылады.

Білім беру саласында цифрлық технологиялар оқыту процесін жаңғыртып, студенттердің білім алу тәсілдерін өзгертті. Онлайн лекциялар, виртуалды зертханалар және интерактивті платформалар студенттердің оқу процесіне белсенді қатысуына мүмкіндік береді.

Қазіргі кезде елімізде "Цифрлық Қазақстан" мемлекеттік бағдарламасының жүзеге асырылуы аясында адамдардың білімі мен еңбек дағдыларына жаңа талаптар қойылды. Осы бағдарламаның міндеттерінің бірі болып бастауыш және орта білім беру саласында цифрлық сауаттылықты арттыру еді.

Цифрлық білім беру дегеніміздің өзі білім алушының құзіреті мен дағдыларын қалыптастыру және үздіксіз дамыту үшін ақпаратты, ашық білім беру ресурстарын бірлесіп пайдалану, өзара іс-әрекеттесу және ынтымақтастық негізінде ақпараттық-коммуникативтік технология құралдарын пайдаланатын білім берудің жаңа жүйесі болып табылады.

Цифрлық технологиялардың дамуы, қазіргі қоғам құрылымдарының арасындағы ақпаратпен алмасу жылдамдығының артуы білімді игерудің жылдамдығын ұлғайтып, ғылыми зерттеулер жүргізу уақытын қысқартып отыр.

Біз осы мақала көлемінде *цифрлық технологияны - білім алушының қажетті білім, білік және дағдыларды тиімді игеруіне және игерген білімді жүйелелеп, мағыналы шешім шығаруа бақыттайтын құрал ретінде* алға тартып отырмыз.

Цифрлық мәдениет - адамның цифрлық технологияларды тиімді және қауіпсіз пайдалану қабілеті. Цифрлық мәдениетке мыналар кіреді: ақпараттық сауаттылық, интернет қауіпсіздігі, цифрлық этика, ақпаратты сыни бағалау.

Студенттердің цифрлық мәдениетін дамыту - әлеуметтік педагогтардың маңызды міндеттерінің бірі. Білім беру жүйесінің қайта құрылу кезеңінде

цифрлық технологияларды пайдалану, білім беру мазмұнының жаңа стандарттарына көшу оқу процесін басқарудың түбегейлі жетілдіру, оқып-үйренушілер мен педагогтердің тұлғалығын шығармашылық өзіндік дамыту процестерін күшейтудің қуатты факторы болып табылады.

Ақпараттық технологияларды тиімді пайдалану зерттеу әрекетінің мазмұнын жаңартып қана қоймай, педагогикалық үдерістің жалпы стратегиясын, әдістері мен шарттарын айқындауға мүмкіндік береді.Зерттеушілік әлеуетті дамытудың маңызды жолдарының бірі - интернет ресурстарын мақсатты әрі сауатты пайдалану. Жоғары оқу орындарында бұл бағыт студенттердің ақпаратты іздеу, талдау, өңдеу және қолдану дағдыларын қалыптастыру арқылы жүзеге асады. Интернет ресурстарының әртүрлілігі (ғылыми базалар, білім беру платформалары, мультимедиалық материалдар) болашақ маманның зерттеу көкжиегін кеңейтеді.

Цифрлық білім беру технологиялары (аралас оқыту, онлайн оқыту, мобильді оқыту, геймификация) зерттеушілік әрекетті жандандырып, білім алуды дараландыруға кең мүмкіндік береді. Бұл технологиялар студенттердің танымдық белсенділігін арттырып қана қоймай, олардың дербес зерттеу дағдыларын қалыптастыруға ықпал етеді. Сонымен қатар, аудио-бейне материалдарды жүйелі қолдану оқу мотивациясын күшейтіп, зерттеу мазмұнын терең әрі саналы меңгеруге жағдай жасайды.

Зерттеуді ақпараттық қамтамасыз ету үдерісі білімді құрылымдау, гипермедиалық ресурстар құру, цифрлық модельдер мен визуализация құралдарын пайдалану арқылы жүзеге асады. Ал зерттеу әдістерін меңгеру виртуалды зертханалар, модельдеу құралдары және цифрлық эксперименттер негізінде қалыптасып, студенттердің тәжірибелік және аналитикалық қабілеттерін дамытады.

Зерттеушілік әлеуетті арттырудың маңызды бағыттарының бірі - студенттерді ғылыми-зерттеу қызметіне жүйелі түрде ынталандыру. Сонымен қатар, зерттеу үдерісінде студенттерге еркіндік беру және педагогикалық сүйемелдеу олардың шығармашылық белсенділігін арттырып, жеке зерттеу тәжірибесін қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Дегенмен, цифрлық технологияларды шамадан тыс қолдану белгілі бір тәуекелдерді туындатуы мүмкін. Атап айтқанда, интернет тәуелділігі, ұйқының бұзылуы, күйзеліс және жалғыздық сезімі сияқты жағымсыз психологиялық құбылыстардың пайда болу ықтималдығы артады. Осыған байланысты студенттердің цифрлық ортадағы психологиялық жағдайын жүйелі бақылау және қолдау көрсету маңызды ғылыми-педагогикалық міндеттердің бірі болып табылады.

Осы мәселені эмпирикалық тұрғыда зерделеу мақсатында зерттеу жүргізілді. Зерттеуге Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университетінің Философия және психология факультетінде білім алатын 1-4 курс аралығындағы 80 студент қатысты. Іріктеу ерікті сипатта жүзеге асырылды. Сауалнама анонимді түрде жүргізіліп, қатысушылардың жеке деректері жиналмады. Зерттеуге қатысу ерікті болды және кез келген

кезеңде одан бас тарту мүмкіндігі қамтамасыз етілді.

Зерттеу деректері арнайы әзірленген құрылымдалған онлайн сауалнама арқылы жиналды. Сауалнама бірнеше мазмұндық блоктан тұрды: демографиялық мәліметтер, цифрлық технологияларды қолдану жиілігі мен мақсаты, психологиялық көрсеткіштер (цифрлық шаршау, смартфонға тәуелділік элементтері, ұйқы алдындағы гаджет қолдану), сондай-ақ әлеуметтік және физикалық әл-ауқат параметрлері. Сұрақтар жабық форматта және Лайкерт шкаласы негізінде құрастырылды.

Жиналған мәліметтер сипаттамалық статистика әдістері арқылы өңделді (пайыздық үлес, орташа мән), ал айнымалылар арасындағы байланыс Пирсон корреляция коэффициенті арқылы бағаланды. Бұл тәсілдер цифрлық белсенділік пен өмір сапасы көрсеткіштері арасындағы өзара байланыстарды анықтауға мүмкіндік берді.

Зерттеу нәтижелері ең алдымен қатысушылардың демографиялық құрылымын талдаудан басталды. Іріктеме салыстырмалы түрде теңгерімді болып шықты: әйел студенттер - 62%, ер студенттер - 38%. Курстық бөлініс бойынша 2 курс (30%) және 4 курс (28%) студенттері басым болды. Бұл көрсеткіштерді ескеру маңызды, себебі әр курс студенттерінің оқу жүктемесі мен цифрлық тәжірибесі әртүрлі болуы мүмкін.

Келесі кезеңде студенттердің интернетті пайдалану ұзақтығы талданды. Нәтижелер студенттердің басым бөлігі (72%) күніне 6 сағаттан артық уақытын интернетте өткізетінін көрсетті, оның ішінде 44% - 8 сағаттан астам. Бұл деректер цифрлық технологиялардың студенттердің күнделікті өміріне терең интеграцияланғанын айғақтайды.

Цифрлық технологияларды қолдану мақсаттарын талдау олардың ең алдымен оқу және ақпарат іздеу үшін пайдаланылатынын көрсетті (85%). Сонымен қатар, әлеуметтік желілерді қолдану деңгейі де жоғары (78%), бұл цифрлық ортаның әлеуметтік коммуникация кеңістігіне айналғанын білдіреді. Ойын (46%) және онлайн жұмыс (39%) көрсеткіштері студенттердің цифрлық кеңістікті көпфункционалды орта ретінде пайдаланатынын көрсетеді.

Академиялық әсерді бағалау нәтижелері цифрлық технологиялардың ықпалы біркелкі емес екенін көрсетті. Студенттердің 48%-ы олардың оқу тиімділігін арттырғанын атап өтсе, 18%-ы кері әсерін байқаған. Бұл жағдай технологияның өзінен гөрі оны қолдану сипаты мен контекстінің маңыздылығын көрсетеді.

Психологиялық және физикалық көрсеткіштерді талдау цифрлық белсенділіктің ықтимал салдарын айқындады. Студенттердің 57%-ында цифрлық шаршау байқалса, 64%-ы ұйқы алдында смартфон қолданатынын көрсетті. Сонымен қатар, 42% студент смартфонсыз жайсыздық сезінетінін атап өткен, бұл тәуелділік элементтерінің бар екенін білдіруі мүмкін.

Айнымалылар арасындағы байланыстарды талдау нәтижесінде экран уақыты мен ұйқы сапасы арасында орташа теріс байланыс ($r = -0.46$), ал экран уақыты мен цифрлық шаршау арасында орташа оң байланыс ($r = 0.52$) анықталды. Бұл экран алдында ұзақ уақыт өткізудің физиологиялық және

психологиялық әл-ауқатқа әсер ететінін дәлелдейді.

Алынған нәтижелерді талқылау цифрлық технологиялардың студент өміріне әсері көпқырлы және сызықтық емес екенін көрсетті. Бір жағынан, олар білім алуға кең мүмкіндік береді және академиялық тиімділікті арттыруға ықпал етеді. Екінші жағынан, шамадан тыс қолдану когнитивті жүктемені арттырып, ұйқы сапасы мен эмоционалдық жағдайдың нашарлауына әкелуі мүмкін.

Осы тұрғыдан алғанда, мәселе технологияның өзінде емес, оны қолдану мәдениетінде жатыр. Цифрлық гигиена дағдыларын қалыптастыру (экран уақытын реттеу, ұйқы алдында гаджет қолдануды шектеу, ақпараттық үзілістер жасау) студенттердің өмір сапасын сақтаудың маңызды шарты болып табылады.

Зерттеу нәтижелері бастапқы гипотезаны ішінара растады: цифрлық технологияларды тиімді және теңгерімді қолдану оң нәтиже берсе, шамадан тыс пайдалану кері әсер етуі мүмкін.

Сонымен қатар, зерттеудің бірқатар шектеулері бар: деректердің өзіндік бағалауға негізделуі және іріктеменің бір факультетпен шектелуі нәтижелерді жалпылауды шектейді. Болашақ зерттеулерде іріктемені кеңейту және объективті өлшемдерді енгізу ұсынылады.

Қорытындылай келе, цифрлық технологиялар студенттердің өмір сапасына айтарлықтай әсер етеді, алайда бұл әсер қолдану деңгейі мен мәдениетіне тәуелді. Қазіргі жағдайда басты мәселе - цифрлық ортадан бас тарту емес, оны саналы түрде басқару қабілетін қалыптастыру.

Бұл зерттеуді Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігінің Ғылым комитеті қаржыландырды (Грант № AP26103089).

Әдебиеттер:

1. Жунусова Д.Ш. Физиканы оқыту үдерісінде мобильді құрылғылардың мүмкіндіктерін қолдану // "Qazaq journal of young scientist" халықаралық ғылыми журналы. - 2023. - № 2. - Б. 23-25.
2. Катаев Н.С., Еркинкызы А. Оқыту процесін ұйымдастыруда цифрлық білім беру технологияларының тиімділігі //ҚазҰУ хабаршысы. Педагогикалық серия. - 2021. - №2 (67). - Б.71-80.
3. Lepp A., Jacob E. Barkley, Aryn C. Karpinski. The Relationship Between Cell Phone Use and Academic Performance in a Sample of U.S. College Students.SAGE Open January-March 2015. - Pp.1-9.
4. Junco R. The Relationship between Frequency of Facebook Use, Participation in Facebook Activities, and Student Engagement // Computers and Education. - 2012. - №58. - Pp.162-171.
5. Jean M. Twenge, W. Keith Campbell. Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study // Preventive Medicine Reports. - 2018 (December). - Vol. 12. - Pp. 271-283.
6. Maussumbayev R., Toleubekova R., Kaziyev K., Baibaktina A., Bekbauova A. Development of research capacity of a future social pedagogue in the face of digital technologies // Education and Information Technologies // Educ Inf Technol (Dordr). - 2022. - Vol. 27. - Issue 5. - Pp. 6947-6966.

ХИМИЯЛЫҚ КИНЕТИКАНЫ ОҚЫТУ: ТЕОРИЯЛЫҚ НЕГІЗДЕРІ ЖӘНЕ ЗАМАНАУИ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАР

Бауыржан Н.Б.
Абдикумарқызы Д.
Ахтаева М.Б.

Аңдатпа. Бұл жұмыста "Джонстон үшбұрышы" концепциясы негізінде химиялық кинетиканы оқытудың макро, микро және символдық деңгейлерін ықпалдастыру әдістемесі қарастырылған. PhET интерактивті симуляциялары мен белсенді оқыту стратегияларын қолданудың оқушылардың концептуалды түсінігін арттырудағы тиімділігі негізделген.

Кілт сөздер: Химиялық кинетика, Джонстон үшбұрышы, PhET симуляциялары, реакция жылдамдығы.

Заманауи жаратылыстану білімі аясында химиялық кинетиканы зерттеу-бұл затты статикалық сипаттаудан химиялық процестерді динамикалық түсінуге көшу болып табылады. Реакцияның мүмкіндігі туралы сұраққа жауап беретін термодинамикадан айырмашылығы, кинетика осы түрленулердің механизмдеріне, аралық күйлеріне және уақыт аралықтарына назар аударады. Бұл пәнді оқыту мұғалімнен химиялық білімді көрсетудің үш деңгейін біріктіруді талап етеді: макроскопиялық, субмикроскопиялық және символикалық (бұл "Джонстон үшбұрышы" деп аталады) [1].

1. Макроскопиялық кезең: Нақты процестерді (тот басу, жану, иодты сағат) бақылау және әсер етуші факторларды (температура, концентрация) тіркеу.

2. Субмикроскопиялық кезең: Бөлшектердің соқтығысуын және белсендіру энергиясының рөлін визуалдау үшін PhET симуляцияларын немесе физикалық модельдерді пайдалану.

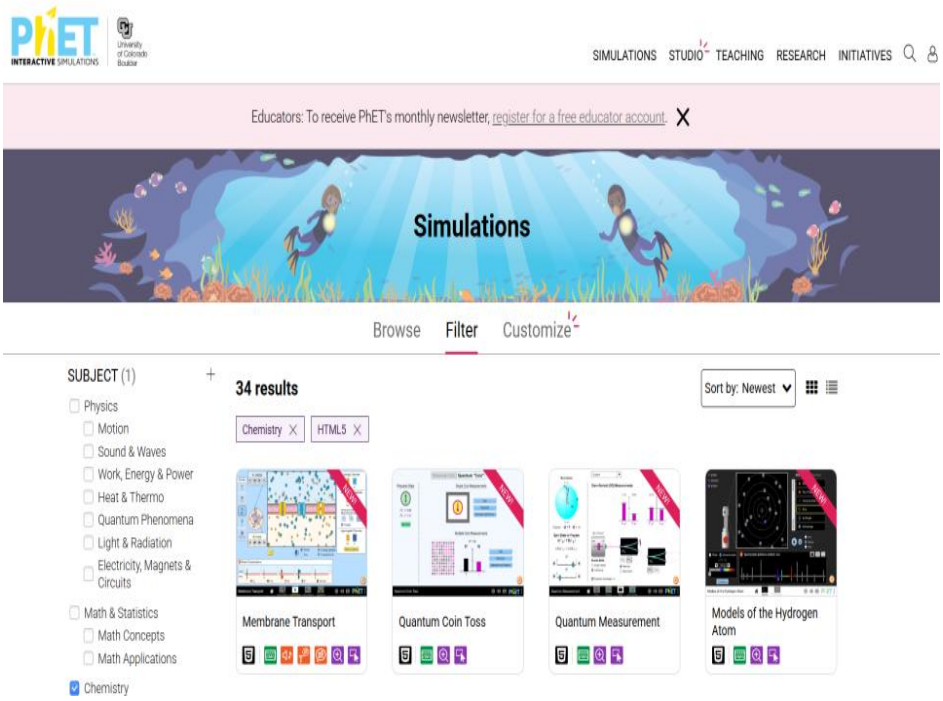
3. Символикалық кезең: Бақылауларды кинетикалық теңдеулер түрінде рәсімдеу, константалар мен реакция ретін есептеу.

Кинетиканы оқытудың негізі химиялық реакцияның жылдамдығын уақыт бірлігіндегі реакция заттары немесе өнімдері концентрациясының өзгеруі ретінде анықтау болып табылады. Педагогикалық практикада орташа және жедел жылдамдықты ажырату маңызды, бұл оқушыларды дифференциалды есептеу саласына енгізеді. Оқыту барысында реакцияның жылдамдығы әрқашан оң шама ретінде қарастырылады. Сондықтан реагенттердің шоғырлануының өзгерісін сипаттағанда, олардың мөлшерінің азаюын көрсету үшін "минус" белгісі қолданылады. Репрезентацияның символдық деңгейі химиялық кинетиканың негізгі постулаты - әрекет етуші массалар заңымен толықтырылады. Бұл заңға сәйкес қарапайым реакцияның жылдамдығы әрекеттесуші заттардың шоғырлануларының көбейтіндісіне пропорционалды. Педагогикалық тұрғыдан басымдық дәреже көрсеткіштеріне (реакция тәртібіне) жасалуы тиіс. Өйткені олар реакция жылдамдығының реагенттердің шоғырлануына қалай тәуелді екенін көрсетеді.

Кинетиканы тиімді оқыту үшін концептуалды өзгеріске ықпал ететін стратегияларды қолдану қажет. Ең сәтті әдістемелердің бірі - "Болжау - Талқылау - Зерттеу - Талқылау" тізбегі. Бұл стратегия оқушыларды өздерінің жасырын түсініктерін айтуға, оларды қайшылықты эксперименттік деректермен салыстыруға және ғылыми негізделген модельдерді бірлесіп құруға ықпал етеді [1].

Цифрлық технологиялар мен интерактивті симуляциялардың рөлі Қазақстанда және бүкіл әлемде химияны оқытуда ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолдану өте маңызды. Себебі химиядағы көптеген ұғымдар абстрактілі болып келеді, ал АКТ оларды көрнекі әрі түсінікті етуге көмектеседі. Мысалы, виртуалды зертханалар арқылы оқушылар қауіпті тәжірибелерді қауіпсіз ортада бақылап, процестерді жақсырақ түсіне алады. Сонымен қатар, электрондық оқулықтар мен анимациялар күрделі тақырыптарды жеңіл қабылдауға мүмкіндік береді. Қазіргі мұғалім тек теорияны түсіндіріп қана қоймай, осындай заманауи құралдарды тиімді пайдалана білуі керек. АКТ-ны дұрыс қолдану оқушылардың қызығушылығын арттырып, олардың білімін тереңдетуге үлкен әсер етеді.

Бұл процесте Колорадо Университетінде әзірленген PhET (Physics Education Technology) интерактивті симуляциялары ерекше орын алады. Бұл құралдар оқушыларға тәуекелсіз ортада ауыспалыларды манипуляциялауға және нәтижелерді молекулалық деңгейде бірден бақылауға мүмкіндік береді. PhET симуляциялары оқушыларды зерттеу арқылы заңдылықтарды өз бетінше ашуға ынталандыра отырып, конструктивизм қағидаттарына негізделеді [2].



Сурет 1. PhET (Physics Education Technology)

Кинетикада PhET пайдаланудың негізгі артықшылықтары:

1) Динамикалық процестерді визуалдау: оқушылар қыздыру кезінде молекулалардың қалай жылдам қозғалатынын және бұл өнімдердің түзілу жиілігіне қалай әсер ететінін көреді.

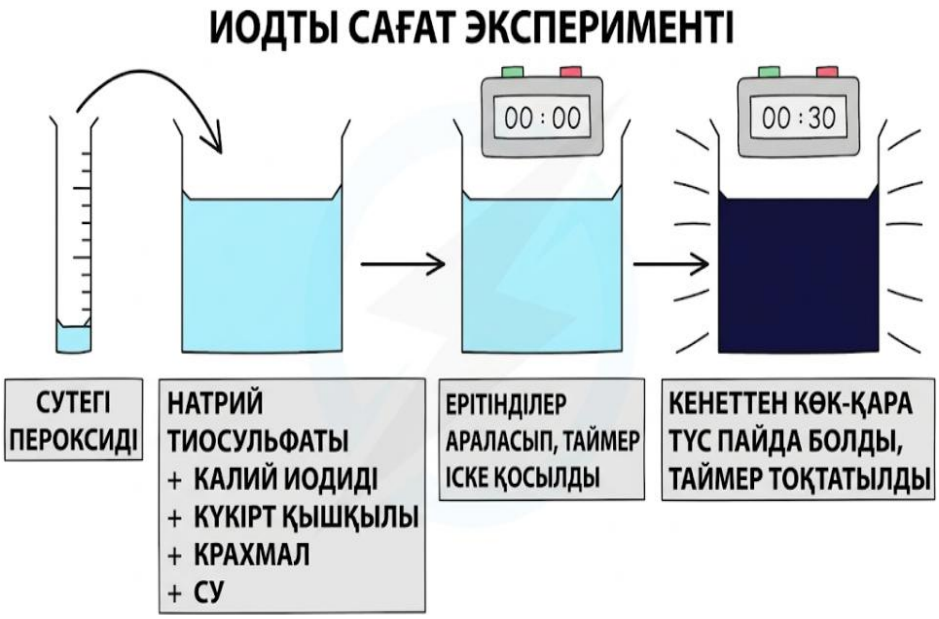
2) Көрінбейтінді модельдеу: "белсендірілген кешенді" және энергетикалық кедергілерді нақты уақыт режимінде бақылау мүмкіндігі.

3) Деңгейлерді байланыстыру: жылдамдық графиктерін (символикалық деңгей) және бөлшектердің қозғалысын (микродеңгей) бір мезгілде көрсету.

4) Ойын элементі: интуитивті түсінікті интерфейс студенттердің қызығушылығы мен мотивациясын арттырады.

Эксперименттік қызмет: макро-байқаулардан талдамалық қорытындыларға дейін.

Зертханалық жұмыс химиялық кинетиканы оқытудың іргетасы болып қала береді. Классикалық мысал ретінде "иодты сағат" (Iodine Clock) реакциясын айтуға болады, ол процесс жағдайларына байланысты түстің пайда болу кешігуін көрсетеді. Бұл эксперимент реагенттер концентрациясының, температураның және катализатордың әсерін зерттеу үшін өте қолайлы [3].



Сурет 2. "Йодты сағат" (Iodine Clock) реакциясы

Бұл тәсілде "Иодты сағат" жай ғана көрсетілім емес, нағыз зерттеу нысанына айналады. Оқушыларға дайын нұсқаулық бергеннен көрі, мәселелік сұрақтар қою тиімді:

1) Егер біз тиосульфат концентрациясын азайтсақ, "сағат" жылдамырақ соға ма? Неліктен ерітінді біртіндеп емес, кенеттен көгереді?

2) Мұндай сұрақтар оқушыны макро-деңгейдегі бақылаудан (түстің өзгеруі) микро-деңгейдегі талдауға (молекулалардың соқтығысуы мен реакция сатылары) жетелейді.

Кинетиканың теориялық негіздері (белсендіру энергиясы, өтпелі күй) көзге көрінбейтіндіктен, "Иодты сағат" экспериментін цифрлық модельдермен

толықтыру қажет. Графикалық талдау: оқушылар тәжірибеден алған уақыт көрсеткіштерін қолданып, реакция жылдамдығының концентрацияға тәуелділік графигін сызады. Бұл олардың аналитикалық сауаттылығын арттырады. Молекулалық симуляция: Реагенттердің соқтығысуын көрсететін анимациялар арқылы иодтың түзілуі мен оның тиосульфатпен жойылу процесін түсіндіру оңайырақ.

Зерттеу жұмыстарын қорытындылай келе, кинетиканы дәстүрлі оқыту көбінесе эмпирикалық сипаттамамен шектелетін: "егер қыздырсақ, жылдам жүреді". Ал заманауи тәсіл модельдер негізінде аргументация жасауға көшуді талап етеді. Оқыту формулалардан емес, бөлшектер қозғалысын сапалы сипаттаудан басталуы тиіс. 15-17 жастағы оқушылар макроскопиялық құбылыстарды субатомдық әрекеттесу арқылы түсіндіретін ментальды модельдер құруға қабілетті. химиялық кинетиканы күрделі формулалар жиынтығынан түсінікті динамикалық әлем моделіне айналдыру тек академиялық нәтижелерді арттырып қана қоймай, сонымен қатар жаһандық технологиялық және экологиялық процестерді түсіну үшін қажетті ғылыми сауаттылықты қалыптастыруға ықпал етеді.

Әдебиеттер:

1. Daniel K.C., Khang N., Sai L. Alternative conceptions of chemical bonding // Journal of Science and Mathematics Education in S.E. Asia. - 2001. - XXIV(2). - Pp.40-50.
2. Ir I.A.S., Zimmaro D.M. The Influence of Collaborative Learning on Student Attitudes and Performance in an Introductory Chemistry Laboratory. - 2002. - 79(6). - Pp. 745-748.
3. Оспанова Ә.Қ., Сейілханова Г.Ә. Химиялық кинетика және электрохимия (Chemical kinetics and electrochemistry). - Almaty: Қазақ университеті (Qazaq university), 2017. - 136 б.

ЦИФРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫНДА ПЕДАГОГТАРДЫҢ КӘСІБИ БЕЙІМДЕЛУІ ЖӘНЕ ОНЫҢ НӘТИЖЕЛІЛІГІ

Гинаятова А.А.

Цифрлық білім беру ортасының қарқынды дамуы қазіргі педагогикалық қызметтің мазмұны мен құрылымына түбегейлі өзгерістер енгізуде. Ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың білім беру жүйесіне кеңінен енуі оқытушының дәстүрлі "білім тасымалдаушы" рөлінен біртіндеп алшақтап, оның тьютор, фасилитатор және тәлімгер ретіндегі жаңа кәсіби функцияларын қалыптастыруға алып келді. Осыған байланысты педагогтардың цифрлық ортаға кәсіби бейімделуі білім беру сапасын қамтамасыз етудің негізгі шарттарының бірі ретінде қарастырылады. Бұл үдеріс тек технологиялық құралдарды игерумен шектелмей, оқыту әдістемесінің, педагогикалық ойлау жүйесінің, кәсіби құндылықтардың және білім беру философиясының трансформациясын қамтиды. Қазіргі жаһандану жағдайында цифрландыру білім беру жүйесінің бәсекеге қабілеттілігін арттырудың маңызды факторы болып отыр [1; 5].

Цифрлық білім беру ортасы - күрделі әрі көпқырлы жүйе, ол педагог пен білім алушы арасындағы өзара әрекеттестіктің жаңа парадигмасын қалыптастырады. Бұл ортада білім алушы пассивті қабылдаушы емес, белсенді субъект ретінде танылады, ал оқытушы оқу процесін ұйымдастырушы, бағыттаушы және қолдаушы рөлін атқарады. Осыған сәйкес педагогтың кәсіби бейімделуі оның цифрлық құзыреттілігінің дамуымен тығыз байланысты. Цифрлық құзыреттілік тек техникалық дағдылармен шектелмей, ақпаратты талдау, цифрлық ресурстарды тиімді пайдалану, онлайн-коммуникация мәдениетін сақтау, сондай-ақ білім беру процесіне инновациялық технологияларды енгізу қабілеттерін қамтиды. Сонымен қатар педагогтың медиасауаттылығы, ақпараттық қауіпсіздік мәселелерін түсінуі және цифрлық контент әзірлеу дағдылары ерекше мәнге ие [2].

Қазіргі білім беру жүйесінде аралас оқыту, аударылған сынып, жобалық және проблемалық оқыту сияқты заманауи педагогикалық тәсілдер кеңінен қолданыс табуда. Бұл тәсілдер білім алушылардың белсенділігін арттырып, олардың сыни ойлау, шығармашылық және коммуникативтік қабілеттерін дамытуға ықпал етеді. Сонымен бірге деректерге негізделген оқыту мен оқу аналитикасы білім алушылардың оқу жетістіктерін талдауға, олардың оқу траекториясын дараландыруға мүмкіндік береді. Мұндай өзгерістер педагогтан жоғары деңгейдегі әдіснамалық және дидактикалық дайындықты талап етеді.

Педагогтардың цифрлық ортаға бейімделуі бірқатар қиындықтармен қатар жүреді. Олардың қатарында техникалық сауаттылықтың жеткіліксіздігі, жаңа технологияларға сенімсіздік, уақыт тапшылығы, кәсіби жүктеменің артуы және эмоционалдық күйзеліс бар. Сонымен қатар дәстүрлі оқытуға бейімделген педагогтар үшін жаңа форматқа көшу психологиялық тұрғыдан күрделі болуы мүмкін. Цифрлық алшақтық мәселесі де өзекті болып табылады. Алайда біліктілікті арттыру курстары, әдістемелік қолдау, кәсіби қауымдастықтар және институционалдық қолдау бұл қиындықтарды еңсеруге мүмкіндік береді.

Цифрлық ортада педагогикалық рефлексия ерекше маңызға ие. Оқытушы өз тәжірибесін үнемі талдап, қолданылатын әдістердің тиімділігін бағалап отыруы қажет. Сонымен қатар онлайн-коммуникация жағдайында педагогтың коммуникативтік құзыреттілігі де жаңаша сипатқа ие болады. Виртуалды ортада тиімді қарым-қатынас орнату, білім алушыларды ынталандыру және қолдау көрсету – қазіргі педагогтың негізгі міндеттерінің бірі. Бұл ретте цифрлық этика мен академиялық адалдық қағидаларын сақтау маңызды рөл атқарады [3].

Бағалау жүйесі де елеулі өзгерістерге ұшырауда. Қалыптастырушы бағалау, өзін-өзі бағалау және өзара бағалау әдістері цифрлық құралдар арқылы тиімді жүзеге асырылып келеді. Электрондық портфолио, онлайн тестілеу және адаптивті бағалау жүйелері білім алушылардың жетістіктерін жан-жақты бағалауға мүмкіндік береді. Бұл білім беру процесінің ашықтығын қамтамасыз етіп, оның сапасын арттырады.

Цифрлық білім беру ортасы педагогтардың кәсіби дамуына жаңа мүмкіндіктер ашады. Онлайн платформалар арқылы тәжірибе алмасу, ғылыми-

зерттеу жұмыстарымен айналысу және халықаралық жобаларға қатысу педагогтардың кәсіби деңгейін арттыруға ықпал етеді. Сонымен қатар олардың зерттеушілік құзыреттілігі қалыптасып, әрекеттегі зерттеу жүргізу арқылы өз тәжірибесін жетілдіруге мүмкіндік алады.

Инклюзивті білім беру де цифрлық ортада жаңа деңгейге көтеріледі. Әртүрлі білім алу қажеттіліктері бар студенттерге бейімделген ресурстар ұсыну, икемді оқыту формаларын қолдану және білімге тең қолжетімділікті қамтамасыз ету - заманауи педагогтың маңызды міндеттерінің бірі. Бұл әлеуметтік әділеттілікті қамтамасыз етуге бағытталған маңызды қадам болып табылады.

Сонымен қатар цифрлық орта педагогтан уақытты тиімді басқаруды, ақпараттық жүктемені реттеуді және кәсіби баланс сақтауды талап етеді. Ақпараттың шамадан тыс көп болуы педагогтың жұмыс тиімділігіне кері әсер етуі мүмкін. Сондықтан өзін-өзі басқару дағдылары ерекше маңызға ие. Педагогтардың цифрлық ортаға сәтті бейімделуі олардың кәсіби қанағаттануына оң әсер етеді. Жаңа технологияларды тиімді қолдану педагогтың мотивациясын арттырып, кәсіби дамуына жағдай жасайды. Ал бейімделу деңгейі төмен болған жағдайда кәсіби қажу мен күйзеліс орын алуы мүмкін.

Цифрлық білім беру ортасында педагогтардың кәсіби бейімделуінің маңызды көрсеткіштерінің бірі - олардың цифрлық педагогикалық мәдениетінің қалыптасуы. Бұл мәдениет педагогтың технологияларды саналы, мақсатты және тиімді қолдануын қамтамасыз етеді. Сонымен қатар ол білім беру процесінде этикалық нормаларды сақтау мен сапалы цифрлық өзара әрекеттестікті қалыптастыруға ықпал етеді.

Цифрлық платформалар оқу процесін басқарудың тиімді құралдарына айналып отыр. Олар арқылы педагог білім алушылардың оқу белсенділігін бақылап, деректер негізінде шешім қабылдай алады. Бұл оқыту процесінің нәтижелілігін арттыруға мүмкіндік береді. Сонымен қатар адаптивті оқыту жүйелері білім алушылардың жеке ерекшеліктерін ескеріп, оқу материалдарын дараландыруға жағдай жасайды.

Қазіргі ақпараттық қоғамда білім алушылардың сыни ойлау және цифрлық сауаттылық дағдыларын дамыту ерекше маңызды. Педагог осы үдерісте бағыттаушы ретінде әрекет етіп, білім алушыларды ақпаратты талдауға, сараптауға және дұрыс пайдалануға үйретеді. Сонымен қатар педагогтың эмоционалдық интеллектісі де маңызды рөл атқарады, себебі онлайн ортада білім алушылармен тиімді байланыс орнату оқу сапасына тікелей әсер етеді.

Цифрлық трансформация педагогтардың үздіксіз кәсіби дамуын талап етеді. Онлайн курстар, вебинарлар, ғылыми конференциялар педагогтың кәсіби өсуіне ықпал етеді. Сонымен қатар цифрлық білім беру ортасында педагогтардың кәсіби бейімделуі педагогикалық инновацияларды қабылдау деңгейімен де тығыз байланысты. Инновацияларды тиімді енгізу үшін педагогтар тек дайын цифрлық құралдарды қолданумен шектелмей, оларды оқу мақсаттарына сәйкес бейімдей алуы қажет. Бұл педагогтың шығармашылық

ойлауын, икемділігін және жаңа жағдайларға тез бейімделу қабілетін талап етеді [4].

Цифрлық білім беру жағдайында педагогтардың әдістемелік құзыреттілігі де жаңа мазмұнға ие болуда. Оқытушы оқу материалдарын цифрлық форматта құрылымдап, оларды мультимедиялық элементтермен толықтырып, білім алушылардың қабылдау ерекшеліктеріне сәйкес ұсынуы қажет. Бұл оқу материалының қолжетімділігін арттырып қана қоймай, білім алушылардың оқу мотивациясын күшейтеді. Сонымен қатар визуализация, интерактивтілік және геймификация элементтерін қолдану оқу процесінің тиімділігін арттырудың маңызды құралдары болып табылады.

Педагогтардың кәсіби бейімделуінде кері байланыстың рөлі де ерекше. Цифрлық ортада жедел және сапалы кері байланыс орнату білім алушылардың оқу жетістіктерін арттыруға ықпал етеді. Бұл ретте педагог тек бағалаушы ғана емес, сонымен қатар кеңесші және қолдаушы ретінде әрекет етеді. Кері байланыстың тиімділігі оның уақтылы, нақты және түсінікті болуына байланысты.

Цифрлық орта педагогтардың кәсіби ынтымақтастығын жаңа деңгейге көтереді. Әртүрлі онлайн қауымдастықтар, кәсіби желілер және цифрлық платформалар арқылы педагогтар өз тәжірибелерімен бөлісіп, бір-бірінен үйрене алады. Бұл өз кезегінде ұжымдық білім қалыптастыруға және үздік педагогикалық тәжірибелерді таратуға ықпал етеді.

Сондай-ақ цифрлық білім беру жағдайында педагогтың көшбасшылық қасиеттері де маңызды бола түседі. Педагог білім беру процесінде өзгерістерді бастамашы ретінде әрекет етіп, білім алушыларды жаңа білім алуға ынталандырып, оларды болашаққа бейімдеуде жетекші рөл атқарады. Бұл оның кәсіби беделін арттырып, білім беру сапасына оң әсер етеді.

Жалпы алғанда, цифрлық білім беру ортасында педагогтардың кәсіби бейімделуі көпқырлы, үздіксіз және динамикалық үдеріс болып табылады. Ол педагогтың тек кәсіби дағдыларын ғана емес, сонымен қатар оның тұлғалық қасиеттерін, дүниетанымын және педагогикалық көзқарастарын жаңғыртуды талап етеді. Мұндай кешенді бейімделу нәтижесінде педагог заманауи білім беру талаптарына толық жауап бере алатын, жоғары кәсіби деңгейдегі маман ретінде қалыптасады.

Цифрлық білім беру ортасында педагогтардың кәсіби бейімделуі тек жеке деңгейде емес, институционалдық деңгейде де қолдауды талап етеді. Білім беру ұйымдары тарапынан әдістемелік, техникалық және психологиялық қолдау көрсету, кәсіби даму бағдарламаларын жүйелі түрде ұйымдастыру педагогтардың бейімделу үдерісінің табыстылығын қамтамасыз етеді. Бұл ретте педагогтардың кәсіби қауымдастықтарға қатысуы, тәжірибе алмасуы және бірлескен қызметі маңызды рөл атқарады [5].

Қазіргі жағдайда педагогтардың кәсіби бейімделуі үздіксіз сипатқа ие, себебі цифрлық технологиялар үнемі жаңарып, білім беру талаптары өзгеріп отырады. Сондықтан педагогтың өмір бойы білім алу қағидасын ұстануы, өзін-өзі жетілдіруге ұмтылысы және кәсіби рефлексия жүргізуі ерекше маңызға ие.

Бұл оның кәсіби тұрақтылығын қамтамасыз етіп, инновациялық өзгерістерге дайын болуына мүмкіндік береді.

Осылайша, цифрлық білім беру ортасында педагогтардың кәсіби бейімделуі - кешенді, көпқырлы және стратегиялық маңызы бар үдеріс. Оның табысты жүзеге асуы педагогтардың кәсіби деңгейінің артуына, білім беру сапасының жақсаруына және білім алушылардың заманауи талаптарға сай дамуына негіз болады. Нәтижесінде цифрлық қоғам жағдайында бәсекеге қабілетті, шығармашыл және сыни ойлай алатын тұлғаны қалыптастыруға мүмкіндік туады.

Әдебиеттер:

1. Ахметов Т.К. Цифрлық педагогика: теория және практика. - Алматы: Білім, 2021. - 256 б.
2. Өтегенова А.К. Цифрлық ортада педагогикалық кәсіби бейімделу. - Алматы: Фолиант, 2021. - 185 б.
3. Сәрсенова Ж.Б. Педагогтардың цифрлық құзыреттілігін дамыту жолдары. - Нұр-Сұлтан: ҚазҰУ баспасы, 2020. - 198 б.
4. Жұмағали С.Н. Ақпараттық-коммуникациялық технологиялар білім беру жүйесінде. - Шымкент: Білім орталығы, 2019. - 210 б.
5. Мәметова Г.А. Инновациялық білім беру технологиялары және педагогтың кәсіби дамуы. - Алматы: Атамұра, 2022. - 312 б.

ПРОБЛЕМА ПРОЯВЛЕНИЯ АУТЕНТИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Джумагельдинов М.Н.

Одной из актуальных проблем современного высшего образования является повышение его качества, конкурентоспособности и эффективности. Однако для этого необходимо, чтобы преподаватели и студенты были не пассивными исполнителями формальных ролей, а активными и вовлечёнными участниками образовательного процесса. Это создает возможность проявления ими самих себя, то есть аутентичности.

Понятие "аутентичность" происходит от греческого слова authentikos и означает действительность, подлинность, соответствие самому себе. В этом смысле аутентичность связана с выражением внутренних чувств, установок и ценностей. Согласно Ч. Гиньону, человек является аутентичным, когда его действия действительно выражают стоящие за ними стремления и переживания [1]. В психологии близким по значению к понятию "аутентичность" является понятие "конгруэнтность", обозначающее согласованность внутреннего опыта и внешнего поведения.

Идея аутентичности получила глубокую разработку в философии экзистенциализма, начиная с С. Кьеркегора и получая развитие у М. Хайдеггера, Ж.-П. Сартра и Э. Фромма. В философии Хайдеггера аутентичность понимается как подлинный способ бытия человека в мире,

связанный с целостностью, ясностью и ответственностью по отношению к самому себе. Человек существует не как заданная сущность, а как открытая возможность [2]. Хайдеггер различает неподлинный и подлинный модусы существования. В первом случае человек живет "как все", следуя ожиданиям и избегая ответственности; во втором - реализует собственные возможности через осознанный выбор. Эта идея впоследствии получила свое развитие у Ж.-П. Сартра, утверждавшего неизбежность выбора [3]. Э. Фромм, различая модусы "иметь" и "быть", связывает подлинное существование с ориентацией на развитие, творчество и внутреннюю активность [4]. В этом контексте аутентичность может быть понята как движение человека к самому себе, преодоление внешне навязанных форм существования.

В современной педагогике аутентичность рассматривается как важный компонент образовательного процесса, связанный с искренностью самовыражения и соответствием поведения внутреннему состоянию [5]. Однако в условиях формализованного образования ее проявление нередко затруднено.

Таким образом, под аутентичностью можно понимать согласованность между внутренними состояниями и внешней деятельностью человека, ориентированной на значимые для него идеалы и ценности.

Целью наша исследования стало изучение проблемы проявления аутентичности у студентов в процессе обучения в вузе, а также анализ трудностей, препятствующих ее реализации и условий, способствующих ее проявлению.

В рамках исследования аутентичность рассматривается как субъективно переживаемое состояние согласованности между внутренними переживаниями студента и его внешним поведением в учебной ситуации, проявляющееся в искренности, свободе самовыражения и снижении ролевого давления.

С этой целью была разработана анкета, включающая 17 вопросов закрытого и открытого типа, направленных на выявление:

- понимания аутентичности студентами;
- опыта ее проявления;
- препятствий на пути к самовыражению;
- роли преподавателя;
- уровня саморефлексии.

Закрытые вопросы предполагали шкалу частоты (никогда - редко - иногда - часто - почти всегда), что позволило количественно оценить степень проявления аутентичности.

В исследовании приняли участие 159 студентов 1-2 курсов факультета философии и психологии и факультета иностранных языков. Анализ данных носил описательный характер и включал обработку процентных распределений и сравнительный анализ.

Ответы на первый вопрос о том, что значит "быть собой", показали, что для 59,7% респондентов это означает быть честным по отношению к себе. Также значимыми являются: понимание своих желаний и эмоций (55,3%), свобода

выражения собственного мнения (54,1%), уверенность в себе (40,3%), принятие ответственности (38,4%) и признание собственных ошибок (34%) (рис.1).

Полученные данные свидетельствуют о том, что многие студенты воспринимают аутентичность как сложное и многомерное явление, включающее как внутренние, так и внешние характеристики.

Рисунок 1. Понимание аутентичности студентами

На вопрос о значимости аутентичности в обучении более 90% студентов отметили ее важность (20,8% - "очень важна", 42,8% - "важна", 27,7% - "скорее важна"). И только около 9% не придают ей особого значения в образовательном процессе.

Это указывает на признание ее значимой составляющей образовательного процесса, несмотря на недостаточную реализованность.

На вопрос о том, насколько часто студенты чувствуют себя самими собой на занятиях 18,9% ответили "почти всегда", 40,3% - "часто",3026950026A-3026250217 5 61

(около 95%) хотя бы иногда сдерживают себя, даже зная ответ. Это может свидетельствовать о наличии устойчивых барьеров самовыражения в образовательной среде.

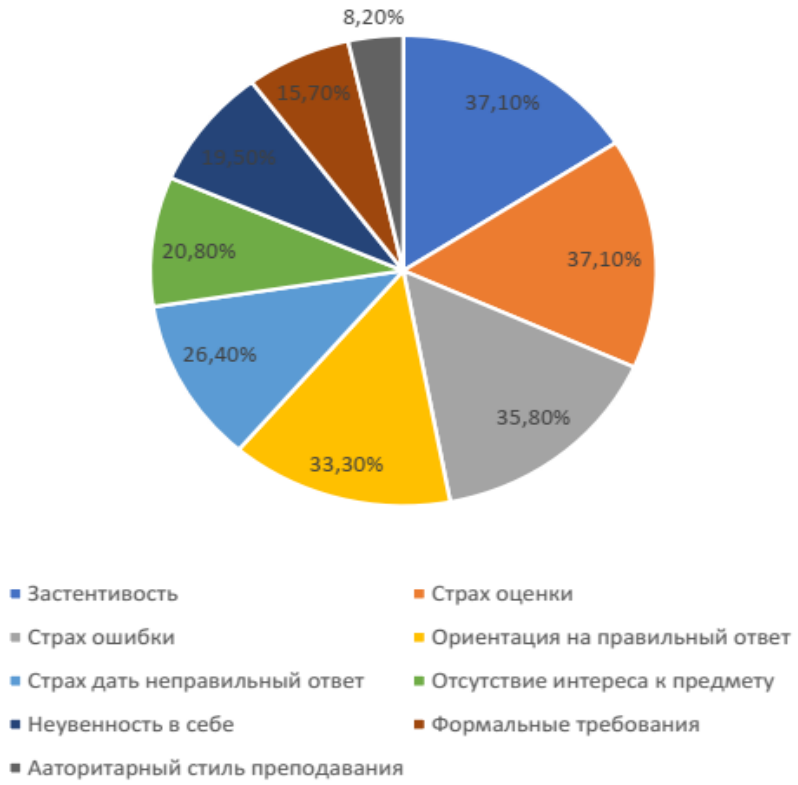


Рисунок 2. Факторы, препятствующие проявлению аутентичности у студентов

Оценивая влияние преподавателя, более 2/3 студентов отметили его значимую роль в возможности быть собой. Это позволяет предположить, что характер педагогического взаимодействия является важным фактором проявления аутентичности.

Анализ открытыхвопросов также показал, что большинство студентов связывают аутентичность с повышением интереса к обучению, глубиной понимания материала и активностью на занятиях. Например, студенты приводили такие ответы: "Аутентичность помогает студенту быть самим собой, открыто выражать свои мысли и задавать вопросы. Когда студент не боится ошибаться и честно показывает, что он понимает, ему легче учиться и усваивать материал".

Таким образом, можно говорить о субъективно воспринимаемой связи аутентичности с мотивацией и вовлечённостью, что потенциально может отражаться на успешности обучения.

Анализ ответов о условиях, способствующих проявлению аутентичности у студентов показал, что ключевую рольиграет поддержка преподавателя (35%): уважительное отношение, отсутствие давления и возможность диалога. Существенным условием является также безопасная и открытая атмосфера в

группе (30%), включающая возможность свободно выражать мнение, отсутствие критики и поддержку со стороны друзей. Внутренние ресурсы студентов составили 20% ответов, а особенности организация учебного процесса (интересные форматы, индивидуальные задания) - 15% (рис. 3).

Рисунок 3. Условия, способствующие проявлению аутентичности у студентов

Внутренние ресурсы студентов и особенности организации учебного процесса также оказывают влияние, однако в меньшей степени. Как написала одна студентка: "Безопасная и благоприятная обстановка помогла бы мне быть собой на занятиях: если учитель относится ко мне с уважением и не стыдит за ошибки, если я могу задавать вопросы и высказывать разные мнения, и, если в группе нет страха перед критикой, я могу свободно выражать себя и не прятаться".

Следует также указать на гендерные различия и распределение ответов студентов по курсам. Девушки (87,4%) показали, что у них выше страх совершения ошибки и получения плохой оценки. Они чаще испытывают застенчивость и неуверенность в себе и сильнее реагируют на атмосферу в группе и отношение преподавателя к ним. Для них аутентичность это прежде всего психологическая безопасность. Они готовы к самопроявлению, но при условии их принятия.

Юноши (12,6%) меньше указывают на страх, чаще демонстрируют адаптацию через роль и могут скрывать неуверенность через внешнюю нейтральность. Для них аутентичность блокируется нормой, то есть стремлением "держать лицо" и ориентацией на результат, а не на переживания. Их аутентичность - это функциональная маска, а не тревога, как у девушек.

Что касается различий по курсам, то студенты первого курса (66%) имеют

высокую степень страха оценки и чаще молчат на занятиях, даже зная ответ. Они ориентированы на ролевое поведение. Это связано с тем, что им приходиться адаптироваться к новой среде и к группе, поэтому они чаще всегоподавляют свою аутентичность.

Студенты второго курса (34%) менее тревожны и чаще позволяют себе быть самими собой. Для них большое значение имеет диалог и отношение с преподавателем. Правила им понятны и появляется пространство для самовыражения. Однако их аутентичность избирательна.

Аутентичность в этом контексте может рассматриваться не только как личностная характеристика, но и как важное условие активности и включенности в образовательный процесс. Но для этого необходимо создать соответствующую образовательную среду, которая будет способствовать проявлению аутентичности студентов. Как пишет И.А. Корсакова: "В этой среде все субъекты включены в единое интерактивное пространство (научное, образовательное). Важной особенностью коммуникативной среды является полное погружение участников в процесс коммуникации, и в этом процессе задействуются все экзистенции человека: телесные, психические, интеллектуальные, духовные (ценностные, эстетические, мировоззренческие)" [6].

В этой связи формирование аутентичной образовательной среды предполагает:

– создание психологически безопасной атмосферы;

– поддержку самовыражения студентов;

– развитие диалогических форм взаимодействия;

– снижение ролевого давления и ориентации исключительно на "правильные ответы".

В частности, это может реализовываться через активное слушание, открытые вопросы, отказ от единственно правильных ответов и поддерживающую реакцию на ошибки.

В заключение следует сказать, что аутентичность студентов является значимым фактором процесса обучения в вузе. Ее проявление связано с уровнем психологической безопасности, характером педагогического взаимодействия преподавателя и студентов, а также внутренними ресурсами личности.

Создание условий для аутентичного самовыражения может способствовать повышению мотивации, активности и глубины понимания учебного материала, что делает данное направление перспективным для дальнейших исследований и практического внедрения. В противном случае образовательный процесс рискует сохранять формальный характер, при котором усвоение знаний не сопровождается личностным включением.

Литература:

1. Гиньон Ч. Аутентичность // Омский научный вестник. Серия "Общество. История. Современность". - 2018. - №1. - С.66-74.

2. Хайдеггер М. Время и бытие. - М.: Республика, 1993. - 445 с.

3. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм - это гуманизм // Сумерки богов. - М.: Политиздат, 1989. - С.319-344.
4. Фромм Э. Иметь или быть? - М.: Политиздат, 1985. - 240 с.
5. Московская Н.Л., Перова Е.А. Формирование цифровой идентичности обучающегося в контексте аутентичной педагогики иноязычного образования // Вестник Северо-Кавказкого федерального университета. - 2022. - № 6. - С.120-127.
6. Корсакова И.А. Экзистенциальная педагогика в поисках фундаментальных основ образования // Казанская наука. - 2011. - № 3. - С.155-157.

ЦИФРОВЫЕ ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ОПТИМИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТЕРЕБНОСТЯМИ

Иргалиев А.С.
Султаниязова Н.Ж.
Темірханова Д.Қ.

Современная парадигма инклюзивного образования в РеспубликеКазахстан, закрепленная в Законе "Об образовании" и соответствующих национальных проектах, ставит перед психологической службой задачи по созданию адаптивной среды для детей с особыми образовательными потребностями (ООП). Процесс интеграции таких детей в общеобразовательное пространство требует не только архитектурной доступности, но и цифровой трансформации коррекционного воздействия. Инклюзивная практика в Республике Казахстан на современном этапе характеризуется переходом к системному использованию ассистивных технологий, которые позволяют индивидуализировать темп и форму подачи материала, что критически важно для компенсации когнитивных и сенсорных нарушений [1].

Однако применение цифровых психологических инструментов в отечественной практике сталкивается с рядом барьеров. Исследователи А.К. Рымханова [2], Мовкебаева З.А., Дюсенбаева Б.А. [3] указывают на дефицит адаптированного под национальные стандарты программного обеспечения и недостаточность специализированных цифровых компетенций у практических психологов. В условиях цифровизации психологическая помощь должна трансформироваться из эпизодической в непрерывную, чтотребует от специалиста владения методами дистанционного мониторинга и использования интерактивных тренажеров для коррекции психических функций [4].

Теоретико-методологические основы успешности такой цифровой инклюзии в отечественной практике находят отражение в работах А.Р. Ерсариной. Автор подчеркивает, что цифровая коррекция должна базироваться на принципе системности: технологический инструмент не заменяет психолога, а выступает средством интенсификации взаимодействия в системе "психолог-ребенок-технология" [5]. Успешность обучения детей с ООП в цифровой среде напрямую зависит от того, насколько профессионально психолог способен интегрировать игровой компонент в структуру коррекционного занятия,

минимизируя при этом риски информационной перегрузки [6].

Проблема применения цифровых инструментов также тесно связана с вопросами психологического благополучия субъектов инклюзии. Как указывают Ю.Т. Матасов, А.А. Богданова тьюторское сопровождение в структуре инклюзивного образования должно быть основано на развитии профессиональных компетенций психологов в области цифровой дидактики [6]. Это позволяет не только оптимизировать психическое развитие ребенка, но и снизить уровень тревожности у педагогов и родителей, создавая единое цифровое пространство поддержки. Цифровая психокоррекция становится фундаментом реализации инклюзивного потенциала современной казахстанской школы.

Цифровые психокоррекционные технологии представляют собой высокотехнологичные системы воздействия, включающие специализированное программное обеспечение, мобильные приложения, системы виртуальной реальности и интерактивные геймифицированные платформы. Основное преимущество данных технологий заключается в возможности создания строгоконтролируемой и предсказуемой среды, что критически важно для детей с расстройствами аутистического спектра и задержкой психического развития. Как отмечают Г. Овертон и др., цифровые инструменты позволяют дробить сложные социальные и когнитивные задачи на элементарные шаги, обеспечивая мгновенную визуальную и аудиальную обратную связь, что способствует более быстрому закреплению адаптивных реакций по сравнению с традиционными методами [7].

Эффективность цифровой коррекции подтверждается многочисленными мета-анализами зарубежных авторов. В частности, исследование И. Лию и др. демонстрирует, что использование специализированных планшетных приложений для тренировки исполнительных функций (внимания, рабочей памяти, ингибиторного контроля) у детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) приводит к статистически значимому улучшению когнитивных показателей. Авторы подчеркивают, что ключевым фактором успеха является "алгоритмическая адаптивность" - способность программ подстраивать уровень сложности под текущие возможности ребенка, предотвращая фрустрацию и поддерживая мотивацию на высоком уровне [8].

Особое внимание в международной практике уделяется технологиям виртуальной реальности как инструменту десенсибилизации и развития социальных навыков. Согласно последним научным работам, VR-симуляции позволяют детям с ООП безопасно практиковать навыки социального взаимодействия в моделируемых ситуациях (например, поход в магазин или переход дороги). Исследование показало, что навыки, приобретенные в виртуальной среде, успешно переносятся в реальную жизнь, значительно снижая уровень социальной тревожности и повышая автономию ребенка [9]. Это делает цифровое наставничество со стороны психолога более целенаправленным, превращая технологию в мощный медиатор психического развития.

Интеграция концепции "серьезных игр" также признана эффективным вектором коррекции. Геймификация коррекционного процесса позволяет обходить защитные механизмы психики ребенка и стимулирует нейропластичность за счет высокой эмоциональной вовлеченности [10]. Таким образом, зарубежный опыт доказывает, что цифровые психокоррекционные технологии не просто дополняют классические занятия, а создают уникальные условия для компенсации дефицитарных функций. Для оценки того, как интеграция цифровых упражнений влияет на динамику когнитивного и эмоционального развития детей с особыми образовательными потребностями (ООП), нами было спланировано и проведено эмпирическое исследование.

Цель исследования - выявить и научно обосновать эффективность применения цифровых психокоррекционных технологий в процессе оптимизации психического развития младших школьников с ООП (ЗПР и когнитивными нарушениями).

Гипотеза исследования: предполагается, что использование цифровых психокоррекционных технологий в работе психолога способствует более значимому (по сравнению с традиционными методами) росту показателей наглядно-образного мышления, устойчивости внимания и эмоционального тонуса детей с ООП. Это достигается за счет реализации принципов мгновенной обратной связи, геймификации процесса и снижения технологической тревожности обучающихся при условии высокого уровня цифровой компетентности специалиста.

Эмпирическое исследование проводилось в ноябре 2025 - марте 2026 года на базе специальных классов общеобразовательных школ и коррекционных центров г. Уральска. В эксперименте приняли участие 18 детей младшего школьного возраста (7-10 лет) с диагнозами: задержка психического развития (ЗПР) и легкие когнитивные нарушения. Выборка была разделена на две подгруппы: экспериментальную (внедрение цифровых упражнений) и контрольную (традиционные методы коррекции).

Для оценки первичного состояния и динамики развития использовался следующий диагностический комплекс:

1. Тест Тулуз-Пьерона (в цифровой адаптации) - для оценки концентрации и устойчивости внимания;
2. Методика "Матрицы Равена" (цветной вариант) - для измерения уровня развития наглядно-образного мышления;
3. Шкала оценки эмоционального состояния ребенка (на основе визуально-аналоговых шкал в приложении).

После проведения первичной диагностики была разработана и реализована программа цифровой психокоррекции "Digital-Step: цифровая коррекция когнитивной и эмоциональной сферы детей с ООП".

Цель программы - минимизация дефицитарных зон психического развития и оптимизация когнитивных функций (внимания, памяти, мышления) младших школьников с ООП через внедрение системы адаптивных цифровых упражнений.

Задачи программы:

1. Когнитивная: развитие объема рабочей памяти, переключаемости внимания и операций наглядно-образного мышления;

2. Сенсомоторная: совершенствование зрительно-моторной координации и мелкой моторики через интерактивное взаимодействие с сенсорными интерфейсами;

3. Мотивационная: формирование устойчивого интереса к учебной деятельности за счет геймификации коррекционного процесса;

4. Регулятивная: обучение навыкам самоконтроля и коррекции собственных действий на основе мгновенной цифровой обратной связи.

Экспериментальная группа в течение 8 недель занималась по специально разработанному протоколу, включающему: 1. Когнитивные тренажеры (интерактивные задачи на развитие рабочей памяти и пространственного мышления); 2. Сенсорные стимуляторы (упражнения в интерактивной песочнице и использование планшетных программ для развития мелкой моторики и зрительно-моторной координации) и 3. Игровые сценарии (социальные истории в цифровом формате для коррекции эмоционально-волевой сферы).

1 блок "Когнитивные тренажеры" был направлен на формирование конкретной психической функции:

1. Тренажер "Цифровой лабиринт" (пространственное мышление). Ребенок должен провести персонажа через динамически меняющийся лабиринт, используя клавиши управления или сенсорный ввод. Сложность уровней адаптировалась под темп обучающегося. Формирует пространственную ориентацию, умение планировать многоходовые действия и зрительный анализ траектории. У детей с ЗПР это способствует переходу от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению.

2. Интерактивный модуль "Световая память" (рабочая память). На экране в определенной последовательности вспыхивают визуальные символы (фигуры, цифры или цвета). Задача ребенка - безошибочно воспроизвести последовательность. Формирует объем и точность кратковременной зрительной памяти. Цифровой формат позволяет наставнику-психологу плавно увеличивать количество стимулов (от 3 до 7), обеспечивая работу в зоне ближайшего развития без риска фрустрации.

3. Тренажер "Матричный поиск" (концентрация и избирательность внимания). Основан на классических таблицах Шульте и корректурных пробах, но в интерактивном режиме. Ребенку необходимо найти и выделить специфические объекты среди множества дистракторов (отвлекающих элементов) за ограниченное время. Формирует скорость нахождения значимого стимула, устойчивость внимания и помехоустойчивость. Мгновенная звуковая реакция программы на правильный выбор подкрепляет успешный когнитивный акт.

4. Модуль "Логические пары" (операции классификации и синтеза). Классификация объектов по скрытым признакам (цвет, форма, функциональное

назначение) с использованием технологии *Drag-and-drop* (перетаскивание). Развивает мыслительные операции анализа и синтеза. Возможность неограниченного количества попыток в цифровой среде снижает "страх ошибки", позволяя ребенку экспериментальным путем прийти к верному логическому выводу.

Использование данных тренажеров показало, что цифровая форма подачи материала позволяет удерживать произвольное внимание детей с ООП на 30-40% дольше, чем при работе с бумажными аналогами. Это обусловлено динамичностью стимулов и высокой степенью вовлеченности в "игровой сюжет" коррекционного занятия.

2 блок "Сенсорные стимуляторы" (сенсомоторная интеграция).

Данный компонент программы направлен на преодоление дефицитов зрительно-моторной координации и развитие тактильной чувствительности, что является фундаментом для формирования графомоторных навыков.

Упражнения в интерактивной песочнице (технология AR - дополненная реальность). Ребенок взаимодействует с реальным песком, на который проецируются цифровые ландшафты (вулканы, реки, долины). При изменении высоты песочных насыпей меняется и проекция (например, гора превращается в извергающийся вулкан). Развивается координация "глаз-рука", мелкая моторика и пространственное восприятие. Тактильный контакт с песком в сочетании с визуальными эффектами снижает мышечный тонус и эмоциональное напряжение, часто сопутствующие когнитивным нагрузкам у детей с ООП.

Планшетные программы "Графический след". Использование стилуса или пальца для обводки контуров, лабиринтов и каллиграфических элементов на экране планшета с мгновенной фиксацией точности линии (например, при выходе за контур линия меняет цвет). Формируетсяточность мелких движений кисти и переключаемость внимания. Цифровая среда позволяет многократно повторять упражнение без потери эстетического вида "рабочего листа", что критически важно для поддержания ситуации успеха.

3 блок "Игровые сценарии" (эмоционально-волевая коррекция).

Блок направлен на развитие эмоционального интеллекта и коррекцию поведения через проживание типичных социальных ситуаций в безопасном цифровом пространстве.

Интерактивные "Социальные истории". На экране разворачивается анимированный сюжет (например, "Первый день в школе" или "Конфликт на площадке"). В ключевых точках сюжет останавливается, и ребенку предлагается выбрать вариант эмоциональной реакции или действия персонажа. Развиваются навыки распознавания эмоций (своих и чужих), понимание причинно-следственных связей в поведении и развитие эмпатии. Цифровой формат позволяет ребенку увидеть последствия своего выбора без реального социального риска, что значительно снижает уровень тревожности.

Модуль "Экраны эмоций". Сопоставление мимических выражений лиц персонажей с пиктограммами чувств и ситуативным контекстом. Формирует

эмоциональную саморегуляцию и волевой контроль. Игровые сценарии позволяют психологу в г. Уральск эффективно прорабатывать модели поведения, которые в дальнейшем переносятся в реальную практику инклюзивного класса.

По итогам реализации разработанной программы цифровой психокоррекции "Digital-Step: цифровая коррекция когнитивной и эмоциональной сферы детей с ООП" была проведена вторичная диагностика и сравнительный анализ данных до и после эксперимента (табл. 1) в контрольной и экспериментальной группе (рис. 1).

Таблица 1. Сравнительная динамика показателей когнитивного развития (средние баллы) детей с ООП

Показатель	До эксперимента	После эксперимента		Прирост в эксп. группе
		Контрольная группа	Экспериментальная группа	
Устойчивость внимания (V)	18,4	20,1	26,8	+45,6%
Коэффициент точности (K)	0,72	0,75	0,89	+23,6%
Наглядно-образное мышление	12,3	14,2	19,5	+58,5%
Эмоциональный тонус (0-10)	5,2	5,8	8,4	+61,5%

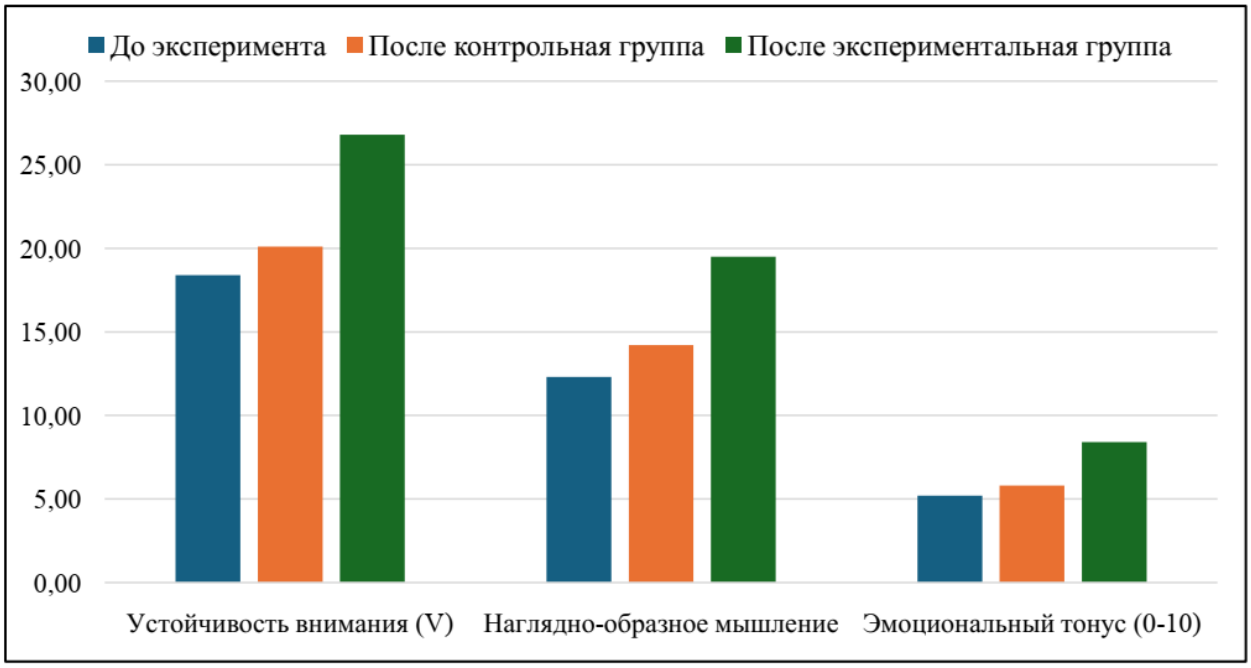


Рисунок 1. Сравнительная динамика показателей когнитивного развития детей с ООП (средние баллы) в контрольной и экспериментальной группах

Анализ результатов показал, что применение цифровых психокоррекционных технологий обеспечивает более высокую динамику развития по сравнению с традиционными бланковыми методиками.

1. Когнитивный аспект: в экспериментальной группе зафиксирован значительный скачок в развитии наглядно-образного мышления (+58.5%). Это объясняется мультимедийностью цифровых упражнений: возможность манипулировать яркими объектами на экране создает мощную визуальную опору, которая необходима детям с ООП для формирования мыслительных операций.

2. Внимание и точность: улучшение показателей внимания связано с механизмом мгновенной обратной связи. В цифровой среде ребенок сразу получает звуковой или визуальный сигнал об ошибке, что позволяет ему быстрее корректировать свои действия и удерживать фокус на задаче дольше, чем при работе с бумажными тестами.

3. Эмоционально-волевой аспект: наибольший прирост отмечен в уровне эмоционального тонуса и учебной мотивации. Игровая форма упражнений нивелирует "синдром неудачника", характерный для детей с ООП. Цифровая среда воспринимается ими как безопасное пространство для проб и ошибок, что снижает уровень тревожности и повышает удовлетворенность процессом обучения.

Выявленная в ходе исследования положительная динамика когнитивного и эмоционального развития экспериментальной группы подтверждает, что цифровые психокоррекционные технологии обладают мощным компенсаторным потенциалом для детей с ООП. Однако статистическая значимость результатов - это лишь фундамент, на котором должна строиться ежедневная работа психологической службы. Перенос навыков, сформированных в виртуальной среде тренажеров "Digital-Step", в реальные жизненные и учебные ситуации требует системного взаимодействия всех субъектов инклюзии. Для того, чтобы технологический ресурс не оставался изолированным игровым опытом, а трансформировался в устойчивое новообразование психики ребенка, необходимо придерживаться четких методических алгоритмов.

Ниже представлены практические рекомендации, разработанные на основе апробированного протокола, которые позволят педагогам-психологам и родителям эффективно интегрировать цифровой инструментарий в процесс всестороннего развития личности ребенка.

Для педагогов-психологов:

1. Соблюдение регламента: для детей с ООП сеанс активной работы с цифровым устройством не должен превышать 10-15 минут, чередуясь с двигательной разгрузкой.

2. Роль медиатора: технология - это инструмент, а не замена специалиста. Психолог должен вербализировать действия ребенка, помогая осознать алгоритм решения задачи.

3. Дифференциация: подбор сложности тренажеров должен опережать

текущие возможности ребенка ровно на один шаг ("зона ближайшего развития").

Для родителей:

1. Совместный просмотр: обсуждайте с ребенком выбор героев в социальных историях, переносите игровые ситуации на реальные события дня.
2. Позитивное подкрепление: используйте цифровые успехи ребенка как повод для похвалы, акцентируя внимание на том, что он "научился концентрироваться" или "стал более точным".
3. Единство среды: старайтесь использовать те же приложения дома, которые применяет психолог в ПМПК или школе, для закрепления нейронных связей.

Исследование подтвердило, что цифровая технология эффективна только при грамотном сопровождении психолога. Мультимедийность, геймификация и мгновенная обратная связь цифровых психокоррекционных инструментов позволяют достигать значимых результатов в коррекции когнитивных и эмоциональных дефицитов. Однако ключевой вывод - любая, даже самая совершенная цифровая технология остается лишь пассивным инструментом без профессионального участия педагога-психолога. Успешность обучения и коррекции детей с ООП в цифровой среде находится в прямой функциональной зависимости от уровня цифровой компетентности специалиста. Психолог сегодня должен обладать не только классическим инструментарием дефектологии, но и навыками цифрового проектирования, способностью проводить экспертную оценку развивающего ПО и умением гибко адаптировать алгоритмы программ под индивидуальный психофизиологический профиль ребенка.

Литература:

1. Мовкебаева З.А., Денисова И.А., Оралканова И.А. Инклюзивное образование. - Алматы, 2014. - 200 с.
2. Рымханова А.Р. Психолого-педагогические аспекты подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования // Научное обозрение. Психологические науки. - 2020. - № 1.
3. Мовкебаева З.А., Дюсенбаева Б.А. Компетенции специального педагога в инклюзивном образовании // Вестник Казахского национального женского педагогического университета. - 2021. - №1. - С. 47-55.
4. Ряписов Н.А. Определение профессиональных компетенций педагога-психолога, реализующего сопровождение инклюзивного образования // Развитие образования. - 2019. - № 3(5). - С. 37-41.
5. Ерсарина А.К. Психологическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных организациях: метод. рекомендации. - Алматы: ННПЦ РСИО, 2022 - 142 с.
6. Матасов Ю.Т., Богданова А.А. Тьюторское сопровождение в структуре инклюзивного образования // Специальное образование. - 2012. - № 3. - С. 64-72.
7. Overton G.L., Marsà-Sambola F., Martin R. et al. Understanding the Self-identification of Autism in Adults: a Scoping Review // Rev J Autism Dev Disord. -2024. - №11. - Pp. 682-702.
8. Liu Y., Ma C., Zhang M. et al. Efficacy of gamified digital health interventions for children and adolescents with autism spectrum disorder: a systematic review and meta-analysis // Child Adolesc Psychiatry Ment Health - 2026. - №20. - P.3.

9. Li X., Hu Y., Yang X. et al. The effectiveness of virtual reality training on social skills in education // A meta-analysis. Educ Inf Technol. - 2025. - №30. - Pp. 89-105.
10. Alagarajah J., Ceccolini D., Butler S. Digital mental health interventions for treating mental disorders in young people based in low-and middle-incomecountries: A systematic review of the literature // Global mental health (Cambridge, England). - 2024. - №11.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ЦИФРОВОМ ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ

Камал Н.Н.

Современная система образования сталкивается с необходимостью активного внедрения цифровых технологий, которые делают обучение интерактивным и ориентированным на развитие творческих способностей обучающихся. Цифровая образовательная среда открывает новые возможности для применения инновационных методов, таких как проектно-исследовательская технология, обеспечивающая активизацию познавательной деятельности и формирование исследовательских навыков [1].

Проектно-исследовательская технология ориентирована на самостоятельную деятельность обучающихся, позволяя им ставить проблемы, собирать и анализировать информацию, формулировать выводы и представлять результаты. В контексте обучения биологии это особенно актуально, так как предмет сочетает теорию и практику, требуя от учащихся анализа биологических процессов, экспериментов и наблюдений [2].

Проектно-исследовательская технология представляет собой комплексный метод обучения, при котором обучающиеся самостоятельно или в группах решают учебно-исследовательские задачи. Данный подход обеспечивает активное вовлечение учащихся в процесс обучения и развитие их познавательной активности.

Основные цели проектно-исследовательской технологии:

1. Развитие критического мышления – обучающиеся учатся анализировать информацию, сопоставлять различные источники данных, делать обоснованные выводы и самостоятельно проверять достоверность фактов [3].

2. Формирование творческих способностей - учащиеся разрабатывают оригинальные решения, предлагают нестандартные идеи для исследования и представляют результаты в креативной форме (презентации, постеры, видеоролики).

3. Повышение самостоятельности и ответственности - каждый обучающийся участвует в постановке целей, распределении задач, сборе и обработке информации, что способствует формированию навыков самоконтроля и самоорганизации.

4. Интеграция теоретических знаний с практикой - учащиеся не только изучают теорию биологии, но и применяют её в реальных или моделируемых исследованиях, связывая учебный материал с практическими опытами.

Использование проектно-исследовательской технологии позволяет обучающимся не только усваивать учебный материал, но и развивать навыки, необходимые для успешной научной и профессиональной деятельности, включая критическое мышление, креативность, самостоятельность и коммуникативные способности [4].

Цифровая образовательная среда существенно расширяет возможности проектно-исследовательской деятельности, превращая обучение биологии в интерактивный и практико-ориентированный процесс. Современные платформы, такие как Google Classroom, Moodle, Kahoot!, Labster и PhET, позволяют организовать как дистанционное, так и гибридное обучение, обеспечивая доступ к мультимедийным ресурсам, виртуальным лабораториям и электронным базам данных. Например, с помощью Labster учащиеся могут проводить виртуальные эксперименты по физиологии человека или изучению клеточных процессов, моделируя сложные лабораторные опыты без риска и затрат на оборудование. Платформа PhET предлагает интерактивные симуляции биологических процессов, таких как фотосинтез, рост растений или работа сердечно-сосудистой системы, что позволяет учащимся наблюдать и анализировать процессы в реальном времени.

Цифровая среда также обеспечивает эффективное взаимодействие в группе, включая совместную работу над проектами, обмен документами и комментариями в реальном времени. Например, использование Google Docs и Padlet позволяет одновременно редактировать отчеты, делиться результатами экспериментов и обсуждать идеи, что развивает навыки командной работы и коммуникации. Кроме того, цифровые инструменты предоставляют широкие возможности для аналитической обработки данных: учащиеся могут строить графики, таблицы и диаграммы, используя Microsoft Excel, Google Sheets или специализированные научные приложения, что помогает формировать критическое мышление и умение делать выводы на основе данных.

Все эти возможности создают условия для формирования у обучающихся самостоятельности, исследовательских навыков и творческого подхода к решению задач. Они учатся самостоятельно искать информацию, проверять гипотезы, проводить анализ и представлять результаты в наглядной форме, что максимально приближает учебный процесс к настоящей научной деятельности.

В биологии проектно-исследовательская технология открывает широкие возможности для активного изучения природных процессов и развития практических навыков у учащихся. Она позволяет выполнять реальные или моделируемые исследования, которые делают обучение интерактивным и близким к научной деятельности. Например, учащиеся могут изучать влияние экологических факторов на живые организмы с помощью онлайн-платформ для наблюдений, таких как iNaturalist или EcoLab, где они фиксируют данные о растениях и животных в своей местности, анализируют влияние температуры, влажности и загрязнения на экосистему и делают выводы о состоянии окружающей среды.

Проектно-исследовательская технология также позволяет исследовать рост

и развитие растений. С помощью цифровых лабораторий, таких как Labster, учащиеся могут моделировать процессы фотосинтеза, определять условия оптимального роста растений, проводить эксперименты с различными видами удобрений и световым режимом, а затем анализировать результаты с помощью таблиц и графиков. Такой подход формирует навыки планирования эксперимента, сбора данных и систематизации информации.

В рамках изучения физиологических процессов человека цифровая среда позволяет проводить виртуальные эксперименты по работе сердечно-сосудистой системы, дыхательной системы или нейрофизиологии. Платформы вроде Visible Body и Anatomy Learning предоставляют интерактивные модели органов и систем, что дает возможность наблюдать процессы в реальном времени и анализировать их без лабораторных ограничений.

Кроме того, учащиеся могут разрабатывать проекты по охране окружающей среды, создавая интерактивные презентации, видеоролики или постеры с предложениями по снижению загрязнения, сохранению биоразнообразия и рациональному использованию природных ресурсов. Для совместной работы и обмена результатами активно используют Google Docs, Padlet и Canva, что позволяет организовать командную работу, обсуждать идеи и представлять результаты в наглядной форме.

Таким образом, применение проектно-исследовательской технологии в биологии не только способствует усвоению теоретического материала, но и развивает у учащихся исследовательские навыки, критическое мышление и творческие способности, формируя у них самостоятельность и ответственность за результаты своей работы.

Проектная деятельность существенно повышает учебную мотивацию обучающихся, поскольку они видят конкретные результаты своей работы и понимают её практическую значимость. Выполнение проектов позволяет учащимся сразу оценивать свои усилия, получать обратную связь от педагога и сверстников, а также корректировать свою деятельность на основе анализа результатов.

Кроме того, проектная работа способствует развитию следующих компетенций:

1. Творческое мышление - учащиеся придумывают оригинальные идеи для исследований, разрабатывают нестандартные решения и самостоятельно формулируют гипотезы [5,6]. Например, при исследовании влияния экологических факторов на растения они могут предложить инновационные методы наблюдений или экспериментальные подходы, используя цифровые симуляторы Labster или PhET.

2. Самостоятельность - учащиеся планируют свою работу, распределяют задачи, проводят эксперименты и анализируют данные без постоянного контроля педагога.

3. Навыки аргументации и защиты своих идей - при презентации результатов проектов в формате видео, постеров или интерактивных презентаций на платформах Canva или Google Slides, обучающиеся учатся

обосновывать свои выводы и отвечать на вопросы аудитории.

4. Коммуникативные и командные навыки - совместная работа над проектами с использованием платформ Google Docs, Padlet и Microsoft Teams развивает способность договариваться, распределять роли и совместно принимать решения.

В условиях цифрового обучения педагог выполняет не только традиционную роль источника знаний, но и функции наставника и тьютора, организатора учебной деятельности и консультанта при выполнении проектов [7].

Он направляет работу обучающихся, помогает с методическими и организационными вопросами, создает условия для самостоятельного исследования и обеспечивает доступ к цифровым образовательным ресурсам. Например, педагог может настроить виртуальные лаборатории на Labster, предложить исследовательские задания через Moodle или организовать совместный анализ данных с помощью Google Sheets.

Благодаря такому подходу педагог не только контролирует процесс обучения, но и стимулирует интерес, поддерживает мотивацию и развивает творческий потенциал учащихся, создавая среду, максимально приближенную к реальной научной деятельности.Проектно-исследовательская технология в условиях цифрового обучения позволяет повысить эффективность изучения биологии. Она развивает творческие способности, исследовательские навыки и мотивацию обучающихся, интегрирует теорию с практикой и формирует умения работы в команде. Цифровая среда усиливает возможности этой технологии, делая обучение современным, интерактивным и результативным.

Литература:

1. Полат Е.С. Новые педагогические технологии. - М., 2020. - С. 45-78.
2. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. - М., 2019. - С. 112-147.
3. Кларин М.В. Инновационные модели обучения. - М., 2018. - С. 55-89.
4. Роберт И.В. Теория и практика информатизации образования. - М., 2021. - С. 201-235.
5. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. - М., 2017. - С. 33-67.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М., 2019. - С. 98-125.
7. Иванова Н.Н. Цифровые технологии в образовании. - М., 2022. - С. 77-102.

ОҚЫТУШЫЛАРДЫҢ КӘСІБИ ДАМУЫНДАҒЫ ЦИФРЛЫҚ САУАТТЫЛЫҚ МӘСЕЛЕСІ

Кашкынбаева З.К.

Оқытушылардың кәсіби дамуындағы цифрлық сауаттылық мәселесі қазіргі білім беру кеңістігінде маңызды рөл атқарады. Педагогикалық үдерістегі білім берудің цифрлық трансформациясы, педагогтың кәсіби өсуіндегі инновациялық мүмкіндіктер басты назарда болады. Оқытушылардың кәсіби өзін-өзі дамыту, ақпараттық және кәсіби дағдылары педагогикалық менеджмент негізінде оқытуды басқару қабілеттеріне, интерактивті оқу ресурстарын құру

дағдыларына байланысты. Цифрлық технологияларды дамыту қазіргі заманғы білім берудің бірінші кезектегі міндеттерінің бірі, оқыту мен оқыту сапасын арттырудағы, өршіл міндетке қол жеткізу үшін үздіксіз педагогикалық білім беруді трансформациялаудағы маңызды қадам болып табылады.

Оқытушылардың цифрлық сауаттылығы мәселесі цифрлық құралдарды меңгерудің жеткіліксіз деңгейінен туындаған сапалы онлайн оқыту мен білім беруді трансформациялаудың негізгі кедергісі болып табылады. Ол технологияның жылдам жаңаруына, өзгерістерге төзімділікке, техникалық қолдаудың болмауына және тірі байланыс сапасының төмендеуіне байланысты үздіксіз оқыту қажеттілігін қамтиды.

Қазіргі қоғамның ерекшелігі, оның табыстылығының, инновациялылығының, перспективалылығының, әлеуметтік өміршеңдігінің және т.б. белгісі қоғамның барлық салаларына еніп қана қоймай, өзінің революциялық, цифрлық технологияларын әр түрлі әлеуметтік тәжірибелерге енгізу және дамыту болып табылады. Бұл білім беру процесіне де қатысты, мұнда өндірістің әртүрлі салалары үшін мамандарды даярлау жүйесіне цифрлық технологияларды енгізу, материалдық игіліктерді қорғау, ұлт денсаулығын тура және бейнелі мағынада сақтау, сондай-ақ ұйымды басқару жүйелеріне цифрлық технологияларды енгізу мәселесі барынша белсенді түрде жүргізіледі [1; 15].

Әрине, әдістер мен тәсілдер өзгерді, өйткені ұрпақ өзгереді, қабылдау құралдары мен арналары өзгереді. Стандарт өзгерді, жаңа бөлімдер, жаңа технологиялар, оқыту құралдары және т.б. пайда болды. Бірақ көп нәрсе мұғалімнің өзіне байланысты.

Қазір кез - келген мұғалімге қойылатын ең маңызды талап-өзгермелі жағдайда шешім қабылдау мүмкіндігі. Бұл өте динамикалық, технология жолда өзгереді. Мұғалімге қойылатын талаптардың ішінде ақпараттық-коммуникациялық құзыреттер маңызды орын алады. Сонымен қатар, педагогикалық-цифрлық құралдарды қолдана отырып оқу процесін құру, өз жұмысын жоспарлау, оның пәніндегі цифрдың орнын түсіну үлкен рөл атқарады. Кез-келген мұғалім қашықтықтан оқыту технологияларын қолдана білуі, оларды қолдана отырып сабақ жүргізе білуі, цифрлық білім беру ресурстарын қолдана білуі керек.

Цифрландырудың жағымсыз салдарын азайту және оның оң әсерін күшейту үшін цифрлық ортамен өзара әрекеттесуді бағалауға және жақсартуға мүмкіндік беретін психодиагностикалық құралдар қажет. Мұнда, адамның цифрлық білім беру ортасына қатынасы мәселесі бірінші орынға шығады.

Цифрландыру әрекеттері ежелден бері қолданылып келеді, өйткені адамдар өлшеуді жүзеге асыру қажеттілігін ғана емес, сонымен қатар өндірісті басқару, есепке алу, тарату және т.б. мүдделерінде осы процедураларды оңтайландыру қажеттілігін түсінді [2; 22].

Цифрлық қоғам үшін білікті кадрларды даярлау қазіргі заманғы жоғары білім беру жүйесінің тренді болып табылады, бұл профессор-оқытушылар құрамының цифрлық сауаттылық деңгейіне жоғары талаптарды негіздейді.

Оқытушыларының цифрлық сауаттылық деңгейін және олардың ЖОО қызметкерлерінің цифрлық құзыреттілігін одан әрі дамыту бағдарламасын жасау үшін кәсіби қызметті цифрлық трансформациялауға дайындығын анықтау қажет. Сондай-ақ, цифрлық білім беру ортасын құруға, кері байланысты жүзеге асыруға арналған құралдарды қолдану ЖОО оқытушыларының біліктілігін арттырудың, кәсіби дамудың кепіліцифрлық экономика үшін білікті кадрларды даярлау қазіргі заманғы жоғары білім беру жүйесінің тренді болып табылады, бұл профессор-оқытушылар құрамының цифрлық сауаттылық деңгейіне жоғары талаптарды негіздейді.

Білім беру инфрақұрылымын жетілдіру, білім беру жүйесінің педагог қызметкерлері мен басқарушы кадрларының кәсіби шеберлігін арттыру, білім беру мазмұнын дамыту басты мәселелердің бірі. Цифрлық білім беру ортасын дамыту педагог қызметкерлерден цифрлық сауаттылықты дамытудың белгілі бір деңгейін талап етеді.

Инновациялар адам қызметінің әртүрлі салаларына енгізіледі, бұл адамдарды үздіксіз жетілдіруге, білімдерін, дағдылары мен құзыреттерін нығайтуға, сабақтас салаларда жаңа қызмет түрлерін игеруге бағыттайды. Екінші жағынан, күнделікті жұмыс машиналарға көбірек беріледі, сондықтан шығармашылықты дамыту, жаңа шешімдерді іздеуде әріптестермен ынтымақтастыққа назар аудару және ең бастысы, ұсынылған ақпаратты сенімділік тұрғысынан да, оны қазіргі міндеттерге логикалық қолдану шарттары бойынша сыни тұрғыдан бағалау бұрынғыдан да маңызды [3; 21].

Цифрландыру қазіргі заманғы білім беру процесін икемді ету, бүгінгі күннің шындығына бейімдеу, қалыптасып келе жатқан "Цифрлық әлемде" бәсекеге қабілетті мамандарды қалыптастыру үшін объективті түрде қажет. Бұл ретте қазіргі ұрпақтың цифрлық дағдыларын, цифрлық мәдениетін қалыптастыру және жетілдіру бойынша ерекше жауапкершілік өз оқушыларынан айырмашылығы уақыттың жаңа сын-тегеуріндеріне аз бейімделген, жеткілікті мобильді емес деп саналатын барлық педагогикалық қоғамдастыққа жүктеледі.

Сондықтан қазіргі заманғы мұғалім өзінің цифрлық құзыреттілігін қалай арттыруға болатындығын, білім беру процесінде цифрлық технологияларды кеңінен енгізу процесін қалай басқаруға болатындығын және бұл технологиялар мектепке не әкелетінін білуі керек. Қазіргі мұғалімге өзінің цифрлық мәдениетін анықтайтын және өз сабағында жаңа технологияларды сенімді пайдалануға мүмкіндік беретін жүйелі білім мен дағдылар, жаңа кәсіби құзыреттіліктер бұрынғыдан да қажет. Қалыптасқан жағдай қысқа мерзімді перспективада тиісті кадрларды даярлаудың тұжырымдамалық тәсілдерін жүйелі қайта қараусыз, мұғалімнің, цифрлық болашақ мұғалімінің кәсіби құзыреттеріне қойылатын талаптарды жаңартусыз қандай да бір серпінді өзгерістер туралы айтуға мүмкіндік бермейді [4; 30].

Интернет-технологияларды дамыту және тарату, инфрақұрылымды жаңғырту және білім беру процесінің технологиялылығын арттыру білім беру бағдарламаларын іске асыру сапасын арттыруды және цифрлық қоғамдағы

қазіргі өмірге қажетті өзекті білімді, іскерлікті және жаңа цифрлық дағдыларды игеруді қамтамасыз етеді. Бұл ретте жаңа цифрлық технологиялармен жұмыс істей алмайтын, білім берудің жаңа мазмұнын, оқыту әдістемелерін, бағалаудың заманауи тәсілдерін білмейтін педагогтар ұсынылып отырған инновацияларды енгізуді, серпінді бағыттарды іске асыруды қамтамасыз ете алмайды.

Педагогикалық және ақпараттық технологиялардың интеграциясы заманауи стандартты жүзеге асырудың дидактикалық құралы және зерттеу құралы ретінде қарастырылады.

Жаңа цифрлық технологиялар дәстүрлі технологиялар негізінде қазіргі білім берудің негізгі міндеттерін шешуге мүмкіндік береді.

- білім алушыларды білім беру процесіне интеллектуалды және эмоционалды тарту;
- қабылдау және мінез-құлық ерекшеліктері бар оқушыларды білім беру нәтижелеріне тұрақты қол жеткізуі;
- мұғалімдердің күнделікті міндеттермен шамадан тыс жүктелуін жою, шығармашылық және тәрбие жұмысына уақыт бөлу;
- оқытуда қолжетімді білім беру ресурстарының шектеулерін еңсеру;
- заманауи цифрлық технологияларды игеру, ең алдымен оларды қолдануда, технологиялардың кең жиынтығынан, сондай-ақ нақты экономиканың өндірістік және өзге де біліктіліктерінен таңдау мүмкіндігі;
- әдістемелерді қайта құру, атап айтқанда цифрлық құралдарды пайдалану негізінде ойын, жобалық, жарыстық және ұжымдық әдістемелерді енгізу.

Қоғамда цифрлық технологиялардың кеңінен таралуы, цифрлық нысандағы деректердің едәуір ұлғаюы әлеуметтік-экономикалық дамудың технологиялылығына және ақпараттық инфрақұрылымның жай-күйіне жаңа талаптар қоя отырып, адамның күнделікті өмірін, өндірістік қатынастарын, экономика мен білім беру құрылымын өзгертуге ықпал етеді. Қоғамның сапалы және шынайы мәліметтер алу қажеттіліктерін ескере отырып, ақпараттық кеңістікті қалыптастыру, ақпараттық инфрақұрылымды дамыту өзекті болып табылады.

Әдебиеттер:

1. Петрова Е.В. Цифровая дидактика: проектирование процесса обучения и его сопровождение // Современное педагогическое образование. - 2018. - № 4. -С. 37- 42.
2. Джусубалиева Д.М. Формирование основ информационной культуры студентов в условиях дистанционного обучения. - Алматы: Ғылым, 1999. - 222 с.
3. Карауылбаев С.К., Артюхина М., Жумабаева А.М., Муратова Г.И. Границы развития интернетпедагогики // Вестник КазНПУ имени Абая. Серия. Педагогика және психология. - 2020. - №2. - С.2-10.
4. Личность и деятельность преподавателя в условиях цифровой трансформации: Сборник материалов международной научно-практической конференции, г. Красноярск, 29 ноября 2024 г. / Составители М.А. Макарова, Т.Н. Пасечкина, Ю.Г. Хлоповских, Н.В. Шкроб. - Красноярск: ФГБОУ ВО Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, 2024. - 354 с.

ЦИФРЛЫ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫНДАҒЫ ЗАМАНАУИ БІЛІМ БЕРУ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫНЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Садуов Б.Н.
Садуова Ж.Н.

Педагогикалық инновациялар, ең алдымен, инновация бағытталатын "объект" дамып келе жатқан, бірегей жеке қасиеттермен ерекшеленетін білім алушының тұлғасы. Кез-келген педагогикалық жаңалықтар осы жеке тұлғаның даму процесін жетілдіруге бағытталуы қажет. Егер мұғалімнің қызметі жаңа өнім алуға бағытталып, бірақ жеке дамумен байланысты процестер ескерілмесе, онда мұндай инновациялар оңтайлы болуы мүмкін емес.

Соңғы зерттеулерде В.А. Сластенин бастаған ғалымдар "педагогикалық қызметтің инновациялық бағыты" түсінігін енгізеді [1].

Педагогикалық қызметтің инновациялық бағыты бірінші кезекте педагогтарды педагогикалық инновацияларды игеруге, қолдануға ену процестерін кірістіреді, өйткені инновацияларды жасақтау және тарату процестері педагогикалық шеберліктің жоғары деңгейіне бағытталған. Өз кезегінде, жоғары деңгейдегі педагогикалық шеберлік педагогикалық іс-әрекет көбінесе эксперименттік-инновациялық қызметіне құрылады, нәтижесінде педагогикалық жаңашылдықтар жеке мұғалім үшін ғана емес, сонымен қатар педагогикалық қоғамдастық үшін де маңызды болады, себебі мұғалім үнемі сараптау, өз әрекетін рефлексиялау процесіне, жаппай ендіру үшін өз тәжірибесін негіздеуге, таратуға қабілетіне бағытталған. Соның негізінде авторлар инновациялық қызметті инновациялық бағыттағы қызметтен ерекшелейтін негізгі белгілер қатарына: жаңа идеялардың маңыздылығы деңгейі, енгізілетін өзгерістердің деңгейін; өз әрекетін реттеу деңгейі. Бұл белгілер қалыптасқан инновациялық қызмет үшін де, инновациялық бағыттағы қызмет үшін де түрлі дәрежедегі мәнге, деңгейге ие.

Осыған орай, педагогтарға кәсіби білім берудің маңызды міндеті - олардың инновациялық бағыттағы қызметті игеруі болып табылады. Кейін кәсіби тәжірибесін байыту, дамытуына қарай мұғалім оған инновациялық қызметті тиімді жүзеге асыруға мүмкіндік беретін кәсіби және жеке қасиеттерді иелене алады. Сондықтан, мұғалімді инновациялық қызметке дайындау оның инновациялық бағыттағы қызметін игеруден, кәсіби қызметті одан әрі дамытудан, кәсіби қызметті кәсіби шеберлік деңгейіне дейін байытудан басталады. Мұндай процесс қазіргі мұғалімнің оқытудың мазмұны мен әдістерін үздіксіз іздестіруге, иновациялық санасы мен іс-әрекет моделін қалыптастыруға бағытталған инновациялық біліми ортаны жасақтауды қажет етеді [2].

Бұл айтылғандар біздіңше, инновациялық технологияларды пайдалануға дайындық мәселесін қазіргі жоғары оқу орындарында болашақ мұғалімдерді кәсіби даярлаудың негізгі бағыттарының бірі ретінде қарастыруды және оның көпаспектілі екендігін дәлелдей түседі.

Үшінші мыңжылдықтың басындағы білімнің ерекшелігі әр түрлі технологияларды қолдануға ерекше талаптар қоюы, өйткені олардың өнімі тірі адамдарға бағытталған, яғни технологиялық білім беру операцияларының жүзеге асу дәрежесін өнеркәсіптік өндіріспен салыстыруға болмайды. Қазірзгі кезеңде оқытудың ең көп пайдаланатын түрі - гибридті немесе аралас оқыту. Бұл blended learning-ті нарықта жетістікке жетуге көмектесетін білім алудың пайдалы құралы етеді [3].

Гибридті немесе аралас оқыту төмендегідей мәселені шеше алады:

– теориялық ақпаратты игеру;

– алған білімдерін практикалық пысықтау;

– компьютерлік сурет емес, "тірі" тәлімгермен байланыс;

– оқу жоспарын рационализациялау;

– материалды меңгеру уақытын қысқарту.

Аралас оқыту принциптері:

1) Жүйелілік - педагог оқыту материалын бірізділікте береді.

2) Көрнекілік - педагог сабақта оқу-әдістемелік, техникалық, цифрлық құралдарды пайдаланады.

3) Тәжірибе - жаңа білімді тәжірибеде сынақтан өткізу.

4) Үздіксіздік - педагог пен білім алушылар арасында үздіксіз ынтымақтастық қарым-қатынас орнайды.

5) Кері байланыс - оқыту процесінде жаңа білімді меңгеру бойынша педагогикалық рефлексия жасалады.

Гибридті (аралас) оқытудың модельдері: "Жұмыс аймақтарын өзгерту" моделі. Егер тақырыпты зерттеу бір сабақ шеңберінде әртүрлі әрекеттерді қамтыса, осы модельді қолдану ыңғайлы. Соданкейін қызмет түрлері топ үшін бір уақытта емес, белгілі бір қарқынмен жеке топтары үшін ауысады.

Іс-әрекеттің мазмұнын педагог анықтайды. Оқу топтарының жұмыс істеуін қамтамасыз ету үшін сынып толық жабдықталуы керек. Мұндай модель химия, биология пәндерінен білім алушылардың жобалау және зерттеу қызметін ұйымдастыру үшін тиімді.

"Автономды топ" моделі ерекше танымдық қажеттіліктері бар сыныптағы білім алушылар тобын бөліп көрсетуге және олардың қызметін сыныпта да, консультация кезінде де (күндізгі және қашықтықтан), өзін-өзі оқыту кезінде ұйымдастыруға мүмкіндік береді. Осы принцип бойынша "жеке траектория" моделі де жұмысістейді.

Аралас оқыту педагогге: білім алушылардың білім алу мүмкіндіктерін кеңейтуге, білім берудің қолжетімділігі мен икемділігін арттыруға, олардың жеке білім беру қажеттіліктерін, сондай-ақ оқу материалын игеру қарқынын ескеруге; білім алушының белсенді ұстанымын қалыптастыруға ынталандыруға: оның уәждемесін, дербестігін, әлеуметтік белсенділігін арттыруға, оның ішінде оқу материалын игеруге, рефлексия мен өзін-өзі талдауға нәтижесінде білім беру процесінің тиімділігін арттыруға мүмкіндік береді.

Аралас оқыту технологиясының аталған үлгілерін енгізу және пайдалану

кейбір қиындықтарды тудыратыны сөзсіз.

Біріншіден, бұл мектепте де, үйде де оқу үшін жақсы материалдық базаның қажеттілігі. Барлық мектептер мен отбасылар үшін бұл мәселе әлі де шешілген жоқ.

Екіншіден, мұғалімге жүктеме артады. Сабаққа дайындалуға, білім алушының үйдегі уақытын ұйымдастыруға, нақты уақыт режимінде кеңес алуға көп уақыт қажет [4].

Алайда, қиындықтарға қарамастан, бұл технологияны қолданудың артықшылықтары бар.

Біріншіден, бұл оқу іс-әрекетінің мотивациясының артуы арқылы оқытудың тиімділігін арттыру.

Екіншіден, бұл дарынды балалармен, сондай-ақ ерекше қажеттілігі бар балалармен жұмыс жасау жүйесі. Сондықтан аралас оқыту технологиясын енгізу білім беру жүйесін дамытудың осы кезеңінде өзекті болып табылады.

Қазіргі уақытта қоғамды цифрландыру жұмысы көптеген мемлекеттік жолдаулардың басты стратегиялық басымдығы болып табылады. Сондықтан барлық салаларда, яғни медицина саласы, қызмет көрсету орталығы, білім саласында цифрлық технологияны кеңінен қолдануға халықты сауаттандыру жұмыстары жүргізілуде.

"The Hat" бағдарламасы. "The Hat" бағдарламасы қолдануға ыңғайлы бағдарлама. Бұл бағдарламаны білім алушыларды топқа бөлу барысында жиі қолданады. Сабақтың басталуының ең маңызды сәттердің бірі - ұйымдастыру кезеңі. Педагог сабағының мәнді өтуіне сыныпта ынтымақ тастық атмосферасын (жағымды ахуал) қалыптастырудыңда ықпалы зор. Білім алушыларды сабаққаынталандыру үшін ұйымдастырушылық сәт (білім алушыларды топқа бөлу) орындалады. Осы мақсатта сабақта балаларды топқа бөлудің түрлі әдістәсілдерін қолданып отырған жөн. Кейде уақытты тиімді пайдалану үшін топта бөлу әдісінде АКТ мүмкіндігін пайдаланып.

"The Hat" бағдарламасы арқылы сыныпты жылдам топтастыруға болады:

1) Сынып оқушыларын енгізу.

2) Бір топта болатын оқушылар санын таңдау.

3) Оқушыларды топқа бөлу.

Edraw Max бағдарламасы. Қазіргі оқыту процестерінде қолданып жүрген оқыту әдістерінің бірі постермен жұмыс. Білім алушылар постермен жұмыс барысында плакаттар, стикерлер және түрлі түсті маркерлерді пайдаланып белгілі тақырып бойынша өз ойларын шығармашылық түрде бейнелеп жеткізеді.

Zip Grade бағдарламасы. Zip Grade бағдарламасымен тест жұмысын жылдам тексеру үшін өте ыңғайлы бағдарлама. Көбіне ұстаздардың оқушылар жұмысын қолмен тексеріп көп уақыт жұмсайтынын білеміз. Алдын ала біз тест жұмысын орындауға арналған жұмыспарағын шығарып аламыз. Жұмыспарағының дайын шаблондары Zip Grade сайтында берілген немесе педагог тест құрылымында қарай жұмыс парағын құрастырады. Ол үшін тіркелген парақшамызға кіріп, Quizzes түймешесін басқанда дайын тесттер парақшаларының тізімі шығады.

Егер жаңадан тест парақшасын құру қажет болса New Quiz мәзірін таңдау керек. Ашылған парақшаға сұрақтар санын, сыныпты енгізу керек. Edit Key батырмасы арқылы жауап парақшасын дайындау алу қажет. Онда сұрақтың дұрыс жауаптарын және әрбір сұраққаберілетінұпайсандарынен гізу керек. Дайын болған тест парақшаларын баспадан шығарып, білім алушыларғатаратуға болады.

Білім алушылар тест тапсырмасын дайын парақшаларда орындайды. Білім алушылардың жұмысын тексеру үшін Scan Papers батырмасын басу арқылы білім алушылардың тест парақшаларын сканерлеу қажет. Сканерлегенде бірден оқушының неше сұраққа жауап бергені және тест жұмысын қанша пайызға орындағаны шығады. Сонымен қатар Review Paper батырмасын басқанда тест парақшасында дұрыс жауаптар "жасыл", қате жауаптар "қызыл" боялып көрінеді. Тест аяқталған соң Review Papers батырмасы арқылы білім алушылардың тест қорытындысын көруге болады.

Wordwall бағдарламасы. Wordwall бағдарламасы арқылы түрлі интерактивті тапсырмаларды түрлі шаблондарды қолданып құрастыруға болады. Мұндай тапсырмалар түрлі әдістер негізінде білім алушылардың білімін анықтауға және білім алушылардың сабаққа қызығушылығын арттыруға тиімді. Бағдарламаның түрлі шаблондарын қолдану арқылы білім алушылардың тыңдалым, жазылым, оқылым дағдыларын дамытуды көздейді [5].

Цифрлық сауаттылық – халықтың өмір сапасын жақсартудың тиімді жолдарының бірі. Цифрлық технология қоғам өміріне дендеп араласқанын, жалпы адамның күнделікті өмірі айтарлықтай жаңа сипатқа ие болғанынан аңғарамыз. Расымен де адамзат қауымы күн санап цифрландыру заманының сиқырлы әлеміне еніп барады.

Сондықтан да, әрбір педагог цифрлық технологияларын тиімді қолдануда бәсекегеқабілеттіболуытиіс. Сонда ғана өскелең ұрпақты әлемдік деңгейде білім ауға деген дүниетанымы бай тұлға етіп қалыптастыра аламыз.

Әдебиеттер:

1. "Цифрлық Қазақстан" мемлекеттік бағдарламасын бекіту туралы". - Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2017 жылғы 12 желтоқсандағы № 827 қаулысы. - http://adilet.zan.kz/kaz
2. Бузаубакова К.Д. Қазақстан Республикасында қашықтықтан оқыту жағдайында болашақ педагогтердің цифрлы-құзыреттіліктерін қалыптастырудың теориясы мен практикасы: Монография. – Тараз: "ИП Бейсенбекова А.Ж.", 2023. - 312 б.
3. Бузаубакова К.Д., Амирова А.С., Маковецкая А.А. Цифрлы педагогика [Электрондық ресурс]: оқулық. - Тараз, 2022. - 314 б.
4. Бузаубакова К.Д. "Цифрлы педагогика": электронды оқулығы. - Тараз, 2023. - 3,15 ГБ. - https://cloud.mail.ru/public/5rKY /UJp2uKNQC

ЦИФРЛЫҚ САУАТТЫЛЫҚТЫ АРТТЫРУДЫҢ ҚҰНДЫЛЫҚТАРЫ

Садуова Ж.Н.
Базарова Ж.А.

Жалпы қазіргі заманда цифрлық технологиялар әлем бойынша адам өмірінің барлық саласына дендеп енуде. Тіпті қарапайым адамдардың күнделікті тұрмыс-тіршілігі де цифрландыру процесінен тыс қалған жоқ. Сондықтан әрбір азаматтың цифрлық сауаттылығын арттыру - уақыт талабы.

Цифрлық сауаттылық - ақпараттық-коммуникациялық технологияларды (АКТ) саналы, тиімді, қауіпсіз және сыни тұрғыда пайдалану қабілеті. Бұл ұғым тек техникалық дағдыларды ғана емес, ақпаратты бағалау, цифрлық ортада коммуникация жасау, цифрлық контент құру, киберқауіпсіздік пен цифрлық этика нормаларын сақтау қабілеттерін де қамтиды [1; 110].

Көптеген зерттеушілердің пікірінше, цифрлық сауаттылыққа цифрлық әлемде оқу, жұмыс істеу және өмір сүру үшін қажетті цифрлық дағдылар кіреді. БҰҰ-ның 2018 жылғы есебінде цифрлық дағдылар қазіргі адамның әлеуметтік интеграциясын жақсартады. Цифрлық дағдылар адамдарға цифрлық мазмұнды құруға және бөлісуге, қарым-қатынас жасауға және жалпы оқуда, жұмыста және әлеуметтік қызметте тиімді және шығармашылық өзін-өзі жүзеге асыру мәселелерін шешуге мүмкіндік береді.

Цифрлық сауаттылыққа компьютерлік сауаттылық, АКТ сауаттылық, ақпараттық сауаттылық және медиа сауаттылық, коммуникативтік сауаттылық деп аталатын цифрлық дағдылар кіреді. К. Эванс, Б. Мак Грей, Т. Варга-Аткинс пікірінше, цифрлық сауаттылық ақпаратты тиімді және қауіпсіз қолдану үшін тиімді басқару, түсіну, біріктіру, бөлісу, бағалау, құру және оған қол жеткізу мүмкіндігі; әр адамда цифрлы ортада болуы керек негізгі дағдылар мен машықтар; педагогтің әртүрлі цифрлық платформаларда ақпаратты табу, бағалау және нақты жеткізу қабілеті және т.б.

Көптеген зерттеушілер цифрлық сауаттылықтың бес түрін бөліп көрсетеді:

1) ақпараттық сауаттылық - ақпаратпен сауатты жұмыс істей білу, атап айтқанда, әртүрлі көздерденақпарат іздеуді жүзеге асыру, дәйексөз келтіру кезінде авторлық құқықтарды сақтау, ақпараттың дұрыстығын бағалау;

2) компьютерлік сауаттылық (цифрлық) - компьютер мен мобильді құрылғылардың техникалық мүмкіндіктерін білу, сондай-ақ кәсіби қызметтің міндеттеріне сәйкес қажетті бағдарламаларды белгілей білу;

3) медиасауаттылық ақпараттың алуан түрлерімен (мәтіндік, графикалық, бейне ақпарат) жұмыс істей білу және виртуалды шындық объектілерін пайдалана білу;

4) коммуникативтік сауаттылық - коммуникацияларды, оның ішінде әлеуметтік желілерді жүзеге асыру үшін ақпараттық технологиялардың мүмкіндіктерін пайдалана білу;

5) инновацияларға деген көзқарас - заманауи технологиялық процестерді білу, заманауи гаджеттермен және қосымшалармен жұмыс істеу дағдылары,

сондай-ақ технологиялық инновациялардың артықшылықтарын орнату [2; 87].

Қазіргі уақытта ғылыми зерттеулерде цифрлық сауаттылықпен қатар, цифрлық құзыреттілік, цифрлық дағдылар ұғымдары қатар қолданылады. Бұл терминдер кейде бір-бірінің орнына қолданылады. Алайда олар әртүрлі мағынаға ие. АКТ құзыреттілігін "цифрлық құзыреттілік" деген неғұрлым өзекті терминмен ауыстыруға болады. Көрсетілген терминдерді анықтайық.

Цифрлық сауаттылық көбінесе үш компонент ретінде қарастырылады:

- тұтыну;
- қауіпсіздік;
- құзыреттілік жиынтығы.

Ол ғаламдық Интернет желісімен қатар, ақпараттық қондырғыларды да қамтиды. БҰҰ-ы цифрлық сауаттылықты "ақпаратқа цифрлық құрылғылар мен желілік технологиялар арқылы қол жеткізу мүмкіндігін" деп түсінеді.

Көптеген ғылыми еңбектерде әдетте екі термин де қатар қолданылады: цифрлық құзыреттер; цифрлық құзыреттілік. Цифрлық сауаттылық пен цифрлық құзыреттіліктің айырмашылығы - жауапкершілік пен мотивация компонентін құзыреттілікке қосу. Олар цифрлық құзыреттіліктің әлеуметтік бағытын анықтайды. Цифрлы құзыреттілік педагог пен білім алушылардың ақпаратты сақтай алуы, ақпаратпен алмаса алуы, цифрлы ортада ақпараттық-коммуникациялық технологияны қауіпсіз таңдау, сенімді, цифрлы ортада цифрлы контентпен тиімді жұмыс жасауы және т.б. сапалы іс-әрекеттерімен ерекшеленеді. Өндіріс салаларын цифрландыру деп аталатын цифрлық түрге көшіру педагогикалық цифрлық құзіреттілік қарым-қатынас, дағды, технологияландыру, пәнді контекстпен оқытуды, сондай-ақ олардың арасындағы қарым-қатынасты дәйекті түрде қолдану қабілеті ретінде қарастырылады және бұл құзіреттілік педагогтің тәжірибесі артқан сайын дами береді.

Құзыреттілік - педагогтың өз бетінше ізденіп, білімін, кәсіби шеберлігін, мәдениеттілігін жоғарылатып, талапқа сай бейімдей алуы. Цифрландыру жағдайында педагогтің оқу процесін бақылау, түзету, типтік дағдыларды қалыптастыру сияқты функциялары цифрлы құралдармен жүзеге асырылуы мүмкін, сондай-ақ педагогтің кәсіби қызметін айтарлықтай жеңілдетеді, білім алушылардың сындарлы ойлау қабілетін қалыптастырып, білім сапасының көтерілуіне мүмкіндік туғызады.

Н.Ю. Гончарова, А.И. Тимошенко және т.б. ғалымдар цифрлық құзіреттілікті білім беру міндеттерінің кең ауқымын шешу үшін педагогикалық қызметте заманауи ақпараттық-коммуникациялық технологияларды өз бетінше пайдалануға дайын болатын қабілеттілік деп түсіндіреді. Құзыреттілік - педагогтің өзін маман ретінде өз бетімен білімін, кәсіби шеберлігін, мәдениеттілігін көтеріп, қазіргі заман талабына сай бейімдей білуі; құзыреттілік креативке бастайтын жол. Цифрлық құзыреттілік саласына маңызды үлес қосқан, эмпирикалық тестілеуді пайдалану арқылы цифрлық құзыреттілік теориялық моделін жасаған Р.Дж. Крумсвиктің зерттеуіне сүйенсек, "цифрлық сауаттылық" термині халықаралық деңгейде кеңінен қолданылғанымен,

"цифрлық құзыреттілік" ұғымы қолайлы термин болып табылады, өйткені ол кеңірек және тұтас мағынаға ие, ал техникалық дағдылар осы күрделі цифрлық құзыреттіліктің бір бөлігі ғана. Ал цифрлық құзыреттілік - бұл болашақ педагогтердің ақпараттық-коммуникациялық технологияларды (АКТ) кәсіби контексте жақсы педагогикалық түсінумен және оның оқу стратегиялары мен білім алушылардың цифрлық базасы үшін маңыздылығын ұғыну мен ұштастыра пайдалану қабілеті. Ғалымдардың зерттеуіне сүйенсек, цифрлық құзыреттілік - бұл индивидтің өмірде іс-әрекеттің әртүрлі аймағында ақпараттықкоммуникациялық технологияны қауіпсіз таңдау, сенімді, сындарлы және тиімді пайдалануы, цифрлы контентпен жұмыс, қарым-қатынас, тұтыну және т.б. [3; 127].

Цифрлық құзыреттілік - педагогтің цифрлы технологиямен жұмыс жасау дағдыларын біртұтас жүйеде сенімді, сындарлы ойлау және шығармашылықпен арттыруы. Цифрлық құзыреттіліктің түрлері:

- ақпараттық және медиақұзыреттілік;
- коммуникативті құзыреттілік;
- техникалық құзыреттілік;
- тұтынушылық құзыреттілік.

Үшінші мыңжылдықта ақпараттық, цифрлық және телекоммуникациялық технологиялардың қарыштап дамуына байланысты "цифрлық құзыреттілік" ұғымының мәні жылдан-жылға кеңейе түсуде. Педагогтің цифрлық технологияларды қолдану құзыреттілігі педагогтің заманауи ақпараттық-коммуникациялық құралдарды меңгеруінің жеткілікті жоғары деңгейімен анықталады; педагогтің өз бетінше білімін, шеберлігін көтеріп, заман талабына сай бейімдей алуы.

Заманауи педагогтің цифрлық құзыреттілігін қалыптастырудың төмендегідей артықшылықтары бар:

- педагог өз бетінше кәсіби біліктілігін жетілдіреді;
- танымдық белсенділігі артады;
- креативті ойлауы қалыптасады;
- шығармашылық ізденісі қалыптасады;
- зерттеушілік құзыреттілігі қалыптасады; педагог өз бетінше жаңа ақпаратты, жаңа платформаны игереді;
- өзін-өзі дамытады.

Цифрлық дағдылар цифрлық технологияларды тез игере білу шапшаңдылығымен айқындалып, өмір жолындағы табыстылық критерийіне айналады.

Педагогтің цифрлық құзыреттіліктерін қалыптастырудың маңызды сипаттамасы:

1) цифрлық құрылғылармен тиімді жұмыс жасау (педагоикалық сайт және порталдармен жұмыс жасай алу);

2) цифрлық оқыту платформасы, цифрлық оқу контенттімен жұмыс жасай алу;

3) компьютерлік бағдарламаларда жұмыс жасай алу;

4) электронды және мультимедиалық оқулықтармен жұмыс жасау;

5) педагогикалық коучинг, педагогикалық тренинг, вебинарлар ұйымдастыра алу [4; 85].

Цифрлы дағдылар - дербес компьютерлерді, Интернетті және цифрлық технологиялардың басқа да түрлерін қолдану саласындағы халықтың құзыреттілігі, сондай-ақ адамдардың тиісті білім мен тәжірибе алуға ниеті. Цифрлық дағдылар адамдарға цифрлық мазмұнды құруға және бөлісуге, қарым-қатынас жасауға және жалпы оқуда, жұмыста және әлеуметтік қызметте тиімді және шығармашылық өзін-өзі жүзеге асыру мәселелерін шешуге мүмкіндік береді. Цифрлық дағдылар - ақпаратқа қол жеткізу және басқару үшін цифрлық құрылғыларды, коммуникациялық қосымшалар мен желілерді пайдалану саласындағы білім мен дағдыларға негізделген қалыптасқан, автоматтандырылған мінез-құлық үлгілері. Дағды педагогтің жұмыс орнында және белгілі бір уақытта, жалпы жағдайда кәсіби қызметті жүзеге асыруды қамтамасыз ету қабілеті ретінде қарастырылады.

Бұл ретте цифрлық дағдылардың жіктелуі цифрлық технологияларды пайдалану мақсатына, қажетті білімнің тереңдігіне, қолданылатын құралдарға және оларды қолдану орнына қарай анықталады:

- күнделікті өмірде цифрлық технологиялардың мүмкіндіктерін тиімді пайдалану үшін қажетті жалпы цифрлық дағдылар:

- интернеттен ақпарат іздеу, бағдарламалық жасақтаманы пайдалану, деректерді өңдеу, талдау;

- цифрлық технологиялар саласындағы өнімдерді, қызметтер мен ресурстарды өндіру үшін мамандарға қажетті кәсіби цифрлық дағдылар:

- жүйелік жобалау, бағдарламалау, қосымшаны әзірлеу, деректерді басқару, бұлтты технологияларды пайдалану және т.б.;

- проблемалық-бағдарланған цифрлық дағдылар

- мамандандырылған платформаларды, қосымшаларды, бағдарламалар пакеттерін әзірлейтін және пайдаланатын мамандардың дағдылары;

- автоматтандырылған жүйелер мен платформалар;

- логистика құралдары; мәселелерді шешуге арналған құрылымдар;

- цифрлық технологияларды қолдану арқылы жаңа міндеттерді орындау үшін ортаның мүмкіндіктерін пайдалануға байланысты қосымша цифрлық дағдылар;

- заттар интернетінің инфрақұрылымы және цифрлық экономиканың функционалдық компоненттері негізінде іске асырылатын әртүрлі пайдалы сервистер мен процестерді пайдаланумен байланысты цифрлық экономика сервистерін пайдалану дағдылары:

- бұлтта сақтау, ақпараттық ресурстарды пайдалану және оларды басқару;

- логистика процестерін орындауды автоматтандыру;

- 5G технологияларының мүмкіндіктерін пайдалану және т.б.

Цифрлық экономикаға көшу процесінде жалпы және кәсіби цифрлықдағдыларға сұраныс жеделдетілген қарқынмен артады. Дәстүрлі мағынадағы дағдылар әрдайым оқу процесінің түпкілікті өнімі болып саналады,

бірақ цифрлық экономика жағдайында оларға деген сұраныс жүйелі сипатқа ие болады, олар ең алдымен икемді және бейімделгіш болуы керек.

Әлемде цифрлық технологиялардың елеулі дамуы, ең алдымен, интернет мүмкіндіктерінің кеңеюімен және оған бүкіл әлем бойынша көптеген пайдаланушылардың қол жетімділігімен, сондай-ақ компьютерлік және мобильді технологиялардың таралуымен қатар жүреді.

Цифрлық Қазақстан жағдайында цифрлық технологияның қыры мен сырын толық меңгерген заманауи педагогтің өмірге келуі заңды құбылыс.

Білім берудің инновациялық технологияларының басты мақсаты-адамды үнемі өзгеріп тұратын әлемдегі өмірге дайындау. Мұндай оқытудың мәні оқу процесін адамның әлеуетті мүмкіндіктеріне және оларды жүзеге асыруға бағыттау.

Білім инновациялық қызмет тетіктерін дамытып, өмірлік маңызды мәселелерді шешудің шығармашылық жолдарын табуға бағытталып, шығармашылықты адам өмірінің нормасы мен өмір сүру формасына айналдыруға ықпал етуі тиіс.

Инновацияның мақсаты-дәстүрлі жүйемен салыстырғанда оқушының жеке басын сапалы өзгерту. Білім берудегі инновациялық қызмет әлеуметтік маңызды тәжірибе ретінде адамның адамгершілікпен өзін-өзі жетілдіруге бағытталуымен, қоғамдағы барлық қолданыстағы тәжірибелердің түрленуін қамтамасыз ете алатындығымен маңызды.

Жаһандық ақпараттық қоғамға жағдайындағы білімнің қазіргі кезеңге және болашақ әлеуметтік-экономикалық қажеттіліктерге сәйкестігі туралы оның жаңаруы тек ұйымдастырушылық инновацияларға ғана емес, сонымен бірге мәнді өзгерістерге, яғни кадрлар дайындау технологиясы мен мазмұнына және ғылыми зерттеулерді дайындауға негізделген жағдайда ғана айтуға болады. Елдің зияткерлік әлеуетін жаңғыртатын әлеуметтік институт ретінде білім озық даму қабілетіне ие болуы және, қоғамның, нақты тұлғаның және әлеуетті жұмыс берушінің мүдделеріне жауап беруі тиіс.

Педагогикалық цифрлық құзіреттілікке ие болу болашақ педагогтерге бар педагогикалық құндылықтар, өздерінің теориялық, кәсіби білімдері мен игерілген цифрлық дағдылары арасындағы теңгерімді табуға мүмкіндік береді.

Тоқсан ауыз сөздің тобықтай түйініне келсек, цифрлық сауаттылық деңгейін бағалау нәтижелері педагогтердің жеткілікті білімі, дағдылары бар екенін және дұрыс көзқарастарды ұстанатынын көрсетеді. Осыған қарамастан, мұғалімдердің үнемі дамуын қажет етеді. Бұл қадам педагогтердің кәсіби қызметінде қолданылатын АКТ құзыреттіліктерін одан әрі дамыту үшін қажетті алғышарт болып табылады.

Әдебиеттер:

1. "Цифрлық Қазақстан" мемлекеттік бағдарламасын бекіту туралы". - Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2017 жылғы 12 желтоқсандағы № 827 қаулысы. - http://adilet.zan.kz/kaz

2. Бузаубакова К.Д. Қазақстан Республикасында қашықтықтан оқыту жағдайында болашақ педагогтердің цифрлы-құзыреттіліктерін қалыптастырудың теориясы мен практикасы:

Монография. - Тараз: "ИП Бейсенбекова А.Ж.", 2023. - 312 б.
3. Бузаубакова К.Д., Амирова А.С., Маковецкая А.А. Цифрлы педагогика [Электрондық ресурс]: оқулық. - Тараз, 2022. - 314 б.
4. Бузаубакова К.Д. "Цифрлы педагогика": электронды оқулығы. - Тараз, 2023. - 3,15 ГБ. - https://cloud.mail.ru/public/5rKY /UJp2uKNQC

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ТРАНСФОРМАЦИИ УДОВЛЕТВОРЁННОСТИ ТРУДОМ ПЕДАГОГОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Садыканова Р.Е.

Современная система образования переживает этап глубокой трансформации, обусловленной активным внедрением цифровых технологий. Цифровизация выступает не просто инструментом модернизации образовательного процесса, а комплексным фактором, изменяющим содержание, формы и условия профессиональной деятельности педагога [1,2]. В связи с этим возникает необходимость теоретического осмысления влияния цифровизации на удовлетворённость трудом педагогов как ключевой показатель их профессионального благополучия [3].

В классической психологии труда удовлетворённость рассматривается как субъективная оценка человеком своей профессиональной деятельности, включающая эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты. Она формируется под влиянием множества факторов: условий труда, содержания деятельности, уровня оплаты, профессионального признания и возможностей самореализации [4]. Однако цифровизация образования существенно трансформирует эти факторы, что требует пересмотра традиционных подходов к пониманию удовлетворённости трудом.

Одним из ключевых аспектов цифровизации является изменение структуры педагогической деятельности. Традиционная модель, основанная на непосредственном взаимодействии преподавателя и обучающегося, дополняется и частично заменяется дистанционными форматами, цифровыми платформами и автоматизированными системами обучения. В результате педагог выполняет не только образовательную функцию, но и функции организатора цифрового пространства, модератора онлайн-взаимодействия и пользователя сложных информационных систем [5].

Это приводит к увеличению когнитивной и эмоциональной нагрузки. Факт: в условиях цифровизации педагог вынужден одновременно управлять несколькими процессами - содержанием обучения, техническими аспектами и коммуникацией в онлайн-среде. Источник: международные отчёты OECD и исследования цифровой педагогики [5].

С теоретической точки зрения влияние цифровизации на удовлетворённость трудом носит амбивалентный характер. С одной стороны, цифровые технологии создают новые возможности:

- расширяют доступ к образовательным ресурсам;
- повышают гибкость организации учебного процесса;
- способствуют индивидуализации обучения;
- открывают новые формы профессиональной самореализации.

С другой стороны, цифровизация сопровождается рядом негативных эффектов:

- ростом профессиональной нагрузки;
- необходимостью постоянного освоения новых технологий;
- увеличением временных затрат на подготовку занятий;
- снижением качества межличностного взаимодействия;
- формированием технологического стресса.

Таким образом, удовлетворённость трудом в условиях цифровизации определяется балансом между ресурсами и рисками, которые она создаёт.

Особое значение в данном контексте приобретает понятие цифровой компетентности педагога. Она включает не только технические навыки, но и способность эффективно использовать цифровые технологии в образовательном процессе, адаптироваться к изменениям и интегрировать инновации в свою профессиональную деятельность [1].

Исследования показывают, что уровень цифровой компетентности напрямую связан с удовлетворённостью трудом. Педагоги, обладающие высоким уровнем цифровой грамотности, воспринимают цифровизацию как ресурс развития, тогда как при низком уровне компетентности она становится источником стресса и профессиональной неудовлетворённости [2].

В условиях цифровизации изменяется и структура профессиональной мотивации. Традиционные мотивы, связанные с содержанием педагогической деятельности и взаимодействием с обучающимися, дополняются новыми мотивами, связанными с освоением технологий и профессиональным развитием. Однако при отсутствии поддержки эти новые требования могут восприниматься как давление, что снижает мотивацию и удовлетворённость трудом.

Важным фактором является организационная среда. Поддержка со стороны администрации, наличие технических ресурсов, возможность повышения квалификации и адекватное распределение нагрузки существенно влияют на восприятие педагогами цифровизации. При наличии таких условий она воспринимается как фактор развития, при их отсутствии - как источник стресса (табл. 1).

Таблица 1. Теоретическая модель факторов удовлетворённости трудом педагогов в условиях цифровизации

Группа факторов	Содержание факторов	Влияние на удовлетворённость
Организационные	Условия труда, поддержка, ресурсы	Повышение / снижение
Профессиональные	Цифровая компетентность,	Повышение при развитии

	навыки	
Психологические	Стресс, мотивация, адаптация	Снижение при перегрузке
Социальные	Коммуникация, взаимодействие	Зависит от формата общения

Анализ показывает, что ключевым противоречием цифровизации является несоответствие между возрастающими требованиями к педагогам и уровнем их подготовки и поддержки. Это противоречие приводит к снижению удовлетворённости трудом и увеличению риска профессионального выгорания.

В исследованиях казахстанских авторов отмечается, что часть педагогов демонстрирует недостаточную готовность к работе в цифровой среде, что сопровождается снижением уверенности в профессиональной деятельности [2].

В теоретическом плане это позволяет сделать вывод о том, что цифровизация выступает системным фактором, влияющим на все аспекты профессиональной деятельности педагога. Она не является нейтральным инструментом, а активно трансформирует психологические и организационные условия труда.

Таким образом, для повышения удовлетворённости трудом педагогов необходимо учитывать следующие условия:

- развитие цифровой компетентности;
- создание поддерживающей организационной среды;
- оптимизация нагрузки;
- обеспечение психологической поддержки;
- сохранение баланса между цифровыми и традиционными формами взаимодействия.

Заключение

Цифровизация образования представляет собой сложный и противоречивый процесс, оказывающий значительное влияние на удовлетворённость трудом педагогов. Она одновременно выступает источником новых возможностей и фактором профессиональных рисков.

Теоретический анализ показывает, что удовлетворённость трудом в условиях цифровизации определяется не самим фактом внедрения технологий, а условиями их использования, уровнем подготовки педагогов и характером организационной поддержки.

Следовательно, ключевой задачей образовательной политики является создание таких условий, при которых цифровизация будет способствовать профессиональному развитию педагогов, а не снижению их удовлетворённости трудом.

Данное исследование профинансировано Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (Грант №. AP26103089).

Литература:

1. Мәулет А., Масимбаева А. Профессиональное развитие и цифровая грамотность педагогов в условиях цифровой трансформации образования // Вестник КазНУ. Серия "Педагогические науки". - 2025. - Том 85. - № 4. - С. 52-64.
2. Сардарова Ж. и др. Современное состояние и проблемы формирования цифровой компетентности педагогов // Вестник КазНУ. - 2023. - Том 74. - № 1. - С. 58-67.

3. Муканова Т., Темирханова М. Цифровизация образования: влияние на качество обучения // Международный журнал образования и цифровой педагогики. - 2025. - № 1. - С. 57-72.
4. Сорокоумова Е.А. Возрастная психология: учебное пособие для вузов. - Москва: Издательство Юрайт, 2024. - 227 с.
5. OECD. Education at a Glance 2021. - Paris: OECD Publishing, 2021.

СТУДЕНТТЕРДІҢ ЭМОЦИЯЛЫҚ-ЕРІК ҚАТЫСУЫ МЕН РУМИНАТИВТІ ОЙЛАУ СТИЛІНЕ БЕЙІМДІЛІГІНІҢ ӨЗАРА БАЙЛАНЫСЫ

Толегенова М.С.

Мақала өзектілігі. Қазіргі таңда жоғары білім беру жүйесіндегі үздіксіз өзгерістер мен бәсекелестіктің артуы студенттердің психологиялық денсаулығына жоғары талаптар қоюда. Студенттік кезең-тұлғаның кәсіби қалыптасуымен қатар, эмоционалдық және еріктік сапаларының қарқынды даму кезеңі. Осы орайда, студенттердің оқу іс-әрекетіндегі жетістіктері мен психологиялық тұрақтылығы олардың эмоциялық-ерік қатысуына тікелей байланысты. Эмоциялық-ерік қатысуы-бұл тұлғаның өз мақсаттарына жету жолында ішкі ресурстарын жұмылдыру, кедергілерді жеңу және сезімдерін бақылау қабілеті.

Алайда, қазіргі жастар арасында мазасыздық пен стресстің артуына байланысты руминативті ойлау стиліне (өткен сәтсіздіктер мен жағымсыз ойларды қайта-қайта ойлай беру) бейімділік жиі кездеседі. Руминация студенттің назарын мәселені шешуден гөрі, проблеманың өзіне шоғырландырып, оның ерік-жігерін әлсіретеді және эмоционалдық күйзеліске ұшыратады. Студенттің руминацияға салынуы оның оқуға деген ынтасын қатысуын төмендетіп, академиялық үлгеріміне кері әсерін тигізеді. Сондықтан, студенттердің бойындағы эмоционалдық тұрақтылықты нығайту және тиімсіз ойлау стильдерін түзету үшін бұл екі құбылыстың арасындағы өзара байланысты зерттеу бүгінгі психология ғылымының өзекті мәселесі болып табылады.

Бұл, біріншіден, студенттердің өзін-өзі реттеу механизмдерін түсінуге және олардың психикалық саулығын сақтауға мүмкіндік береді. Екіншіден, руминативті ойлаудың алдын алу арқылы студенттердің ерік-жігер белсенділігін арттыру-жоғары оқу орындарындағы оқу-тәрбие процесінің сапасын жақсартудың маңызды шарты.

Зерттеу объектісі. Жоғары оқу орындарының студенттері.

Зерттеу пәні. Студенттердің эмоциялық-ерік қатысуы мен руминативті ойлау стиліне бейімділігінің өзара байланыс ерекшеліктері.

Зерттеудің мақсаты. Студенттердің эмоциялық-ерік қатысу деңгейін және руминативті ойлау стиліне бейімділігін анықтай отырып, осы екі көрсеткіш арасындағы статистикалық байланысты айқындау.

Зерттеудің міндеттері:

1. Психологиялық әдебиеттердегі "эмоциялық-ерік қатысу" және "руминация" ұғымдарына теориялық талдау жасау;
2. Студенттердің руминативті ойлау деңгейін және эмоционалдық-еріктік сферасының ерекшеліктерін эмпирикалық тұрғыдан зерттеу;
3. Эмоциялық-ерік қатысуы мен руминация арасындағы байланысты талдап, нәтижелерді өңдеу;
4. Студенттердің жағымсыз ойлау стилін төмендету және ерік-жігер белсенділігін арттыру бойынша психологиялық ұсыныстар дайындау.

Зерттеудің жалпы болжамы. Студенттердің руминативті ойлау стиліне бейімділігі мен олардың эмоциялық-ерік қатысу деңгейі арасында оң бағыттағы байланыс бар. Яғни, руминация студенттер үшін еріктік күш-жігерді жұмылдыруға бағытталған ішкі ресурс ретінде қызмет етуі мүмкін.

Жеке болжамдар:

1. ЖОО студенттеріндегі руминация олардың оқу процесіне еріктік тартылуын арттыратын адаптивті механизм ретінде көрінеді.
2. Эмоциялық-ерік қатысуы жоғары студенттер өздерінің мазасыз ойларын академиялық қиындықтарды шешуге және мақсатқа жетуге бағыттай алады.

Зерттеудің әдістері. Эмоциональная волевая вовлечённость - https://psytests.org/emvol/evvc.html, Шкала руминации (RRS - Ruminative Responses Scale).

Версии RRS-18 или RRS-10. Адаптации: О.Д. Пуговкина, А.Б. Холмогорова или Г.Г. Князев.

Зерттеу жұмысының жаңалығы. Студенттердің оқу іс-әрекетіндегі эмоциялық-ерік қатысуы мен руминацияның өзара әсері отандық психологияда кешенді түрде алғаш рет қарастырылып отыр. Зерттеу нәтижелері студенттердің когнитивті-эмоционалдық дамуының жаңа қырларын ашуға мүмкіндік береді.

Кіріспе

Студенттердің оқудағы табыстылығы мен тұлғалық дамуын айқындайтын факторларды зерттеу психологиялық талдаудың орталық нысаны ретінде "қатысу" (вовлеченность) категориясын бөліп көрсетуге мүмкіндік берді. Кең мағынада қатысу дегеніміз-студенттің оқуға жұмсайтын уақыты ғана емес, сонымен бірге субъектінің білім беру процесіне психологиялық ену деңгейі болып табылады [1].

Еңбектің жоғары сапалы нәтижелерін қамтамасыз ететін тәжірибелерге деген сұраныс жағдайында қатысу тұжырымдамасы қалыптасады. Ол дегеніміз, адамның тұраұты бақылауынсыз-ақ "уақыты мен энергиясын" сыртқы қысымсыз маңызды іске инвестициалауға дайындығын білдіреді.

Бұл бағыттың негізін салушы болып "қатысу" теориясын ұсынған А. Астин саналады. Оның тұжырымдамасына сәйкес, студенттің дамуы оның академиялық тәжірибеге инвестициялайтын физикалық және психикалық энергиясының көлемімен тікелей корреляцияланады. Астин тартылғандықтың бес негізгі постулатын көрсетеді:

1. Энергияны нақты нысандарға оқу, жобалар инвестициялауға қатысты болады.
2. Континуумда көрінеді.
3. Сандық және сапалық сипаттамаларға ие.
4. Студенттің белсенділігін ынталандыру қабілеті арқылы білім беру бағдарламаларының тиімділігін айқындайды.

Эмоционалды-ерік қатысу теориясына шолу

Қазіргі зерттеулерде назар қызметті реттеудің неғұрлым тар, бірақ дәл механизмдеріне аударылуда. Мәселен, В.О. Димидов пен А.С. Румянцева "мақсатқа қатысуды" эмоционалды және ерікті компоненттерден тұратын комбинаторлық құрылым ретінде қарастыруды ұсынады [2].

Авторлардың тұрғысынан алғанда, эмоционалды-еріктік тартылғандық келесілерді қамтиды:

1.Эмоционалды қабат: іс-әрекетке деген қызығушылықты сезіну және болашақ нәтиже бейнесінен шабыт алу. Бұл құрамдас бөліксіз тартылғандық энергетикалық нәрден айырылып, міндеттерді формальды түрде орындауға айналады [2].

2.Еріктік қабат: субъектінің мақсатқа жету жолында табандылық танытуға және ішкі немесе сыртқы кедергілерді жеңуге саналы түрде дайын болуы. Дәл осы еріктік компонент стресс немесе белгісіздік жағдайларында іс-әрекеттің тұрақтылығын қамтамасыз етеді [2].

Соңғы онжылдықтарда еріктік реттелуді зерттеуге арналған жұмыстардың саны тұрақты түрде артып келеді. Олардың нәтижелері ерік-жігердің іс-әрекеттің түрлі салаларындағы: оқу, кәсіби, спорттық, денсаулық сақтау, тұтынушылық және т.б. табыстылыққа айтарлықтай үлес қосатынын айғақтайды (Батыршина, Мазилов, 2016; Шляпников, 2009). Дегенмен, психология ғылымындағы еріктік реттелу механизмдері туралы мәселе әлі де болса пікірталас тудырып отыр (Иванников және т.б., 2014) [3]. Қатысу адам мен ортаның сәйкестігі жағдайында қалыптасатын және тереңдігіне қарай бірнеше деңгейден тұратын күй ретінде қарастырылады: өзекті күй ретіндегі қатысу, мотивация мен құндылықтар деңгейіндегі қатысу және адамның тіршілік әрекетінің интегралды сипаттамасы ретіндегі қатысу. Адам мен ортаның сәйкестігінің негізі ретінде мағыналар мен құндылықтар, ал оның көрінісі ретінде эмоциялар, атап айтқанда, өмірге қанағаттанушылық пен психологиялық әл-ауқатты сезіну көрінетіні дәлелденген [4].

Студенттік қатысу деп дәстүрлі түрде оқу іс-әрекетіне "психикалық энергияны инвестициялау", "академиялық тәжірибе жинақтау үшін жұмсалатын физикалық және психикалық энергияның жиынтығы" түсініледі. Бұл тәсіл А. Астиннің еңбектерінің арқасында қалыптасты, ондақатысу өзіндік бір "катексис" ретінде ұсынылған. В. Тинто қатысу студенттің академиялық және әлеуметтік жүйелерге интеграциялануы тұрғысынан қарастырады. Ф. Ньюман, Р. Пейс және олардан кейін көптеген ресейлік зерттеушілер студенттік қатысуды студенттің оқу-кәсіби іс-әрекет процесінде жұмсайтын күш-жігерінің саны мен сапасын талдау арқылы бағалауды ұсынады [4].

Осылайша, егер А. Астин студенттің уақыты мен күшін жұмсауының жалпы көлеміне баса назар аударса, В.О. Димидов бұл процестің ішкі "архитектурасын" егжей-тегжейлі зерттеуге мүмкіндік береді. Біздің зерттеуіміз үшін тартылғандықтың статикалық қасиет емес екендігі принципті түрде маңызды; ол руминация сияқты теріс когнитивтік факторлардың әсерінен сарқылуы немесе бөгелуі мүмкін динамикалық ресурс болып табылады.

Руминация теориясына шолу

Психология ғылымында "руминация" термині адамның өз басындағы қиындықтарды, олардың себептері мен салдарларын тоқтаусыз, еріксіз түрде ойлай беру процесін сипаттайды. С. Нолен-Хуксеманың классикалық анықтамасы бойынша, бұл - пассивті түрде жағымсыз эмоционалды күйге назар аудару стилі [5,6]. Бұл процесс конструктивті есеп шығарудан айтарлықтай ерекшеленеді, себебі мұнда нақты шешім қабылданбайды, тек деструктивті ойлар шеңбер бойымен айнала береді.

Зерттеушілер (Nolen-Hoeksema, 1991; Watkins, 2008) руминацияны депрессияның созылмалы түрге ауысуының негізгі факторы ретінде қарастырады. Руминацияның екі түрі бар:

Рефлексивті ой толғау: Бұл сәл де болса проблеманы талдауға бағытталған [6,7,8].

Мүжілу немесе "жвачка": Бұл өзін-өзі айыптауға негізделген, адамның психикасына ең көп зиян келтіретін түрі.

Ресейлік психология мектебінде (А.Б. Холмогорова) руминация "зацикливание" ретінде сипатталады, мұнда адам рефлексивті деңгейге көтеріле алмай, тек бір сәтсіз тәжірибені қайталай береді [5].

Руминативті ойлау моделін жою үшін метакогнитивті тренинг (МКТ) тиімді деп есептеледі. Бұл әдістің мақсаты - адамды өз ойларына сырттан бақылаушы ретінде қарауға үйрету. Бұл әсіресе стресс деңгейі жоғары мамандық иелері үшін (мысалы, полиция қызметкерлері немесе студенттер) өте маңызды, себебі навязчивый ойлар жұмысқа немесе оқуға деген тартылғандықты төмендетеді [8,9,10].

Зерттеудің әдіснамалық негіздемесі

Зерттеудің концептуалды негізі ретінде студенттердің академиялық жетістігіне әсер ететін когнитивті және эмоционалды факторлардың өзара байланысы алынды. Теориялық шеңберде Ю. Кульдің әрекетті бақылау теориясы мен Э. Уоткинстің конструктивті ойлау моделі басшылыққа алынды [5].

Статистикалық нәтижелерді талдау және халықаралық зерттеулермен салыстыру

Эмпирикалық зерттеуге жоғары оқу орнының 45 студенті қатысты. Респонденттердің бұл тобы оқу жүктемесінің жоғарылығымен және академиялық ортадағы психологиялық стресс факторларына бейімділігімен сипатталады. Зерттеу барысында келесі әдістемелер қолданылды:

1. Еріктік тартылғандықты анықтау сауалнамасы (В.О. Димидов).
2. Руминативті жауап беру стилі шкаласы (RRS).

45 студенттің қатысуымен жүргізілген корреляциялық талдау нәтижесінде еріктік тартылғандық пен руминация көрсеткіштері арасында **r = 0,197** мәніне тең оң байланыс анықталды (кесте 1).

1-кесте. Студенттердің эмоционалды ерік қатысу мен руминацияның корреляциялық көрсеткіштері

Көрсеткіш	Мәні
Коэффицент	0,197711
n	45
z	0,200349
se	0,154303
c_95%	1,959964
Төменгі 95% шекара zL	-0,102079768
Жоғарғы 95% шекара zU	0,502778249
Төменгі 95% шекара rL	-0,101726673
Жоғарғы 95% шекара zU	0,464299298

Алынған нәтижелерді заманауи шетел зерттеушілердің еңбектерімен салыстыра отырып талдау маңызды. Атап айтқанда, Li et al. (2020) жүргізген зерттеулерде студенттер арасындағы руминацияның екіжақты табиғаты көрсетілген. Олардың пайымдауынша, академиялық ортадағы руминация әрқашан деструктивті болмайды; кей жағдайда ол жіберілген қателіктерді терең саралау арқылы студенттің жұмысқа тартылуын (engagement) арттыратын механизм қызметін атқарады [11]. Біздің зерттеуіміздегі r = 0,197 көрсеткіші осы адаптивті руминацияның көрінісі болуы мүмкін (1-сурет).

1-сурет. Эмоционалды ерік қатысуы мен руминация шкаласы бойынша нүктелі диаграмма

Сонымен қатар, Wang және Zhang (2022) еңбектерінде "мақсатқа бағытталған руминация" (goal-oriented rumination) ұғымы қарастырылады. Олар студенттің өз мақсаты туралы үздіксіз ойлауы оның еріктік бақылауын

нығайтып, академиялық тапсырмаларды орындауға жігерлендіретінін дәлелдеген [12]. Бұл тұжырым біздің таңдамамыздағы студенттердің ішкі толғаныстарына қарамастан, оқу процесіне еріктік тартылу деңгейін сақтап қалу қабілетін негіздейді.

Қорыта айтқанда, алынған деректер S. Nolen-Hoeksema ұсынған классикалық депрессивті руминация моделінен сәл өзгешеленеді және қазіргі азиялық психологиялық мектептердің (Li, Wang) адаптивті рефлексия туралы тұжырымдарымен көбірек үндеседі. Бұл студенттердің ерік-жігері жағымсыз эмоционалды күйлерді оқу мақсаттарына жету үшін қайта бағыттай алатынын көрсетеді.

Қорытынды

Қорытындылай келе, ЖОО-ның 45 студенті қатысқан эмпирикалық зерттеу нәтижелері студенттердің оқу процесіне еріктік тартылуы мен олардың руминативті ойлау ерекшеліктері арасындағы өзара байланысты айқындауға мүмкіндік берді. Статистикалық талдау барысында анықталған оң бағыттағы корреляциялық байланыс (r = 0,197) зерттеудің негізгі гипотезасын ішінара растайды. Бұл көрсеткіш студенттік кезеңдегі руминацияның тек деструктивті сипатта емес, сонымен қатар академиялық міндеттерді орындауда интрапсихикалық ресурс ретінде қызмет ететінін меңзейді.

Алынған деректер заманауи когнитивті психологиядағы, атап айтқанда Li et al. (2020) мен Wang & Zhang (2022) ұсынған "мақсатқа бағытталған руминация" (goal-oriented rumination) концепциясымен ғылыми үндестік табады. Осы тұрғыдан алғанда, студенттердің өз оқу әрекеті мен алға қойған мақсаттары төңірегіндегі үздіксіз ой толғаныстары олардың еріктік күш-жігерін жұмылдыруға және оқу процесіне тереңірек тартылуына ықпал ететін адаптивті механизм болып табылады. Тұтастай алғанда, зерттеу нәтижелері ЖОО студенттерінің еріктік өзін-өзі реттеу жүйесінде руминативті процестердің когнитивті функциясы академиялық тартылғандықтың тұрақтылығын қамтамасыз етуде маңызды рөл атқаратынын айғақтайды.

Әдебиеттер:

1. Малошонок Н.Г. Студенческая вовлеченность как инструмент оценки качества образования в российских университетах // Университетское управление: практика и анализ. - 2023. - №2. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/studencheskaya-vovlechennost-kak-instrument-otsenki-kachestva-obrazovaniya-v-rossiyskih-universitetah (дата обращения: 06.04.2026).

2. Димидов В.О., Румянцева А.С. Вовлеченность в цель: комбинаторная структура и методика измерения // Психология. Журнал ВШЭ. - 2025. - №2. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vovlechennost-v-tsel-kombinatornaya-struktura-i-metodika-izmereniya.

3. Иванников В.А. Уроки исследований воли // Национальный психологический журнал. - 2016. - № 3(23). - С. 59-63. doi: 10.11621/npj.2016.0308

4. Павлова Е.В., Краснорядцева О.М., Щеглова Э.А. Ценностно-смысловое измерение состояния вовлеченности: опыт эмпирического исследования // СибСкрипт. - 2021. - №3 (87). - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-smyslovoe-izmerenie-sostoyaniya-vovlechennosti-opyt-empiricheskogo-issledovaniya.

5. Пуговкина О.Д., Сыроквашина А.Д., Истомин М.А., Холмогорова А.Б. Руминативное мышление как когнитивный фактор хронификации депрессии: определение понятия и валидность инструментария // Консультативная психология и психотерапия. - 2021. - Т. 29. - № 3. - С. 88-115.
6. Nolen-Hoeksema S. Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes // Journal of Abnormal Psychology. - 1991. - Vol. 100. - № 4. - Pp. 569-582.
7. Миняйчева М.В., Рубайлова В.Е., Пуговкина О.Д. Руминативное мышление, перфекционизм и стратегии совладания со стрессом как мишени метакогнитивного тренинга у пациентов с депрессией // Консультативная психология и психотерапия. - 2024. - Т. 32. - №2. - С. 127-149.
8. Watkins E.R. Constructive and unconstructive repetitive thought // Psychological Bulletin. - 2008. - Vol. 134. - №2. - Pp. 163-206.
9. Чимаров С.Ю. Некоторые рекомендации по нейтрализации руминативной модели мышления личности сотрудника полиции // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. - 2024. - Т. 1-2 (88). - С. 92-94.
10. Wells A. Metacognitive Therapy for Anxiety and Depression. - New York: Guilford Press, 2009. - 316 p.
11. Li H. et al. The dual process of rumination: Links to academic engagement and burnout among university students // Journal of Adolescence. - 2020. - Vol. 78. - Pp. 45-56.
12. Wang Y., Zhang X. Goal-oriented rumination and its impact on students' volitional engagement // Frontiers in Psychology. - 2022. - Vol. 13. - Pp. 892-905.

ЦИФРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫН ҚҰРУДЫҢ МӘНІ МЕН МАҢЫЗЫ

Төлежанов Е.Қ.

Еліміздің әлеуметтік-саяси, экономикалық және мәдени және жалпы қоғамдық өмірінде болып жатқан қазіргі заманғы өзгерістер қазіргі заманғы қайта құру процестеріне белсенді қатысуға, өзінің шығармашылық әлеуетін іске асыруға қабілетті, жүйелі өзін-өзі тәрбиелеу және өзін-өзі жетілдіру арқылы өз мүмкіндіктерін үнемі кеңейтуге дайын тұлғаны қалыптастыруды қажет етуде. Ол өз кезегінде, білім беру реформасының стратегиялық бағытында көрсетілгендей, дүниетанымдық мәдениеті дамы-ған, инновациялық, шығармашылық ойлау типі бар адамдардың жаңа буынын қалыптастыру, әлемге этикалық жауапты көзқарасы бар жоғары білікті мамандар дайындау мәселесін алға қояды. Академиялық ұтқырлықтың кеңейіп, әлемдік ғылыми-білім беру кеңістігінде интеграцияның артуы экономикалық тұрғыдан оңтайлы білім беру жүйелерін құрылып, университеттік корпоративтілік деңгейінің артуымен және білім берудің әртүрлі деңгейлері арасындағы байланыстардың күшеюімен сипатталады.

Цифрлық білім беруді құру - қазіргі таңда озық елдердің мемлекеттік саясатының басымды бағытын құруда. Осыған сәйкес білім беру қызметін технологияландырумен қатар, оны ізгілендіру процесінің жүруі, ол қазір тұлғалық-бағдарлы тұғыр аясында кеңінен таралуда. Біздің елімізде де, шетелде де білім беру жүйесінде болып жатқан терең процестер инновациялық білім беру идеологиясы мен әдіснамасы ретінде жаңа идеология мен білім беру

әдіснамасының қалыптасуына әкелуде. Оқытудың инновациялық технологияларын жаңа білім беру парадигмасын жүзеге асыруға болатын тиімді құрал ретінде қарастырған жөн [1; 25].

Цифрлы білім беру ортасында заманауи педагогке жаңа құзыреттіліктерге ие болады:

- кез келген жерде және кез келген уақытта оқытуға мүмкіндік бар;
- білім алудың дербес маршрутын жасау;
- білім алушылар цифрлық ресурстарды қолданушыдан сандық ресурстарды жасаушы дәрежесіне дейін көтеріледі.

Еуропалық Одақ педагогтердің цифрлық құзыреттіліктерді меңгеру деңгейлерін анықтау бойынша жүргізілген зерттеулер нәтижесіне сүйенсек, білім алушылар оқу процесінде белсенді пайдалануға мүмкіндік беретін тиімді цифрлық құзыреттіліктердің тек 20-25% ғана педагогтерден алады екен. 2006 жылы Еуропалық Одақ үздіксіз білім берудің 8 құзыреттіліктерінің қатарына кіретін "цифрлық сауаттылық" және "цифрлық құзыреттілік" терминдерінің мәнін ашып көрсетті: "Цифрлық құзыреттілік - әрбір адамдардың жұмыс жағдайында, бос уақытта және қарым-қатынас үшін сандық технологияларды сенімді, тиімді пайдалана алуы; ақпаратты сақтай алуы, ақпаратпен алмасу, ғаламтор арқылы желілік байланысқа шығу, алғашқы ақпараттық дағдыларды игеруі. Қоғамның ақпараттандыруы білім беру жүйесінде жаңа модельдерді өмірге әкелуде:

1) білімді трансформациялауға тиімді цифрлық технологиялар;
2) білім берудегі технологиялық стартаптар;
3) таланттар үшін бәсекелестік және барлық саланың қарқынды дамуы;
4) білім берудегі жаңашылдық пен белсенділік;
5) жаһандық білім берудегі ашықтық: жапппай ашық онлайн курстар; ашық университеттер [2; 45].

Білім беруді ақпараттандыру жағдайында цифрлық білім беру ортасын (бұдан әрі - ЦББО) құру қажеттілігі аса өзекті. Қоғамды ақпараттандыру және білім беруді жаңғырту жағдайында, адамзат тіршілігінің барлық салаларындағы қарқынды өзгерістер дәуірінде білім беру жүйесінің жеке адамның, қоғамның және мемлекеттің мақсаттарына қол жеткізуді қамтамасыз ету қабілеті ретінде білім беру мазмұны мен сапасын жаңарту мәселелеріне ерекше назар аудару қажет.

Бұл мәселелерді шешу білім беру ортасын модельдеу арқылы мүмкін болады, оның жүйелік компоненті үздіксіз білім берудің түбегейлі жаңа жүйесін қалыптастырады.

Цифрлық білім беру ортасы (ЦББО) - бұл білім беру процесінің барлық қатысушыларын – әкімшілікті, педагогтерді, білім алушыларды және олардың ата-аналарын біріктіретін ақпараттық жүйелердің ашық жиынтығынан тұратын цифрлық кеңістік.

Цифрлық білім беру ортасы - білім беру процесінің әртүрлі міндеттерін қамтамасыз етуге арналған ақпараттық жүйелердің ашық жиынтығы. ЦББО-сын құру принциптері:

- ашықтық принципі, ол цифрлық білім беру ортасын құрудың негізгі принципі болып табылады: білім беру қызметтерінің әрбір тұтынушысы үшін ақпараттық жүйелерді пайдалану, оларды ауыстыру немесе жаңа компоненттерді қосу мүмкіндігінің болуын білдіреді;

- қолжетімділік принципі, ол Интернет желісінің көмегімен нақты білім алушы үшін цифрлық білім беру ортасының коммерциялық және коммерциялық емес элементтерінің шектеусіз функционалдығын қамтамасыз етуді көздейді;

- бәсекелестік принципі, ол цифрлық білім беру ортасын бәсекелес технологиялармен толық немесе ішінара ауыстыру еркіндігін қамтамасыз етуді білдіреді;

- жауапкершілік принципі, ол әрбір білім беру субъектісінің өз жауапкершілігі шеңберінде ақпараттандыру міндеттерін шешу құқығын, міндетін және мүмкіндігін қамтамасыз етуден, сондай-ақ осы сабақтас ақпараттық жүйелерге қатысты міндеттерді келісуге қатысудан тұрады;

- жеткіліктілік принципі, ол ақпараттық жүйе құрамының білім беру қызметтерін тұтынушының мақсаттарына, өкілеттіктері мен мүмкіндіктеріне сәйкестігін қамтамасыз етуді көздейді;

- табыстылық принципі, ол цифрлық білім беру ортасын енгізудің арқасында жаңа мүмкіндіктерді қалыптастыру және пайдаланушының еңбек шығындарын азайтуды білдіреді [3; 78].

Білім беру ұйымының ЦББО - әртүрлі пәндерді оқытудағы заманауи цифрлық құралдардың, ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың белгілі бір жиынтығы. ЦББО-ның тиімді қалыптасуына әсер ететін бірқатар факторлар бар:

- білім беру процесіне барлық қатысушылардың цифрлық құралдарды практикалық пайдалану шарттары, ақпараттық жергілікті желілерге, сондай-ақ интернет-ресурстарға қолжетімділік.

Цифрлық білім беру ортасы келесідей элементтерімен ерекшеленеді:

- цифрлық технологиялар;
- цифрлық ресурстар;
- цифрлық іздер.

Цифрлық форматтағы оқу және кәсіби қызметтің нәтижелері ретінде қарастырылатын цифрлық іздер құзыреттілік деңгейін анықтауға мүмкіндік беретін алғышарттар болып табылады [4; 83].

Зерттеушілер дәстүрлі оқыту жүйесімен салыстырғанда цифрлы білім беру ортасының бірнеше ерекше сипаттамаларын ажыратады. Цифрлы білім беру ортасының маңызды артықшылықтары оқытудың қолжетімділігімен сипатталады: білім алушылардың жұмысы ұйымдастырылған және тәуелсіз болады. Ең басты айырмашылық – цифрлы білім беру ортасының көмегімен білім алушы өзіне қандай білім, білік және дағдылар қажет екенін нақты біледі.

Білім беру ұйымының цифрлы білім беру ортасы келесілерді қамтиды:

- ақпараттық білім беру ресурстарының кешені;
- оның ішінде цифрлық білім беру ресурстары;

- ақпараттық және коммуникациялық технологиялық құралдарының жиынтығы: компьютерлер және өзге де жабдықтар, коммуникациялық арналар;

- цифрлық білім беру ортасында оқытуды қамтамасыз ететін қазіргі заманғы педагогикалық технологиялардың жүйесі.

Білім беру ұйымының цифрлық-ақпараттық білім беру ортасы электрондық (цифрлық) нысанда төмендегідей қызмет түрлерін жүзеге асыра алады:

- ақпараттық-әдістемелік көмек беру;
- оқытуды жобалау;
- оқытуды бақылау және тіркеу жүргізу;
- білім алушылардың денсаулығын бақылау;
- ақпаратты іздестіру, жинау, талдау өңдеу, сақтау, ұсыну;
- білім беру процесінің материалдарын, оның ішінде білім беру процесіне қатысушылар пайдаланатын ақпараттық ресурстарды орналастыру және сақтау;
- негізгі білім беру бағдарламасын игеру;
- оқытудыбасқару міндеттерін шешу үшін қалыптастырылатын білім беру процесіне қатысушылар арасында, оның ішінде Интернет желісі арқылы қашықтықтан өзара іс-қимыл жасау;
- білім беру процесіне қатысушылардың Интернет желісіндегі ақпараттық білім беру ресурстарына қолжетімділігін бақылау: білім алушыларды руханиадамгершілік дамыту және тәрбиелеу;
- басқаруға жауапты білім беру мекемелерімен, ұйымдармен өзара ісқимылын жүзеге асыру [5; 125].

Білім беру ұйымының цифрлық ортасын қалыптастыру және пайдалану мақсаттары педагогтің, білім алушының, сондай-ақ ата-аналардың мүдделерін көрсетеді және төмендегілерді көздейді:

1) Білім алушы үшін: өз білім беру траекториясын құру мүмкіндіктерін кеңейту; ең жаңа білім беру ресурстарына қол жеткізу; білім беру ұйымдарының шеңберін кеңейту.

2) Ата-ана үшін: бала үшін білім беру мүмкіндіктерін кеңейту; білім беру қызметтері нарығында бәсекелестіктің күшеюінен туындаған шығындарды азайту; білім беру процесінің ашықтығын арттыру; білім беру процесінің барлық қатысушыларымен қарым-қатынасты жеңілдету; автоматтандыру арқылы бюрократиялық жүктемені азайту; білім беру процесін бақылаудың ыңғайлылығын арттыру; тапсырмаларды құру және орындау кезінде оқушыларды ынталандырудың жаңа жағдайларын қалыптастыру, оқушының жеке білім беру траекториясын дамыту үшін жағдай жасау.

3) Педагог үшін: автоматтандыру есебінен бюрократиялық жүктемені азайту; білім беру процесінің мониторингінің ыңғайлылығын арттыру; тапсырмаларды құру және орындау кезінде оқушыларды ынталандырудың жаңа жағдайларын қалыптастыру, білім алушының жеке білім беру траекториясын дамыту үшін жағдай жасау. Ашық цифрлы білім беру ортасы цифрлық кеңістікте бәсекеге түсу, ынтымақтасу, өзара оқыту, объективті баға беру және білім алушылардың мүмкіндіктерін ескере отырып қажетті түзетулер енгізу қабілеттерін қалыптастырады.

Білім беру ұйымының ЦББО - бұл білім беру жүйесін модернизациялаудың заманауи тенденцияларын ескере отырып, ақпараттық және коммуникациялық қызметтерді, оқу процесінің объектілеріне цифрлық құралдарды тиімді және ыңғайлы ұсынудың басқарылатын және қарқынды дамып келе жатқан цифрлы білім беру жүйесі [6; 110].

Қорыта келгенде, ақпараттық ғасыр цифрлы технологияларды өз іс-тәжірибесінде жүйелі пайдалана алатын, оқу-тәрбие процесін ұтымды басқара алатын, оқу-тәрбие процесін жетілдіру мақсатындағы ұдайы ғылыми ізденістер жасайтын, цифрлыкреативті құзыреттіліктері қалыптасқан жаһандық бәсекеге қабілетті педагогтерді қажет етеді.

Сондықтан әрбір педагог өз пәнін толыққанды жастарға меңгерту үшін заманауи цифрлық технологияларды тиімді қолдануы қажет. Себебі жастардың талғамы мен дүниетанымын негізге ала отырып, оқу-тәрбие процестерін ұйымдастырсақ, бәсекеге қабілетті нағыз тұлғаны қалыптастыра алатындығымыз сөзсіз.

Оқу-тәрбие процесін ұйымдастыруда цифрлық білім беру ортасын құрудың принциптері мен талаптары сақталғанда, білім сапасының артуына айтарлықтай үлесімол: білім алушылардың тұлғалық-танымдық қызығушылықтары артып, креативті-сындарлы ойлау, иновациялық-шығармашылық ізденістері қалыптасып, жаңа нәтижелермен әлемді таң қалдыруға негіз болады. Сол себепті замананауи педагогтердің цифрлы білім беру ортасын құрудың маңызы зор.

Әдебиеттер:

1. "Әділетті мемлекет. Біртұтас ұлт. Берекелі қоғам" ҚР Президенттінің Қ. Тоқаевтың Қазақстан Халқына Жолдауы. - Астана, 2022. - https://adilet.zan.kz/kaz/docs/K22002022_2
2. "Цифрлық Қазақстан" мемлекеттік бағдарламасын бекіту туралы" Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2017 жылғы 12 желтоқсандағы № 827 қаулысы. - http://adilet.zan.kz/kaz
3. Бузаубакова К.Д. Қазақстан Республикасында қашықтықтан оқыту жағдайында болашақ педагогтердің цифрлы-құзыреттіліктерін қалыптастырудың теориясы мен практикасы: Монография. - Тараз: "ИП Бейсенбекова А.Ж.", 2023. - 312 б.
4. Бузаубакова К.Д., Амирова А.С., Маковецкая А.А. Цифрлы педагогика [Электрондық ресурс]: оқулық. - Тараз, 2022. - 314 б.
5. Бузаубакова К.Д. "Цифрлы педагогика" электронды оқулығы. - Тараз, 2023. - 3,15 ГБ. - https://cloud.mail.ru/public/5rKY /UJp2uKNQC

РЕЗОЛЮЦИЯ

круглого стола на тему:

«Преподаватель и студент в цифровой образовательной среде: удовлетворённость профессиональной деятельностью и успешность обучения».

По итогам обсуждения актуальных проблем функционирования цифровой образовательной среды участники круглого стола отмечают, что трансформация образовательного процесса в условиях цифровизации оказывает комплексное влияние на удовлетворённость профессиональной деятельностью преподавателей, мотивацию студентов и их учебную успешность.

В рамках круглого стола были рассмотрены ключевые аспекты, связанные с факторами цифровой образовательной среды, изменением профессиональной роли преподавателя и применением психолого-педагогических практик, направленных на повышение эффективности образовательного процесса.

Участники круглого стола постановили:

1. В части анализа факторов цифровой образовательной среды:

- признать, что к факторам, повышающим удовлетворённость преподавателей и успешность обучения студентов, относятся: доступность и удобство цифровых платформ, интерактивность образовательных инструментов, своевременная техническая поддержка, гибкость образовательных форматов;
- отметить, что перегрузка цифровыми инструментами, недостаточная методическая подготовка, технические сбои и снижение качества живого взаимодействия могут снижать удовлетворённость профессиональной деятельностью преподавателей и мотивацию студентов;
- рекомендовать оптимизацию цифровой образовательной среды с учётом принципов эргономичности, педагогической целесообразности и психологического комфорта.

2. В части изменения роли преподавателя в цифровой среде:

- подчеркнуть переход от трансляционной модели обучения к модели, в которой преподаватель выступает в роли тьютора, наставника и фасилитатора образовательного процесса;
- признать, что данная трансформация способствует индивидуализации обучения и развитию самостоятельности студентов, однако требует дополнительной профессиональной подготовки преподавателей;
- рекомендовать разработку программ повышения квалификации, направленных на формирование компетенций тьюторского сопровождения, цифровой педагогики и эффективной онлайн-коммуникации.

3. В части психолого-педагогических практик:

- рекомендовать внедрение практик, способствующих поддержанию профессионального благополучия преподавателей (супервизии, профессиональные сообщества, программы профилактики эмоционального

выгорания);

- развивать методы активного и интерактивного обучения (проектное обучение, кейс-метод, геймификация), повышающие учебно-познавательную мотивацию студентов;

- использовать регулярную обратную связь, формирующее оценивание и персонализированные образовательные траектории как инструменты повышения успешности обучения.

4. В части организации образовательного процесса:

- обеспечить баланс между цифровыми и традиционными формами обучения для сохранения качества межличностного взаимодействия;

- создавать условия для развития у студентов навыков самоорганизации, критического мышления и цифровой культуры;

- учитывать психологические особенности участников образовательного процесса при проектировании цифровых курсов.

5. В части мониторинга и научно-методического сопровождения:

- рекомендовать проведение систематического мониторинга удовлетворённости преподавателей и студентов условиями цифровой образовательной среды;

- поддерживать научные исследования, направленные на выявление взаимосвязи между удовлетворённостью профессиональной деятельностью педагогов и образовательными результатами студентов;

- содействовать обмену лучшими практиками на институциональном, межвузовском и международном уровнях.

Настоящая резолюция направляется в образовательные организации, научно-методические центры и органы управления образованием для учёта в дальнейшей практике и разработке стратегий развития цифрового образования.

БІЗДІҢ АВТОРЛАРЫМЫЗ НАШИ АВТОРЫ

Абдикумарқызы Дильназ - 3 курс студенті, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ.

Алимбаева Роза Тогайовна - к.пс.н., профессор кафедры психологии, Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е.А. Букетова, г. Караганда.

Алпамыс Маджида Арманқызы - 4 курс студенті, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар қ.

Ахтаева Маржан Бахитовна - 3 курс студенті, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ.

Базарова Жанар Ахметовна - магистр, "Қазақ, орыс тілдері" бөлімінің аға оқытушысы, Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Дайындық орталығы, Түркістан қ.

Байділдинов Талғат Жарылқасынұлы - п.ғ.к., қауымдастырылған профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ.

Баймуканова Маржангуль Токтаровна - п.ғ.к., қауымдастырылған профессор, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті, Қарағанды қ.

Байназарова Алия Бекполатовна - 1 курс магистранты, "Әлеуметтік педагогика" білім беру бағдарламасы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті, Қарағанды қ.

Бауыржан Нұрай Бауыржанқызы - 3 курс студенті, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ.

Бембеева Наталия Александровна - старший преподаватель факультета педагогического образования, Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова, г. Элиста, Республика Калмыкия.

Бердибекұлы Мәди - магистрант, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ.

Гарбер Алена Ильинична - доктор философии (PhD), Psychotherapeutin, Associate Professorin, Co-Director der IWG e.V., Clinik "Reinhardshöhe", Bad Wildungen, Hessen, Germany; International Biocentric Research Academy, Leipzig, Germany; Interkulturelle Weiterbildungsgesellschaft e. V. Mönchengladbach, Germany

Гинаятова Айжан Азаматовна - магистр, аға оқытушы, Батыс Қазақстан инновациялық-технологиялық университеті, Орал қ.

Джаманбаева Динара Танбаевна - 1 курс докторанты, "Педагогика және психология" білім беру бағдарламасы, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы қ.

Джаманбаева Светлана Танбаевна - 1 курс магистранты, "Педагогика және психология" білім беру бағдарламасы, Х. Досмұхамедов атындағы Атырау университеті, Атырау қ.

Джумагельдинов Марат Нуркенович - магистр гуманитарных наук, старший преподаватель кафедры философии и теории культуры, Карагандинский национальный исследовательский университет им. академика Е.А. Букетова, г. Караганда.

Жансерикова Дыбыс Аманкелдиевна - пс.ғ.к., психология кафедрасының профессор ассистенті, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті, Қарағанды қ.

Иргалиев Асылбек Сапаргалиевич - к.п.н., ассоциированный профессор, Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет, г. Уральск.

Камал Нәзира Нұрлыбекқызы - 1 курс магистранты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ.

Капашева Гаухар Абдиканиевна - магистр психологии, старший преподаватель кафедры психологии, Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е.А. Букетова, г. Караганда.

Кашкынбаева Загира Кожабергеновна - п.ғ.к., мектепке дейінгі және бастауыш білім беру кафедрасының доценті, М.Х. Дулати атындағы Тараз университеті, Тараз қ.
Қаиргелді Назерке Қуанышқызы - студент, Инновациялық Еуразия университеті, Павлодар қ.
Қасен Гульмира Аманқызы - к.п.н., доцент, координатор ОП, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы.
Маханбетова Агима Абиловна - к.п.н., старший преподаватель кафедры дошкольного образования, Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы.
Молдабаева Роза Апақбаевна - әлеуметтік ғылымдар магистрі, психология кафедрасының аға оқытушысы, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті, Қарағанды қ.
Нурсапина Акмарал Мукановна - 1 курс магистранты, "Педагогика және психология" білім беру бағдарламасы, Х. Досмұхамедов атындағы Атырау университеті, Атырау қ.
Нұрланова А.Е. - Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ.
Садуов Бекзат Нуралиевич - филос.ғ.к., доцент м.а., Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Түркістан қ.
Садуова Жанар Нуралиевна - пед.ғ.к., доцент, Халықаралық туризм және меймандостық университеті, Түркістан қ.
Садуова Жанат Нуралиевна - магистр, "Қазақ, орыс тілдері" бөлімінің аға оқытушысы, Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Дайындық орталығы, Түркістан қ.
Садыканова Раушан Ержановна - докторант 3 года обучения, образовательная программа "Психология образования", Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е.А.Букетова, г. Караганда.
Сулейменова Рабига Мухамедгалымкызы - докторант 1 курса, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы.
Султаниязова Насия Жалауовна - доктор философии (PhD), заведующая кафедрой педагогики и психологии, Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет, г. Уральск.
Темірханова Дильназ Қайратқызы - магистрант, образовательная программа "Педагогика и психология", Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет, г. Уральск.
Толегенова Мерей Сериковна - 4 курс студенті, "Тұран" университеті, Алматы қ.
Төлежанов Ержан Құдайбергенович - магистр, "Қазақ, орыс тілдері" бөлімінің аға оқытушысы, Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Дайындық орталығы, Түркістан қ.
Узахова Жансая Тлеккабиловна - магистрант, образовательная программа "Педагогика и психология", Западно-Казахстанский инновационно-технологический университет, г. Уральск.
Утеулиев Жума Тапенович - 1 курс магистранты, "Педагогика және психология" білім беру бағдарламасы, Х. Досмұхамедов атындағы Атырау университеті, Атырау қ.
Эпп Деннис Альбертович - магистрант 2 курса, образовательная программа "Психология", Карагандинский национальный исследовательский университет имени академика Е.А. Букетова, г. Караганда.

ISBN 978-601-362-433-4