

УДК 378.147

МРНТИ 14.35.07

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2026.80.1.007>

## САМОРЕГУЛИРУЕМОЕ ОБУЧЕНИЕ В ИЗУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ

Сагиева А.Т.<sup>1</sup>, \*Барбосынова Г.Е.<sup>2</sup>, Жалелова Г.И.<sup>3</sup>, Васич Б.К.<sup>4</sup>

<sup>1,\*2,3</sup>Актюбинский региональный университет им. К.Жубанова,

Актобе, Казахстан

<sup>4</sup>Факультет прикладных наук, частный университет бизнеса, Ниш, Сербия

**Аннотация.** В статье рассматривается саморегулируемое обучение (СРО) как ключевой фактор формирования академической успеваемости студентов в условиях модернизации высшего образования Республики Казахстан. Актуальность темы обусловлена переходом к компетентностной модели подготовки специалистов, ориентированной на развитие личной ответственности, самоорганизации и готовности к непрерывному обучению. Теоретическая часть статьи включает анализ понятийного аппарата СРО, его структурных компонентов (целеполагание, планирование, самоконтроль, мотивация, рефлексия), а также обзор подходов к автономному обучению, представленных в работах В. Zimmerman, F. Weinert, H. Tietgens, Е. В. Тихоновой и С.В. Пичененко. Выделяются различные модели СРО: радикальная, социально-когнитивная, образовательная, социально-организационная, биографическая и рефлексивная.

Экспериментальная часть исследования проводилась в 2024 - 2025 учебном году на базе Актюбинского регионального университета им. К. Жубанова. В исследовании приняли участие 30 студентов направления 6В02102 – «Дизайн», изучающих дисциплину «Профессиональный английский язык». Использовались анкетирование (по методике В. Zimmerman), контент-анализ академических достижений, наблюдение и экспертная оценка преподавателей. Результаты показали, что студенты с высоким уровнем СРО демонстрируют стабильные и высокие академические результаты, тогда как низкий уровень саморегуляции коррелирует с учебными трудностями и снижением успеваемости. Диаграммы и качественный анализ подтвердили прямую зависимость между степенью развития навыков саморегуляции и результатами текущего и итогового контроля.

Авторы подчёркивают необходимость внедрения в образовательный процесс методов и стратегий, направленных на развитие самоуправления,

мотивации и рефлексии студентов. Сделан вывод о важности формирования СРО как метакомпетенции, обеспечивающей академическую успешность и профессиональную готовность будущих специалистов.

**Ключевые слова:** саморегулируемое обучение, академическая успеваемость, студенты, мотивация, рефлексия, самоорганизация, компетентностный подход, высшее образование

### **Введение**

В условиях модернизации системы высшего образования Республики Казахстан акцент смещается на развитие личности обучающегося как активного и ответственного субъекта учебного процесса. Согласно Государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2020 - 2025 годы, приоритетным направлением является формирование конкурентоспособного специалиста, обладающего навыками самостоятельного мышления, саморазвития и самоуправления образовательной деятельностью. Современная профессиональная подготовка студентов требует развития не только предметных и языковых компетенций, но и способности к саморегулируемому обучению как основе академической успешности и профессиональной автономии. В контексте изучения иностранного языка по специальности (ESP) саморегуляция становится ключевым механизмом, обеспечивающим осознанное планирование, контроль и оценку учебной деятельности, что особенно актуально в цифровой образовательной среде. Переход к компетентностной модели образования в Казахстане и других странах усиливает потребность в формировании у студентов навыков самоорганизации, рефлексии и самостоятельного принятия учебных решений. Несмотря на активное развитие теории саморегулируемого обучения в зарубежной науке, её применение к профессионально-языковому образованию изучено недостаточно. На практике студенты часто демонстрируют низкий уровень учебной автономии, завышенную зависимость от внешней мотивации и недостаточные навыки самооценки и рефлексии, что затрудняет достижение высоких академических результатов. В этой связи возникает необходимость научного анализа взаимосвязи между уровнем саморегулируемого обучения и академической успеваемостью, а также разработки эффективных педагогических условий и стратегий, направленных на развитие СРО в рамках профессиональной подготовки.

Настоящее исследование направлено на выявление механизмов и педагогических условий, способствующих развитию саморегулируемого обучения при изучении иностранного языка профессионального общения, а также на определение его влияния на академическую успешность и автономию студентов.

### **Материалы и методы**

Цель исследования — определить педагогические условия и механизмы формирования саморегулируемого обучения студентов в процессе профессионально-языковой подготовки, выявить его влияние на академическую успешность и автономию обучающихся.

Для достижения цели поставлены следующие задачи исследования:

- провести анализ научно-теоретических подходов к саморегулируемому обучению и выявить возможности их адаптации к профессионально-языковому контексту, определить структуру и компоненты саморегулируемого обучения студентов при изучении иностранного языка по специальности;

- разработать и апробировать модель формирования навыков саморегуляции в условиях цифровой образовательной среды; выбрать диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности навыков саморегулируемого обучения;

- проверить эффективность предложенных педагогических условий и выявить динамику развития саморегуляции у студентов экспериментальной выборки.

Научная новизна исследования заключается в уточнении теоретических положений саморегулируемого обучения применительно к профессионально-языковой подготовке студентов. В работе предложена структурно-функциональная модель саморегулируемого обучения.

Гипотеза исследования заключается в том, что формирование саморегулируемого обучения студентов при изучении профессионального иностранного языка будет эффективным при условии организации педагогического процесса на основе структурно-функциональной модели, включающей взаимосвязанные мотивационно-целевой, когнитивно-операционный и рефлексивно-оценочный компоненты. Эффективность данного процесса обеспечивается использованием цифровых и рефлексивных инструментов, способствующих самостоятельному планированию, контролю и самооценке учебных действий, а также созданием педагогических условий, стимулирующих внутреннюю мотивацию, осознанность и автономию обучающихся.

Научный вклад исследования состоит в разработке и апробации авторской структурно-функциональной модели саморегулируемого обучения в профессионально-языковом образовании, уточнении классификации компонентов, а также создании диагностического инструментария, позволяющего оценивать уровень сформированности навыков саморегуляции в цифровой образовательной среде.

Исследование проводилось в 2024 - 2025 учебном году на базе Актюбинского регионального университета имени К. Жубанова

(Республика Казахстан). В выборку вошли студенты 2–3 курсов направления подготовки 6В02102 - «Дизайн», проходящие обучение по дисциплине «Профессиональный английский язык».

Методологической основой исследования послужили положения компетентностного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов в обучении, а также теория саморегулируемого обучения (Zimmerman, Pintrich, Voekaerts). Целью эмпирического этапа стало выявление уровня сформированности навыков саморегуляции и их связи с академической успеваемостью студентов по указанной дисциплине.

В исследовании использовались следующие методы сбора данных:

Анкетирование с использованием диагностического опросника на определение уровня саморегулируемого обучения (адаптированная методика по В. Zimmerman);

Контент-анализ учебных достижений, включающий баллы текущего и итогового контроля по дисциплине;

Наблюдение за учебной активностью студентов в рамках практических занятий и выполнения самостоятельных заданий;

Метод экспертной оценки, где преподаватели дисциплины оценивали проявления саморегуляции в учебной деятельности (планирование, самоорганизация, самоконтроль, рефлексия).

Для обработки и интерпретации результатов применялись методы количественного и качественного анализа: корреляционный анализ (с целью выявления взаимосвязи между уровнем СРО и академической успеваемостью), а также ранжирование по ключевым показателям.

Таким образом, комплексный подход к сбору и анализу данных позволил всесторонне оценить особенности развития саморегулируемого обучения и его влияние на академические результаты студентов в контексте профессиональной подготовки.

## **Результаты**

Современное профессиональное образование переживает этап глубокой трансформации, обусловленной процессами цифровизации, изменениями на рынке труда и акцентом на формирование гибких метакомпетенций. В рамках образовательной политики Республики Казахстан, ориентированной на развитие конкурентоспособных, мобильных и ответственных специалистов, особое внимание уделяется усилению роли студента как активного участника образовательного процесса. Переход к компетентностной модели требует от обучающихся не только усвоения предметных знаний, но и развития умений самостоятельной организации учебной деятельности, принятия решений и адаптации к быстро меняющимся профессиональным условиям. В этом контексте

саморегулируемое обучение (СРО) приобретает особую значимость как ключевой механизм, обеспечивающий успешность академической и профессиональной подготовки. Оно позволяет студенту стать субъектом собственного обучения, способным к целеполаганию, рефлексии, управлению временем и учебными стратегиями, что особенно важно в условиях гибких и цифровых форм образования.

Несмотря на широкое освещение теории саморегулируемого обучения, ряд аспектов остается недостаточно исследованным. Так, недостаточно разработаны механизмы интеграции саморегулируемого обучения в процесс формирования профессионально-языковой компетенции, особенно в условиях билингвального образования и изучения иностранного языка по специальности; недостаточно исследованы также возможности цифровой образовательной среды и инструментов искусственного интеллекта как медиаторов развития саморегуляции, осознанности и метакогнитивных навыков студентов. Кроме того, теоретические модели СРО, разработанные в западном контексте, требуют адаптации к культурно-образовательной специфике постсоветского пространства, в частности Казахстана, где профессиональное образование сочетает академическую и практико-ориентированную направленность.

Рассмотрим теоретические основы исследуемого нами понятия. Саморегулируемое обучение (СРО) представляет собой сложный психологико-педагогический процесс, в рамках которого обучающийся самостоятельно формулирует цели, выбирает стратегии, организует, контролирует и оценивает собственную учебную деятельность. В основе этого подхода лежит активная познавательная позиция студента, его способность к рефлексии, самоконтролю и адаптации в условиях изменяющейся образовательной среды. Современные исследования подчеркивают, что высокий уровень саморегуляции напрямую связан с успешностью учебной деятельности, формированием академической мотивации, устойчивости к стрессу и готовности к непрерывному обучению. В условиях цифровизации и гибридного образования, где студенту предоставляется большая степень автономии, развитие навыков саморегулируемого обучения становится важнейшим условием его академической и профессиональной состоятельности.

Согласно научно-теоретическим источникам, термин «саморегулируемое обучение» начал активно использоваться в западной педагогике в 1980-х годах. В зарубежных исследованиях данный подход трактуется как форма обучения, при которой учащиеся самостоятельно управляют своим образовательным процессом, без постоянного вмешательства со стороны преподавателя. Так, например, В. J. Zimmerman рассматривает саморегулируемое обучение как целенаправленную активность

обучающихся, направленную на организацию и поддержание познавательной деятельности с целью достижения запланированных результатов [1]. F. E. Weinert отмечает, что характерной чертой самоуправляемого обучения является способность самого учащегося принимать ключевые решения, касающиеся содержания, времени и целей изучения материала [2]. В свою очередь, Н. Tietgens рассматривает самоуправляемое обучение как самостоятельную познавательную деятельность, в которой обучающийся проявляет автономию, контролирует собственный образовательный процесс и несёт личную ответственность за выбор учебных тем и используемых методов [3].

Современные исследования подтверждают необходимость переосмысления традиционных подходов к саморегулируемому обучению в контексте цифровой и профессионально-языковой подготовки студентов. Так, в систематическом обзоре *Technology-enhanced self-regulated second language learning interventions* (Pan, Lai & Guo, 2025) показано, что технологии способны не только дополнять, но и усиливать процессы саморегуляции в обучении иностранному языку, выступая как инструмент планирования, мониторинга и самооценки учебных действий. Alfred W. T. Lo (2024), исследуя саморегуляцию студентов в предметно-языковом обучении (CLIL), выявил, что успешность овладения профессионально ориентированным иностранным языком напрямую зависит от развития метакогнитивных стратегий и внутренней мотивации обучающихся. Схожие выводы представлены в работе Zhou и Thomas (2023), где подчёркивается значение саморегулируемых стратегий слушания и рефлексии в англоязычной академической среде [4,5,6]. Указанные исследования подтверждают, что эффективность саморегулируемого обучения во многом определяется интеграцией когнитивных, языковых и цифровых компонентов, что обосновывает актуальность разработки модели саморегулируемого обучения именно в процессе изучения профессионального иностранного языка.

По мнению Е. В. Тихоновой, саморегулируемое обучение представляет собой процесс взаимодействия между преподавателем и студентом, в ходе которого происходит обогащение опыта межличностных отношений, осмысление учащимися значимости и целей собственного обучения, формирование навыков самоорганизации в учебной деятельности, а также развитие способности к рефлексии [7].

Основу характеристики модели саморегулируемого обучения составляют ключевые элементы, отражающие логическую структуру образовательного процесса. К ним относятся: обучающийся как активный субъект, поставленные учебные цели, содержание обучения, используемые ресурсы и инструменты, методические подходы, а также формы организации учебной деятельности.

В статье С. В. Пичененко «Анализ идей саморегулируемого обучения в зарубежной педагогике» рассмотрены ключевые подходы к пониманию и реализации саморегулируемого (автономного) обучения, сложившиеся в западной научной мысли. Автор выделяет шесть основных направлений: радикальный, социально-когнитивный, образовательный, социально-организационный, биографический и рефлексивный подходы. Каждый из них предлагает свою модель автономной учебной деятельности, различающуюся по степени участия обучающегося, роли среды, взаимодействия с преподавателем и акцентам на индивидуальные или коллективные аспекты обучения. Ниже представлена сравнительная таблица, отражающая суть каждого подхода [8].

Таблица 1 - Подходы в саморегулируемом обучении (по С.В. Пичененко)

Подход	Характеристика
Радикальный (автодидактика)	Полная автономия учащегося, отказ от участия преподавателя; обучение вне формальных структур. Ключевые понятия: самоучение, независимость, внутренняя мотивация.
Социально-когнитивный	Основан на концепциях самоопределения, саморегуляции и самоэффективности. Акцент на внутренней мотивации, контроле и вере в собственные силы (Bandura, Deci & Ryan).
Образовательный	Внимание к организационной и цифровой среде, которая стимулирует самостоятельность. Используются дистанционные и открытые формы обучения.
Социально-организационный	Подразумевает коллективную организацию обучения вне учебных заведений (профессиональные сообщества, объединения). Самоуправление осуществляется в социальной группе.
Биографический	Обучение рассматривается через личную историю, опыт и рефлексию. Актуален для взрослых учащихся, ориентирован на осмысление жизненного пути.
Рефлексивный	Обучение строится через осмысленное переосмысление личного опыта, развитие критического мышления и способности к самонаблюдению.

Возможность раскрытия и активизации субъектного потенциала обучающегося реализуется через применение следующих методических подходов:

1. Методы организации учебной деятельности, способствующие развитию навыков самоуправления - такие как самостоятельная работа студентов, а также выполнение рефлексивных и оценочных действий, направленных на контроль и анализ собственного обучения;

2. Гностические и практико-ориентированные методы, побуждающие студентов к активному участию в поиске решений, исследовательской деятельности и созданию новых образовательных продуктов;

3. Диалоговые и интерактивные формы обучения, при которых

личный опыт, знания и мнения всех участников образовательного процесса становятся основой для взаимного обучения и обмена идеями;

4. Методы мотивации и стимулирования, которые побуждают обучающихся применять полученные знания по собственной инициативе в нестандартных, неструктурированных учебных и жизненных ситуациях.

Методическая система саморегулируемого обучения может быть представлена как комплекс, основанный на проблемно-ориентированных, поисковых и исследовательских подходах к обучению. Такой подход стимулирует активное включение обучающихся в учебный процесс, развитие их познавательной самостоятельности и способности к самоорганизации.

Одним из ключевых элементов логической структуры образовательного процесса выступают формы организации обучения, которые представляют собой внешнюю форму реализации учебной деятельности, определяемую порядком взаимодействия преподавателя и студентов, а также регламентом проведения занятий.

В рамках саморегулируемого обучения применяется широкий спектр организационных форм, которые могут быть классифицированы по различным критериям:

- По способу получения образования: очные и заочные форматы;
- По степени участия преподавателя: с педагогическим сопровождением и в форме самообучения;
- По характеру контакта: непосредственное (очное) и дистанционное обучение;
- По количеству участников: фронтальные, групповые, парные, индивидуальные, индивидуализированные и коллективные формы;
- По принципу организации содержания: дисциплинарный подход и комплексные формы обучения;
- По месту проведения: занятия в аудитории и за её пределами (включая выездные формы), стационарные и полевые занятия;
- По типу деятельности обучающихся: академическая учебная деятельность, учебно-профессиональные формы, а также квази-профессиональная практика.

Такая вариативность организационных форм позволяет гибко выстраивать образовательный процесс, способствуя развитию навыков саморегуляции у обучающихся и обеспечивая адаптацию под их индивидуальные потребности и профессиональные задачи [9].

В рамках исследования, проведённого в 2024 - 2025 учебном году на базе Актюбинского регионального университета имени К. Жубанова (Республика Казахстан), была осуществлена диагностика уровня саморегулируемого обучения среди студентов 2-3 курсов направления подготовки 6В02102 - «Дизайн», изучающих дисциплину

«Профессиональный английский язык». В исследовании приняли участие 30 студентов, которым был предложен адаптированный опросник на основе методики В. Zimmerman, направленный на оценку ключевых компонентов саморегуляции: целеполагания, планирования, самоконтроля, мотивации и рефлексии.

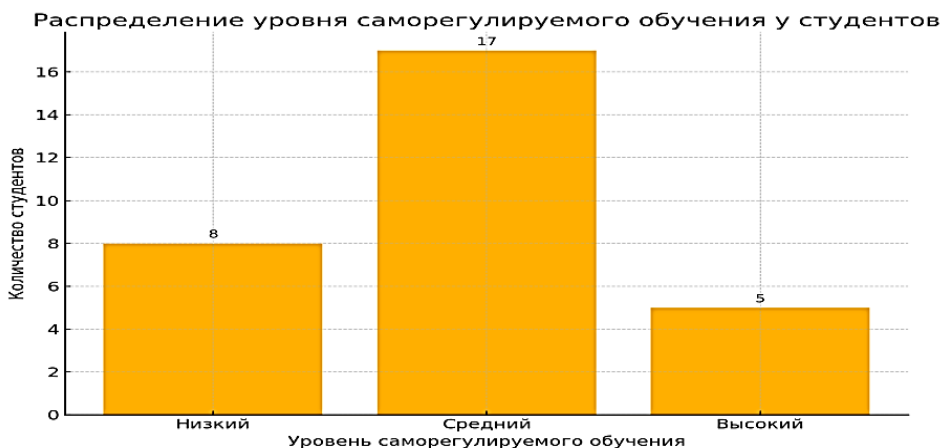


Рисунок 1 - Распределение уровня саморегулируемого обучения у студентов

Согласно полученным данным, у большинства студентов (17 человек, 57%) был зафиксирован средний уровень саморегулируемого обучения. Это свидетельствует о наличии у обучающихся базовых навыков самостоятельной организации учебной деятельности, однако для их укрепления требуется дальнейшее развитие мотивации и рефлексивных стратегий.

Низкий уровень саморегуляции выявлен у 8 студентов (27%), что может указывать на трудности в постановке целей, слабый самоконтроль или зависимость от внешней помощи при обучении. Таким студентам необходима поддержка в виде тьюторского сопровождения, обучения учебным стратегиям и развития внутренней мотивации.

Лишь 5 студентов (16%) продемонстрировали высокий уровень саморегуляции, что характеризуется самостоятельным управлением обучением, высокой степенью ответственности и активной рефлексией. Такие студенты способны эффективно адаптироваться к различным формам образовательной среды и достигать академических целей с минимальной внешней поддержкой.

Полученные результаты подчеркивают актуальность внедрения педагогических практик, направленных на развитие саморегулируемого обучения в рамках профессиональной подготовки, особенно в условиях цифровизации и автономизации образовательного процесса.

В рамках исследования саморегулируемого обучения был проведён контент-анализ учебных достижений студентов, охватывающий показатели текущего и итогового контроля по дисциплине «Профессиональный английский язык». Анализ включал сопоставление успеваемости студентов с уровнем их саморегуляции, определённым в ходе анкетирования. Баллы текущего контроля отражали результаты выполнения самостоятельных и практических заданий, участие в проектах, выполнение тестов и лексико-грамматических упражнений в течение семестра. Итоговый контроль включал оценку по результатам зачётно-экзаменационной сессии и защиту итогового задания на профессионально-ориентированную тему. Студенты с высоким уровнем саморегуляции демонстрировали стабильную академическую успешность: их средний балл по текущему контролю составлял 85 - 95 баллов из 100 возможных, а итоговая оценка, как правило, находилась в диапазоне «отлично». Студенты со средним уровнем саморегуляции показывали умеренно устойчивые результаты - от 70 до 84 баллов по текущей активности, с итоговыми оценками на уровне «хорошо» или «удовлетворительно». В группе с низким уровнем саморегуляции наблюдались значительные колебания в учебных результатах, снижение активности в течение семестра и недостаточная самостоятельность при выполнении заданий; их баллы часто не превышали 69, а итоговые оценки в ряде случаев были неудовлетворительными или пограничными. Эти данные подтверждают существующую взаимосвязь между уровнем сформированности навыков саморегулируемого обучения и академической успеваемостью, что подчёркивает необходимость целенаправленного педагогического сопровождения и внедрения формирующих стратегий в образовательный процесс.

Для комплексной оценки уровня саморегулируемого обучения студентов направления подготовки 6В02102 - «Дизайн» в процессе изучения дисциплины «Профессиональный английский язык» были применены методы качественного анализа: наблюдение за учебной активностью и экспертная оценка преподавателей. Эти методы позволили зафиксировать не только внешние проявления учебной активности студентов, но и глубже оценить развитие таких ключевых компонентов саморегуляции, как планирование, самоорганизация, самоконтроль и рефлексия. Наблюдение проводилось на протяжении практических занятий и при выполнении самостоятельных заданий, а экспертная оценка предоставляла более детализированное представление о динамике индивидуального образовательного поведения каждого студента. Ниже представлена сводная таблица, отражающая основные параметры и критерии применения этих методов.

Таблица 2 - Методы качественного анализа проявлений саморегулируемого обучения

Метод	Объект наблюдения / оценки	Критерии	Формат фиксации
Наблюдение за учебной активностью	Поведение студентов на практических занятиях и при выполнении самостоятельных заданий	- Уровень активности на занятиях - Регулярность выполнения заданий - Инициативность - Готовность к взаимодействию	Дневник наблюдений преподавателя Оценочные листы активности
Экспертная оценка преподавателей	Индивидуальные проявления саморегуляции в учебной деятельности	- Планирование (умение ставить цели и задачи) - Самоорганизация (структурирование работы) - Самоконтроль (соблюдение сроков, проверка результатов) - Рефлексия (осмысление собственных успехов и трудностей)	Шкала экспертной оценки (1-5 баллов по каждому критерию) Комментарии преподавателей

В рамках исследования использовались два метода качественного анализа: наблюдение за учебной активностью и экспертная оценка преподавателей. Первый метод позволял зафиксировать поведенческие проявления саморегуляции студентов во время выполнения практических и самостоятельных заданий. Отслеживались такие показатели, как инициативность, регулярность выполнения заданий, готовность к взаимодействию, а также проявления ответственности и стремления к достижению учебных целей. Информация фиксировалась преподавателем в наблюдательных листах и журналах активности.

Второй метод - экспертная оценка - включал более структурированный анализ компонентов саморегуляции: планирование, самоорганизация, самоконтроль и рефлексия. Преподаватели оценивали каждого студента по четырёхбалльной или пятибалльной шкале, давая при необходимости качественные комментарии. Данный подход позволил объективизировать данные анкетирования и наблюдений, а также выявить сильные и слабые стороны индивидуального стиля обучения студентов. Результаты этих двух методов были использованы для обобщённой характеристики уровня сформированности саморегулируемого обучения в исследуемой группе.



Рисунок 2 - Результаты текущего и итогового контроля по дисциплине «Профессиональный английский язык»

На диаграмме представлены результаты текущего и итогового контроля 30 студентов по дисциплине «Профессиональный английский язык». Видно, что у большинства студентов сохраняется определённая стабильность между двумя этапами оценки, при этом у некоторых наблюдаются как улучшения, так и снижения показателей. Эти колебания могут быть связаны с уровнем сформированности навыков саморегулируемого обучения: студенты с высокой степенью самоконтроля и рефлексии показывают более устойчивые и высокие результаты, тогда как при недостатке учебной самостоятельности наблюдаются отклонения в итоговых баллах. Диаграмма визуализирует важность развития саморегуляции как фактора академической успешности.

### Обсуждение

Проведённое исследование подтвердило, что саморегулируемое обучение в изучении профессионального иностранного языка является одним из ключевых факторов формирования академической успешности, автономии и профессиональной ответственности студентов. Оно обеспечивает переход от внешней мотивации к внутренней, развивает способность к самостоятельному планированию, контролю и оценке учебных действий, что особенно важно в условиях цифровизации образования.

Авторская позиция заключается в том, что саморегулируемое обучение следует рассматривать как целостный педагогический процесс, в котором формируются не только когнитивные, но и метакогнитивные, мотивационные и рефлексивные умения, напрямую влияющие на эффективность усвоения профессионального иностранного языка.

Разработанная структурно-функциональная модель саморегулируемого обучения в изучении профессионального иностранного языка

включает три взаимосвязанных компонента — мотивационно-целевой, когнитивно-операциональный и рефлексивно-оценочный. Она позволяет целенаправленно формировать у студентов навыки самостоятельного планирования, выбора стратегий изучения языка, самоконтроля и критической оценки собственных результатов.

В ходе опытно-экспериментальной работы определены педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования саморегулируемого обучения в профессионально-языковой подготовке:

- использование цифровых и рефлексивных инструментов (портфолио, онлайн-трекеры, карты самооценки);
- организация учебного процесса на принципах субъектности и академической автономии;
- интеграция проектных и исследовательских заданий на иностранном языке;
- системная обратная связь и поддержка преподавателя как тьютора и фасилитатора.

Эмпирические данные подтвердили положительную динамику развития всех компонентов саморегуляции и выявили статистически значимую связь между уровнем саморегулируемого обучения и академической успеваемостью студентов при изучении профессионального иностранного языка.

Элементами научной новизны являются адаптация теории саморегулируемого обучения (Zimmerman, Pintrich) к процессу изучения профессионального иностранного языка; разработка структурно-функциональной модели СРО, учитывающей специфику профессионально-языковой деятельности студентов; создание диагностического инструментария для оценки уровня саморегуляции в цифровой образовательной среде; определение педагогических условий, способствующих развитию автономии и осознанности обучающихся.

Таким образом, саморегулируемое обучение в изучении профессионального иностранного языка представляет собой инновационное направление профессиональной педагогики, объединяющее теоретические и прикладные подходы к формированию самостоятельности, академической успешности и готовности студентов к непрерывному профессиональному развитию в условиях цифровой трансформации образования.

### **Заключение**

Результаты теоретического и эмпирического анализа подтверждают, что саморегулируемое обучение является значимым фактором формирования академической успеваемости студентов и метакомпетенцией, необходимой для успешной профессиональной подготовки в условиях современного

высшего образования. Развитие навыков целеполагания, планирования, самоконтроля, мотивации и рефлексии способствует не только повышению самостоятельности обучающихся, но и обеспечивает устойчивую учебную активность и высокие результаты в образовательной деятельности.

Научная новизна исследования заключается в уточнении и адаптации теории саморегулируемого обучения (Zimmerman, Schunk, Pintrich, Boekaerts) к условиям профессионально-языковой подготовки студентов неязыковых специальностей. Впервые предложена структурно-функциональная модель развития навыков саморегуляции, включающая три взаимосвязанных компонента: мотивационно-целевой, когнитивно-операционный и рефлексивно-оценочный. На основе эмпирических данных, полученных в ходе исследования 30 студентов, выявлены корреляционные зависимости между уровнем саморегуляции, академической успеваемостью и степенью автономности обучающихся при изучении профессионального иностранного языка.

Практическая значимость работы состоит в разработке диагностического инструментария для оценки уровня саморегулируемого обучения, а также в определении педагогических условий, способствующих его формированию в цифровой образовательной среде. Предложенные рекомендации могут быть использованы преподавателями при проектировании курсов профессионально-ориентированного иностранного языка, при организации исследовательских и проектных заданий, а также в системе педагогического сопровождения академической самостоятельности студентов.

Полученные данные подчёркивают необходимость целенаправленного педагогического сопровождения и внедрения в учебный процесс таких методов и форм, которые стимулируют развитие саморегуляции как основы личностного и профессионального роста студентов.

## ЛИТЕРАТУРА

[1] Zimmerman B. J., Schunk D. H. Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice (Progress in cognitive development research). N. Y.: Springer-Verlag, 1989. – 212с.

[2] Weinert F. Selbstersteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. Unterrichtswissenschaft. – 1982. – Issue 2. – S. 99–110.

[3] Tietgens H. Der Beitrag der Erwachsenenbildung zur gesellschaftlichen Emanzipation. Braunschweig, 1980. – S. 1–7.

[4] Mengru Pan, Chun Lai, Kai Guo. Technology-enhanced self-regulated second language learning interventions: A systematic review. Elsevier: System, 2025 - Volume 131 -103675. <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103675>

[5] Alfred W. T. Students' self-regulatory processes in content and

language integrated learning: a vignette-based microanalytic study. Taylor & Francis:International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2024, - P.19-35. <https://doi.org/10.1080/13670050.2024.2384414>

[6] Zhou, S., and N. Thomas. 2023. "To Survive or to Thrive? Synthesizing the Narrative Trajectories of Students' Self-Regulated Listening Practice in an EMI Transnational Higher Education Context." Taylor & Francis:Language and Education, 2023 - 1–20. <https://doi.org/10.1080/09500782.2023.22603582384414>

[7] Тихонова Е. В. Саморегулируемое обучение как условие профессионального самообразования учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2000. – 27 с.

[8] Пинченко С.В. Анализ идей саморегулируемого обучения в зарубежной педагогике. Москва: Педагогика профессионального образования, 2013 – 3 – с. 95 – 101

[9] Осадчук О.Л. Дидактическая модель саморегулируемого обучения. Москва: Образование и наука. - 2008. - 8 (56) – с.3 – 11.

## REFERENCES

[1] Zimmerman B. J., Schunk D. H. Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice (Progress in cognitive development research). N. Y.: Springer-Verlag, 1989. – 212 p.

[2] Weinert F. Selbstersteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. Unterrichtswissenschaft. – 1982. – Issue 2. – S. 99–110.

[3] Tietgens H. Der Beitrag der Erwachsenenbildung zur gesellschaftlichen Emanzipation. – Braunschweig, 1980. – S. 1–7.

[4] Mengru Pan, Chun Lai, Kai Guo. Technology-enhanced self-regulated second language learning interventions: A systematic review. Elsevier:System, 2025 - Volume 131 -103675. <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103675>

[5] Alfred W. T. Students' self-regulatory processes in content and language integrated learning: a vignette-based microanalytic study. Taylor & Francis:International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2024, - P.19-35. <https://doi.org/10.1080/13670050.2024.2384414>

[6] Zhou, S., and N. Thomas. 2023. "To Survive or to Thrive? Synthesizing the Narrative Trajectories of Students' Self-Regulated Listening Practice in an EMI Transnational Higher Education Context." Taylor & Francis:Language and Education, 2023 - 1–20. <https://doi.org/10.1080/09500782.2023.22603582384414>

[7] Tihonova E. V. Samoreguliruemoe obuchenie kak uslovie professional'nogo samoobrazovanija uchitelja: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. (Self-regulated learning as a condition for professional self-education of a teacher: Abstract of dissertation... Cand. ped. sciences.) Ekaterinburg, 2000. – 27 s. [in Rus’].

[8] Pinchenko S.V. Analiz idej samoreguliruemogo obuchenija v zarubezhnoj pedagogike. (Analysis of the ideas of self-regulated learning in foreign pedagogy) Moskva: Pedagogika professional'nogo obrazovanija. 2013 – 3 – s. 95 – 101 [in Rus’].

[9] Osadchuk O.L. Didakticheskaja model' samoreguliruemogo obuchenija. (Didactic model of self-regulated learning) Moskva: Obrazovanie i nauka. - 2008. - 8 (56) – s.3 – 11. [in Rus’].

## **СТУДЕНТТЕРДІҢ АКАДЕМИЯЛЫҚ ОРЫНДЫҚ ДӘБІЛДЕРІН ДАМЫТУ НЕГІЗІ РЕТІНДЕ КӘСІБИ ШЕТЕЛ ТІЛІН ОҚЫТУДА ӨЗІН-ӨЗІ РЕТТЕЛГЕН ОҚЫТУ**

Сагиева А.Т.<sup>1</sup>, \*Барбосынова Г. Е.<sup>2</sup>, Жалелова Г.И.<sup>3</sup>, Васич Б.К.<sup>4</sup>

<sup>1,\*2,3</sup>Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті,

Ақтөбе, Қазақстан

<sup>4</sup>Қолданбалы ғылымдар факультеті, жеке бизнес университеті,

Ниш, Сербия

**Аңдатпа.** Мақалада Қазақстан Республикасында жоғары білім беру жүйесін жаңғырту жағдайында студенттердің академиялық табыстылығын қалыптастырудың негізгі факторы ретінде өзін-өзі реттейтін оқыту (ӨӨРО) қарастырылады. Зерттеу тақырыбының өзектілігі мамандарды даярлаудың құзыреттілік моделіне көшуімен, жеке жауапкершілікке, өзін-өзі ұйымдастыруға және үздіксіз білім алуға дайындыққа баса назар аударылуымен түсіндіріледі. Мақаланың теориялық бөлімінде ӨӨРО ұғымының мәні, оның құрылымдық компоненттері (мақсат қою, жоспарлау, өзін-өзі бақылау, мотивация, рефлексия) талданады. Сонымен қатар, В. Zimmerman, F. Weinert, Н. Tietgens, Е. В. Тихонова және С. В. Пичененко еңбектерінде ұсынылған автономды оқытуға деген түрлі тәсілдерге шолу жасалады. Өзін-өзі реттейтін оқытудың әртүрлі модельдері анықталған: радикалды, әлеуметтік-танымдық, білім беру, әлеуметтік-ұйымдастырушылық, биографиялық және рефлексивтік.

Зерттеудің тәжірибелік бөлімі 2024–2025 оқу жылында Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті базасында өткізілді. Зерттеуге 6В02102 – «Дизайн» білім беру бағдарламасы бойынша оқитын және «Кәсіби ағылшын тілі» пәнін меңгеріп жатқан 30 студент қатысты. Зерттеу әдістері ретінде В. Zimmerman әдістемесі бойынша сауалнама, академиялық жетістіктерге контент-талдау, бақылау және оқытушылардың сараптамалық бағалауы қолданылды. Нәтижелер ӨӨРО деңгейі жоғары студенттер академиялық тұрғыдан тұрақты және жоғары нәтижелер көрсететінін, ал ӨӨРО деңгейі төмен студенттерде оқу қиындықтары мен үлгерімнің төмендеуі байқалатынын көрсетті. Диаграммалар мен сапалық талдау өзін-

өзі реттеу дағдылары мен ағымдағы және қорытынды бақылау нәтижелері арасында тікелей байланыс бар екенін дәлелдеді.

Мақалада студенттердің өзін-өзі басқару, мотивация және рефлексия дағдыларын дамытуға бағытталған әдістер мен стратегияларды оқу үдерісіне енгізу қажеттілігі атап өтіледі. ӨӨРО студенттің академиялық табыстылығы мен кәсіби дайындық деңгейін қамтамасыз ететін метақұзыреттілік ретінде қалыптастырудың маңыздылығы туралы қорытынды жасалады.

**Тірек сөздер:** өзін-өзі реттейтін оқыту, академиялық табыстылық, студенттер, мотивация, рефлексия, өзін-өзі ұйымдастыру, құзыреттілік тәсіл, жоғары білім

### SELF-REGULATED LEARNING IN PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE LEARNING AS A BASIS FOR DEVELOPING STUDENTS' ACADEMIC PERFORMANCE SKILLS

Sagyeva A.T.<sup>1</sup>, \*Barbosynova G.E.<sup>2</sup>, Zhalelova G.I.<sup>3</sup>, Vasic B.K.<sup>4</sup>

<sup>1,\*,2,3</sup>Regional University named after K. Zhubanov, Aktobe, Kazakhstan

<sup>4</sup>Faculty of Applied Sciences, private business university, Nis, Serbia

**Abstract.** This article examines self-regulated learning (SRL) as a key factor in the formation of students' academic achievement in the context of the modernization of higher education in the Republic of Kazakhstan. The relevance of the topic is determined by the transition to a competency-based model of specialist training, aimed at developing personal responsibility, self-organization, and readiness for lifelong learning. The theoretical part of the article includes an analysis of the conceptual framework of SRL, its structural components (goal setting, planning, self-monitoring, motivation, reflection), as well as an overview of approaches to autonomous learning as presented in the works of B. Zimmerman, F. Weinert, H. Tietgens, E. V. Tikhonova, and S. V. Pichenenko. Various models of SRL are identified: radical, socio-cognitive, educational, social-organizational, biographical, and reflective.

The experimental part of the study was conducted during the 2024–2025 academic year at Aktobe Regional University named after K. Zhubanov. The sample included 30 second- and third-year students enrolled in the 6B02102 – “Design” program, studying the course “Professional English Language.” The research methods included a diagnostic questionnaire (based on B. Zimmerman's method), content analysis of academic achievements, observation, and expert assessment by instructors. The results showed that students with a high level of SRL demonstrated consistent and high academic performance, while a low level of self-regulation correlated with learning difficulties and lower achievement. Diagrams and qualitative data confirmed a direct relationship between the

development of self-regulation skills and students' performance on both ongoing and final assessments.

The authors emphasize the necessity of incorporating strategies and methods into the educational process that foster self-management, motivation, and reflection among students. The study concludes that SRL is a critical metacompetence for ensuring academic success and professional readiness in the context of modern higher education.

**Keywords:** self-regulated learning, academic achievement, students, motivation, reflection, self-organization, competency-based approach, higher education

*Статья поступила /Мақала түсті / Received: 05.07.2025.*

*Принята к публикации / Жариялауға қабылданды / Accepted: 26.03.2026.*

### ***Информация об авторах:***

Сагиева Аэлита Тенелбаевна, старший преподаватель кафедры мировых языков Актюбинского регионального университета им.К.Жубанова, Актобе, Казахстан; e-mail: [sagieva.aelita@mail.ru](mailto:sagieva.aelita@mail.ru); <https://orcid.org/0000-0002-0276-2258>

Барбосынова Гаухар Ералиевна, старший преподаватель кафедр Художественного труда и дизайна Актюбинского регионального университета им.К.Жубанова, Актобе, Казахстан; e-mail: магистр искусств, старший преподаватель кафедры «Художественный труд и дизайн» Актюбинского регионального университета им.К.Жубанова, Актобе, Казахстан; e-mail: [gv9382080@gmail.com](mailto:gv9382080@gmail.com); ; <https://orcid.org/0000-0003-2174-7739>;

Жалелова Гаухар Ибатовна, старший преподаватель кафедры «Мировых языков» Актюбинского регионального университета им. К.Жубанова, Актобе, Казахстан; e-mail: [2008379@rambler.ru](mailto:2008379@rambler.ru); <https://orcid.org/0009-0003-9159-9097>;

Васич Бибигуль Келисовна - кандидат педагогических наук, приглашенный профессор, Факультета прикладных наук, частный университет бизнеса, Ниш, Сербия; e-mail: [gallavasic@gmail.com](mailto:gallavasic@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-8723-1703>

### ***Авторлар туралы мәлімет:***

Сагиева Аэлита Тенелбаевна, Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университетінің әлем тілдері кафедрасының аға оқытушысы, Ақтөбе, Қазақстан; e-mail: [sagieva.aelita@mail.ru](mailto:sagieva.aelita@mail.ru); <https://orcid.org/0000-0002-0276-2258>

Барбосынова Гаухар Ералиевна, Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университетінің «Көркем жұмыс және дизайн» кафедрасының аға оқытушысы, Ақтөбе, Қазақстан; e-mail: Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университетінің «Көркем жұмыс және дизайн» кафедрасы, ғылым магистрі, аға оқытушы, Ақтөбе қ., Қазақстан; e-mail: gv9382080@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-2174-7739>;

Жалелова Гаухар Ибатовна, Қ.Жұбанова атындағы Ақтөбе өңірлік университетінің әлем тілдері кафедрасының аға оқытушысы, Ақтөбе, Қазақстан; e-mail: 2008379@rambler.ru; <https://orcid.org/0009-0003-9159-9097>;

Васич Бибиғұл Келисовна - педагогика ғылымдарының кандидаты, шақырылған профессор, Қолданбалы ғылымдар факультеті, жеке бизнес университеті, Ниш, Сербия; e-mail: gallavasic@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-8723-1703>

***Information about the authors:***

Sagiyeva Aelita Tenelbaevna, Senior Lecturer, Department of World Languages, Aktobe Regional University named after K. Zhubanov, Aktobe, Kazakhstan; e-mail: sagieva.aelita@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0002-0276-2258>

Barbossynova Gaukhar Yerallyevna, Senior Lecturer, Departments of Artistic Work and Design, Aktobe Regional University named after K. Zhubanov, Aktobe, Kazakhstan; e-mail: gv9382080@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-2174-7739>;

Zhalelova Gaukhar Ibatovna, Senior Lecturer, Department of World Languages, Aktobe Regional University named after K. Zhubanova, Aktobe, Kazakhstan; e-mail: 2008379@rambler.ru; <https://orcid.org/0009-0003-9159-9097>;

Vasic Bibigul Kelissova - candidate of pedagogical sciences, visiting professor, Faculty of Applied Sciences, private business university, Nis, Serbia; e-mail: gallavasic@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-8723-1703>