

ISSN 2412-2149 (Print)
ISSN 2710-3269 (Online)

АБЫЛАЙ ХАН АТЫНДАҒЫ
ҚАЗАҚ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ҚАТЫНАСТАР
ЖӘНЕ ӘЛЕМ ТІЛДЕРІ УНИВЕРСИТЕТІ

ХАБАРШЫСЫ

“ПЕДАГОГИКА ҒЫЛЫМДАРЫ” СЕРИЯСЫ

ИЗВЕСТИЯ

КАЗАХСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ И
МИРОВЫХ ЯЗЫКОВ ИМЕНИ АБЫЛАЙ ХАНА

СЕРИЯ “ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ”

BULLETIN

OF KAZAKH ABLAI KHAN UNIVERSITY OF
INTERNATIONAL RELATIONS AND
WORLD LANGUAGES

SERIES “PEDAGOGICAL SCIENCES”



ISSN 2412-2149 (Print)
ISSN 2710-3269 (Online)



4 (79) 2025

АБЫЛАЙ ХАН АТЫНДАҒЫ ҚАЗАҚ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ҚАТЫНАСТАР ЖӘНЕ
ӘЛЕМ ТІЛДЕРІ УНИВЕРСИТЕТІ

КАЗАХСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ И
МИРОВЫХ ЯЗЫКОВ ИМЕНИ АБЫЛАЙ ХАНА

KAZAKH ABLAI KHAN UNIVERSITY OF INTERNATIONAL RELATIONS AND
WORLD LANGUAGES

4 (79) 2025

ISSN 2412-2149 (Print)

ISSN 2710-3269 (Online)

Абылай хан атындағы ҚазХҚжӘТУ

ХАБАРШЫСЫ

“ПЕДАГОГИКА ҒЫЛЫМДАРЫ”

сериясы

ИЗВЕСТИЯ

КазУМОиМЯ имени Абылай хана

серия “ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ”

BULLETIN

of Ablai Khan KazUIRandWL

Series “PEDAGOGICAL SCIENCES”

Алматы

«Полилингва» баспасы

2025

© “Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті” Акционерлік қоғамының “Абылай хан атындағы ҚазХҚжӘТУ Хабаршысы-Известия” ғылыми журналының “Педагогика ғылымдары” таралымы, Қазақстан Республикасының Инвестициялар мен даму жөніндегі министрліктің Байланыс, ақпараттандыру және ақпарат комитетінде тіркелген. Алғашқы есепке қою кезіндегі нөмірі мен мерзімі № 674, 18.05.1999 ж. Тіркелу куәлігі 10.04.2015 жылғы № 15195-Ж

Бас редактор

Ұзақбаева С.А.,

п.ғ.д., профессор, Абылай хан атындағы ҚазХҚжӘТУ

Алматы, Қазақстан

<https://orcid.org/0009-0006-9479-98706>, h-индекс – 3

Жауапты редактор

Нұрғалиева Г.К., п.ғ.д., профессор, Абылай хан атындағы ҚазХҚжӘТУ,

Алматы, Қазақстан <https://orcid.org/0009-0003-0005-2361>, h-индекс – 1

Редакция алқасы мүшелері

Мехмет Ташипинар, доктор PhD, Гази университеті, Анкара, Түркия <https://orcid.org/0000-0002-7598-2665>, h-индекс – 14

Пильтен Пусат, доктор PhD, Сельчук университеті, Конья, Түркия <http://orcid.org/0000-0002-7126-7664>, h-индекс – 3

Тряпицына А.П., п.ғ.д., профессор, А.И. Герцен атындағы Ресей Мемлекеттік Педагогикалық Университеті, Санкт-Петербург, Ресей <https://orcid.org/0000-0001-9428-0522>, h-индекс – 3

Гриншкун В.В., п.ғ.д., профессор, Мәскеу қалалық педагогикалық университеті, Мәскеу, Ресей <https://orcid.org/0000-0002-8204-9179>, h-индекс – 7

Калдыбаева А.Т., п.ғ.д., профессор, И.Арабаев атындағы Қырғыз мемлекеттік университеті, Бішкек, Қырғызстан <https://orcid.org/0000-0002-9328-457X>, h-индекс – 1

Жампеисова К.К., п.ғ.д., профессор, Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы, Қазақстан <https://orcid.org/0000-0002-9058-0488>, h-индекс – 4

Кульгильдинова Т.А., п.ғ.д., профессор, Абылай хан атындағы ҚазХҚжӘТУ, Алматы, Қазақстан <https://orcid.org/0000-0002-7758-0758>, h-индекс – 6

Жолдасбекова С.А., п.ғ.д., профессор, М.Әуезов атындағы университетінің кәсіптік оқыту кафедрасының меңгерушісі, Шымкент, Қазақстан <https://orcid.org/0000-0003-2857-7939>, h-индекс – 4

Беркімбаев К.М., п.ғ.д., профессор, Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық Қазақ-Түрік университетінің ғылыми-зерттеу істер жөніндегі Вице президенті, Түркістан, Қазақстан <https://orcid.org/0009-0006-7325-6906>, h-индекс – 10

Бисенбаева Ж.Н., PhD, қауымдастырылған профессор, С. Нұрмағамбетов атындағы Құрлық әскерлерінің Әскери институты, Алматы, Қазақстан <https://orcid.org/0000-0003-1016-4087>, h-индекс – 6

Шығарушы редактор

Әбілова З.Т., аға оқытушы, Абылай хан атындағы ҚазХҚжӘТУ, Алматы, Қазақстан <https://orcid.org/0009-0006-1532-9724>

pedagogika.bulletin@ablaikhan.kz

© Научный журнал “Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана”, серия “Педагогические науки” Акционерного общества “КазУМОиМЯ имени Абылай хана” зарегистрирован в Комитете связи, информатизации и информации Министерства по инвестициям и развитию Республики Казахстан. Номер и дата первичной постановки на учет № 674, 18.05.1999 г. Регистрационное свидетельство № 15195-Ж от 10.04.2015 г.

Главный редактор

Узакбаева С.А.

д.п.н., профессор, КазУМОиМЯ им. Абылай хана

Алматы, Казахстан

<https://orcid.org/0009-0006-9479-9870>, h-индекс – 3

Ответственный редактор

Нурғалиева Г.К., д.п.н., профессор, КазУМОиМЯ им. Абылай хана, Алматы, Казахстан <https://orcid.org/0009-0003-0005-2361>, h-индекс – 1

Члены редакционной коллегии

Мехмет Ташпинар, доктор PhD., университет Гази, Анкара, Турция <https://orcid.org/0000-0002-7598-2665>, h-индекс – 14

Пильтен Пусат, доктор PhD, университет Сельчук, Конья, Турция <http://orcid.org/0000-0002-7126-7664>, h-индекс – 3

Тряпицына А.П., д.п.н., профессор, Российский Государственный Педагогический Университет им.А.И.Герцена, Санкт-Петербург, Россия <https://orcid.org/0000-0001-9428-0522>, h-индекс – 3

Гринишун В.В., д.п.н., профессор Московский городской педагогический университет, Москва, Россия <https://orcid.org/0000-0002-8204-9179>, h-индекс – 7

Калдыбаева А.Т., д.п.н., профессор, Кыргызский государственный университет им. И.Арабаева, Бишкек, Кыргызстан <https://orcid.org/0000-0002-9328-457X>, h-индекс – 1

Жампеусова К.К., д.п.н., профессор, КазНПУ им. Абая, Алматы, Казахстан <https://orcid.org/0000-0002-9058-0488>, h-индекс – 4

Кульгильдинова Т.А., д.п.н., профессор, КазУМОиМЯ им. Абылай хана, Алматы, Казахстан <https://orcid.org/0000-0002-7758-0758>, h-индекс – 6

Жолдасбекова С.А., д.п.н., профессор, заведующий кафедрой профессионального обучения Южно-Казахстанского университета М.Ауэзова, Шымкент, Казахстан <https://orcid.org/0000-0003-2857-7939>, h-индекс – 4

Беркимбаев К.М., д.п.н., профессор, Вице-президент по научно-исследовательской работе Международного Казахско-турецкого университета им. Ходжи Ахмета Ясави, Туркестан, Казахстан <https://orcid.org/0009-0006-7325-6906>, h-индекс – 10

Бисенбаева Ж.Н., PhD, асс. профессор, Военный институт Сухопутных войск им. С.Нурмагамбетова, Алматы, Казахстан <https://orcid.org/0000-0003-1016-4087>, h-индекс – 6

Выпускающий редактор

Абилова З.Т., старший преподаватель КазУМОиМЯ им.Абылай хана, Алматы, Казахстан <https://orcid.org/0009-0006-1532-9724>

pedagogika.bulletin@ablaikhan.kz

© Bulletin “Ablai khan University of International Relations and World Languages”. Series “Pedagogical sciences” of JSC “Ablai khan Kazakh University of International Relations and World Languages” is registered in Communication, Informatization and Information Committee of Ministry for Investment and Development, Republic of Kazakhstan. Number and date of first registration №674, from 18.05.1999. Certificate N 15195 – G, 10.04.2015.

Chief Editor

Uzakhbayeva S.A.

d.p.s., professor, Kazakh Ablai khan UIRandWL

Almaty, Kazakhstan

<https://orcid.org/0009-0006-9479-9870>, h-индекс – 3

Executive Editor

Nurgaliyeva G.K., *d.p.s., professor, Kazakh Ablai khan UIRandWL, Almaty, Kazakhstan* *<https://orcid.org/0009-0003-0005-2361>, h-индекс – 1*

Editorial board members

Mekhmet Taspinar, *Doctor of PhD., Gazi University, Ankara, Turkey* *<https://orcid.org/0000-0002-7598-2665>, h-индекс – 14*

Pilten Pusat, *Doctor of PhD., Selçuk Üniversitesi, Konya, Turkey* *<http://orcid.org/0000-0002-7126-7664>, h-индекс – 3*

Tryapitsyna A.P., *d.p.s., professor of Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia* *<https://orcid.org/0000-0001-9428-0522>, h-индекс – 3*

Grinshkun V.V., *d.p.s., professor, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia* *<https://orcid.org/0000-0002-8204-9179>, h-индекс – 7*

Kaldybayeva A.T., *d.p.s., professor, I. Arabayev Kyrgyz State University, Bishkek, Kyrgyzstan* *<https://orcid.org/0000-0002-9328-457X>, h-индекс – 1*

Zhampeisova K.K., *d.p.s., professor, Kazakh National Pedagogical university Abai, Almaty, Kazakhstan* *<https://orcid.org/0000-0002-9058-0488>, h-индекс – 4*

Kulgildinova T.A. *d.p.s., professor, Kazakh Ablai khan UIRandWL, Almaty, Kazakhstan* *<https://orcid.org/0000-0002-7758-0758>, h-индекс – 6*

Zholdasbekova S. A., *d.p.s., professor, Head of the Department of Vocational Training of the South Kazakhstan University of M. Auezov, Shymkent, Kazakhstan* *<https://orcid.org/0000-0003-2857-7939>, h-индекс – 4*

Berkimbayev K.M., *d.p.s., professor, Vice President of Research Work in the International Kazakh-Turkish Khoja Ahmet Yasavi University, Turkestan, Kazakhstan* *<https://orcid.org/0009-0006-7325-6906>, h-индекс – 10*

Bissenbayeva Zh.N., *PhD, Associate Professor, Military Institute of Land Forces named after S.Nurmagambetov, Almaty, Kazakhstan* *<https://orcid.org/0000-0003-1016-4087>, h-индекс – 6*

Commissioning Editor

Abilova Z.T., *senior lecturer, Kazakh Ablai khan UIRandWL, Almaty, Kazakhstan* *<https://orcid.org/0009-0006-1532-9724>*

МАЗМУНЫ / СОДЕРЖАНИЕ / CONTENT

1 Бөлім

ЖОҒАРЫ МЕКТЕПТЕ МАМАНДАРДЫ КӘСІБИ ДАЯРЛАУ ТЕОРИЯСЫ МЕН ПРАКТИКАСЫ

Раздел 1

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Part 1

A THEORY AND PRACTICE OF PROFESSIONAL PREPARATION OF SPECIALISTS IN AT HIGHER SCHOOL

Kaldybaeva A.T. Developing of ethnocultural competence among teachers of Kyrgyzstan in modern conditions	15-23
Қалдыбаева А.Т. Заманауи жағдайында Қырғызстан педагогтарының этномәдени құзыреттілігін қалыптастыру.....	15-23
Калдыбаева А.Т. Формирование этнокультурной компетенции у педагогов Кыргызстана в современных условиях	15-23
Кулсариева А.Т., Нурбаева А.М., Исатаева А.А. Профессиональная подготовка студентов вуза через призму ценностей программы «Рухани жаңғыру»	24-46
Құлсариева А.Т., Нұрбаева А.М., Исатаева А.А. «Рухани жаңғыру» бағдарламасының құндылықтары призмасында ЖОО студенттерін кәсіби даярлау	24-46
Kulsariyeva A.T., Nurbayeva A.M., Issatayeva A.A. Professional training of university students through the prism of the values of the “Ruhani zhangyru” program	24-46
Абишева С.Д., Атембаева Г.А., Хавайдарова М.М. Формирование исследовательской компетенции будущих учителей-филологов через интерпретацию казахстанского текста	47-64
Абишева С.Д., Атембаева Г.А., Хавайдарова М.М. Қазақстандық мәтінді интерпретациялау арқылы болашақ филолог-мұғалімдердің зерттеушілік құзыреттілігін қалыптастыру	47-64
Abisheva S.D., Atembaeva G.A., Khavaidarova M.M. Formation of research competence in future philology teachers through the interpretation of kazakhstani texts	47-64
Боранкулов Б.А., Керимбеков Е.Р., Уалиханова Б.С. Актуальность языка программирования JAVA, роль геймификации и образовательных платформ в вузе	65-78

Боранкулов Б.А., Керімбеков Е.Р., Уалиханова Б.С. JAVA бағдарламалау тілінің өзектілігі, университеттегі геймификация мен білім беру платформаларының рөлі	65-78
Borankulov B.A., Kerimbekov Y.R., Ualikhanova B.S. The relevance of the JAVA programming language, the role of gamification and educational platforms in university	65-78
Сламбекова Т.С., Шакаримова К.К., Дюсенбаева А.Т. Болашақ педагог-психологтардың кәсіби имиджін қалыптастырудағы әлеуметтік желілердің мүмкіндіктері	79-98
Сламбекова Т.С., Шакаримова К.К., Дюсенбаева А.Т. Возможности социальных сетей в формировании профессионального имиджа будущих педагогов-психологов.....	79-98
Slambekova T.S., Shakarimova K.K., Dyussenbayeva A.T. Opportunities of social networks in the formation of the professional image of future teachers-psychologists	79-98
Tussupbekova M.Zh., Meiramova S.A., Nurgaliyeva S.A., Akbar Iskandar. Impact of project fest for the 1-st year students of non-linguistic departments to develop research and speaking skills	99-114
Тусупбекова М.Ж., Мейрамова С.А., Нургалиева С.А., Ақбар Искандар. Тілдік емес факультеттердің 1-курс студенттерінің зерттеу және сөйлеу қабілеттерін дамытуға project fest жобасының әсері	99-114
Тусупбекова М.Ж., Мейрамова С.А., Нургалиева С.А., Ақбар Искандар. Влияние project fest на развитие исследовательских и речевых навыков у студентов 1-го курса неязыковых факультетов	99-114
Бектурганова Р.Ч. Мотивация к исследовательской и инновационной деятельности как фактор профессионального становления будущего педагога	115-133
Бектурганова Р.Ч. Болашақ мұғалімнің кәсіби қалыптасуының факторы ретінде зерттеу және инновациялық қызметке ынталандыру	115-133
Bekturganova R.Ch. Motivation for research and innovation activities as a factor in the professional development of a future teacher	115-133
Кошербаева Аз.Н., Альчимбаева А.Б., Ақмади М.А. Кошербаева Г.Н. Трансформация культурного самосознания молодежи через научно- поисковую деятельность	134-154
Кошербаева Аз.Н., Альчимбаева А.Б., Ақмади М.А. Кошербаева Г.Н. Ғылыми - ізденіс қызметі арқылы жастардың мәдени өзін-өзі тануын трансформациялау	134-154

Kosherbayeva A.N., Alchimbayeva A.B., Akmadi M.A., Kosherbayeva G. N. Transformation of youth’s cultural identity through scientific research activities	134-154
Gluchshenko Y.Y., Ismagulova A.Y., Dalbergenova L.Y., Zhukenova A.K. Sociocultural competence as an integrated system: from structural model to applied technologies	155-170
Глущенко Е.Е., Исмагулова А.Е., Дальбергенова Л.Е., Жуkenova A.K. Әлеуметтік-мәдени кұзіреттілік интеграциялық жүйе ретінде: кұрылымдық модельден қолданбалы технологияларға дейін	155-170
Глущенко Е.Е., Исмагулова А.Е., Дальбергенова Л.Е., Жуkenova A.K. Социокультурная компетенция как интегрированная система: от структурной модели к прикладным технологиям	155-170
Ахметова А.А., Сейтказы П.Б. Медиаобразование педагогов-психологов: профессиональная ориентация в цифровой образовательной среде	171-185
Ахметова А.А., Сейтказы П.Б. Педагог-психологтардың медиа білімі: цифрлық білім беру ортасында кәсіптік бағдарлау	171-185
Akhmetova A.A., Seyitkazy P.B. Media education of educational psychologists: professional orientation in the digital educational environment	171-185
Тусупбекова Н.К., Оразбаева М.А. Пути развития функциональной грамотности на основе искусственного интеллекта в преподавании химии	186-203
Тусупбекова Н.К., Оразбаева М.А. Химияны оқытуда жасанды интеллект негізінде функционалдық сауаттылықты дамыту жолдары	186-203
Tussupbekova N.K., Orazbayeva M.A. Ways to develop functional literacy based on artificial intelligence in chemistry teaching	186-203
Zhanalina I.M., Sapargaliyeva B.O., Zhunisbayeva A.S. Development of professional skills of lexical analyses of future philology teachers	204-215
Жаналина И.М., Сапарғалиева Б.О., Жүнісбаева А.С. Болашақ филолог оқытушылардың лексикалық талдауларының кәсіби дағдыларын дамыту	204-215
Жаналина И.М., Сапарғалиева Б.О., Жүнісбаева А.С. Развитие профессиональных навыков лексического анализа будущих учителей филологов	204-215

Kereibayeva A., Zhuzeyev S., Zhailauova M. An empirical analysis of pre-service teachers' professional perceptions of TIMSS and PIRLS studies	216-231
Керейбаева А., Жүзеев С., Жайлауова М. Болашақ мұғалімдердің TIMSS және PIRLS зерттеулеріне кәсіби көзқарастарын эмпириялық талдау	216-231
Керейбаева А., Жузеев С., Жайлауова М. Эмпирический анализ профессиональных взглядов будущих учителей на исследования TIMSS и PIRLS	216-231
Abitova Zh.S., Suleimenova Zh.N., Satbekova A.A. Pedagogical basis for students' inguocognitive mastery of word formation	232-247
Абитова Ж.С., Сүлейменова Ж.Н., Сатбекова А.А. Студенттерге сөзжасамды танымдық тұрғыда меңгертудің педагогикалық негізі	232-247
Абитова Ж.С., Сүлейменова Ж.Н., Сатбекова А.А. Педагогическая основа лингвокогнитивного освоения словообразования студентами	232-247
Kozhamberdiyeva N.A., Kudaibergenova A.M. Developing learners' professional competencies based on the competency-based approach in the higher education system	248-263
Кожамбердиева Н.А., Кудайбергенова А.М. Жоғары білім беру жүйесінде құзыреттілік тұғыр негізінде білім алушылардың кәсіби құзыреттіліктерін дамыту	248-263
Кожамбердиева Н.А., Кудайбергенова А.М. Развитие профессиональных компетенций обучающихся на основе компетентностного подхода в системе высшего образования.....	248-263
Karimova T.M., Sarzhanova G.B., Salkenova A.B. The use of artificial intelligence technologies to ease the routine workload of foreign language teachers	264-274
Каримова Т.М., Саржанова Г.Б., Салкенова А.Б. Шетел тілі мұғалімдерінің рутиндік жұмыс жүктемесін жеңілдету үшін жасанды интеллект технологияларын қолдану	264-274
Каримова Т.М., Саржанова Г.Б., Салкенова А.Б. Использование технологий искусственного интеллекта в облегчении рутинной нагрузки преподавателей иностранных языков	264-274
Yeshenkulova E.B., Nuridinova G.A., Makhmetova B.T. The role of pedagogical practice in the development of the spiritual and creative potential of the future teacher in the "school-higher educational institution" system	275-293

Ешенкулова Э.Б., Нуридинова Г.А., Махметова Б.Т. «Мектеп-жоғары оқу орны» жүйесінде болашақ педагогтың рухани-шығармашылық әлеуетін дамытуда педагогикалық іс-тәжірибенің рөлі	275-293
Ешенкулова Э.Б., Нуридинова Г.А., Махметова Б.Т. Роль педагогической практики в развитии духовно-творческого потенциала будущего педагога в системе «школа-вуз»	275-293
Палымбетова А.Б., Қоңырбаева С.С. Университет студенттерінің ұлттық музыканы қабылдауы және оның тәрбиелік рөлі: SPSS көмегімен сандық талдау	294-315
Палымбетова А.Б., Қоңырбаева С.С. Восприятие национальной музыки студентами университета и её воспитательная роль: количественный анализ с использованием SPSS	294-315
Palymbetova A.B., Konyrbayeva S.S. University students' perceptions of national music and its educational role: a quantitative analysis using SPSS	294-315
Bizhanova A.A., Nurzhanova Zh.S., Rakhmanova A.M., Kuandykova G.S. Linguodidactic potential of modeling educational material in the training of russian language and literature teachers	316-332
Бижанова А.А., Нуржанова Ж.С., Рахманова А.М., Куандыкова Г.С. Орыс тілі және әдебиеті мұғалімдерін дайындауда оқу материалын моделдеудің лингводидактикалық әлеуеті	316-332
Бижанова А.А., Нуржанова Ж.С., Рахманова А.М., Куандыкова Г.С. Лингводидактический потенциал моделирования учебного материала в подготовке учителей русского языка и литературы	316-332
Nuradinova A., Aubakirova S., Zhylytyrova Zh. A delphi analysis of trilingual higher education model and the development of global competencies	333-322
Нурадинова А., Аубакирова С., Жылтырова Ж. Үштілді жоғары білім беру моделі және ғаламдық құзыреттерді дамыту: делфи талдауы	333-322
Нурадинова А., Аубакирова С., Жылтырова Ж. Делфи-анализ трёхязычной модели высшего образования и развития глобальных компетенций	333-322
Karimova B.S., Abdrasheva D.M., Makasheva A.P., Daribaeva Z.A. Internationalization of higher education and its impact on the formation of students' linguocultural competence.....	353-367

Каримова Б.С., Абдрашева Д.М., Макашева А.П., Дарибаева Ж.А. Жоғары білім беруді интернационалдандыру және оның студенттердің лингвомәдени құзыреттілігін қалыптастырудағы әсері	353-367
Каримова Б.С., Абдрашева Д.М., Макашева А.П., Дарибаева Ж.А. Интернационализация высшего образования и её влияние на формирование лингвокультурной компетенции студентов	353-367
Aripzhan G.Zh., Orazkhan N.O., Akeshova N.M. Applying problem-solving strategies in developing efl learners' writing skills	368-383
Әріпжан Г.Ж., Оразхан Н.О., Акешова Н.М. Ағылшын тілін шетел тілі ретінде үйренушілердің жазу дағдыларын дамытуда мәселені шешу стратегияларын қолдану	368-383
Арипжан Г.Ж., Оразхан Н.О., Акешова Н.М. Применение стратегий решения проблем в развитии навыков письма у изучающих английский язык как иностранный	368-383
Айтжанова Э.Н., Ұзақбаева С.А., Киякбаева У.К. Цифрлық мәдениет пен нейропедагогика: мектепке дейінгі ұйым педагогтерін кәсіби даярлаудағы интеграцияланған тәсілдер мен парадигмалар	384-401
Айтжанова Э.Н., Ұзақбаева С.А., Киякбаева У.К. Цифровая культура и нейропедагогика: интегрированные подходы и парадигмы в профессиональной подготовке воспитателей дошкольных организаций	384-401
Aitzhanova E.N., Uzakbayeva S.A., Kyyakbayeva U.K. Digital culture and europedagogy: integrated approaches and paradigms in the professional training of preschool educators.....	384-401
Serikova N.S., Kulgildinova T.A. The impact of globalization on linguistic identity and competence in education	402-410
Серікова Н.С., Кульгильдинова Т.А. Жаһанданудың білім берудегі тілдік бірегейлік пен құзыреттілікке әсері	402-410
Серикова Н.С., Кульгильдинова Т.А. Влияние глобализации на языковую идентичность и компетентность в образовании.....	402-410
Ахметова Ж.Б., Жанжигитов С.Ж., Атабаева Ф.К. Возможности цифровых технологий в сфере образования.....	411-431
Ахметова Ж.Б., Жанжігітов С.Ж., Атабаева Ф.К. Білім берудегі цифрлық технологиялардың мүмкіндігі	411-431
Akhmetova Zh.B., Zhanzhigitov S.Zh., Atabaeva F.K. Possibilities of digital technologies in education	411-431

Baigulina E.A., Umirbekova A.N., Sadykova A.K. Professionally - oriented foreign language training of future biologists	432-443
Байгуллина Э.А., Умирбекова А.Н., Садыкова А.К. Болашақ биологтарды шет тіліне кәсіби-бағытта оқыту	432-443
Байгуллина Э.А., Умирбекова А.Н., Садыкова А.К. Профессионально-ориентированное обучение будущих биологов иностранному языку	432-443

2 Бөлім

ОҚЫТУДАҒЫ ҚАЗІРГІ БІЛІМ БЕРУ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ

Раздел 2

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

Part 2

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES OF TEACHING

Rakhman A.E., Shayakhmetova D.B. Learning app “face2face intermediate” in enhancing multimedia foreign language communicative competence	444-458
Рахман А.Е., Шаяхметова Д.Б. Шет тілдік мультимедиялық коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыруда “face2face intermediate” білім беру қосымшасы	444-458
Рахман А.Е., Шаяхметова Д.Б. Обучающее приложение “face2face intermediate” в формировании мультимедийной иноязычной коммуникативной компетенции	444-458
Toktamys N.B., Shagrayeva B.B., Shertayeva N.T., Bitemirova A.E. Study of the impact of integrating stem technology into chemistry teaching on students’ XXI century skills	459-470
Тоқтамыс Н.Б., Шаграева Б.Б., Шертаева Н.Т., Битемирова А.Е. Химия пәніне stem технологиясын кіріктіріп оқытудың оқушылардың ХХІ ғасыр дағдыларына әсерін зерттеу	459-470
Тоқтамыс Н.Б., Шаграева Б.Б., Шертаева Н.Т., Битемирова А.Е. Изучение влияния интеграции stem- технологий в преподавание химии на навыки учеников ХХІ века	459-470
Сапарбекова И.У., Кудышева А.А. Эффективность гибридного подхода в обучении и преподавании английского языка в вузе	471-495
Сапарбекова И.Ө., Кудышева А.А. Жоғары оқу орнында ағылшын тілін үйрену мен оқытудағы гибридік тәсілдің тиімділігі	471-495

Saparbekova I. U., Kudysheva A. A. The effectiveness of a hybrid approach to learning and teaching english at higher education institutions	471-495
Kalimbetov B.T., Sapakov D.A., Omarova I.M. Applied problems in teaching mathematics to students	496-510
Калимбетов Б.Т., Сапаков Д.А., Омарова И.М. білім алушыларды математикаға оқытудағы қолданбалы есептер.....	496-510
Калимбетов Б.Т., Сапаков Д.А., Омарова И.М. Прикладные задачи в обучении математике студентов	496-510
Чжан Хаожань, Бегалиева С.Б. Лингвокультурные барьеры в процессе обучения русскому языку китайских студентов	511-527
Чжан Хаожань, Бегалиева С.Б. Қытай студенттерін орыс тіліне оқыту үдерісіндегі лингвомәдени кедергілер	511-527
Zhang Naoran, Begaliyeva S.B. Linguocultural barriers in teaching russian to chinese students	511-527

3 Бөлім.

ЭТНОПЕДАГОГИКА. МЕКТЕП ЖӘНЕ МЕКТЕПKE ДЕЙІНГІ ПЕДАГОГИКА

Раздел 3.

ЭТНОПЕДАГОГИКА. ШКОЛЬНАЯ И ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Part 3.

ETHNOPEDAGOGY. SCHOOL AND PRESCHOOL PEDAGOGY

Абаева Г.А., Оразаева Г.С. Анализ состояния и векторы развития поддержки детей с расстройствами аутистического спектра в Казахстане	528-544
Абаева Г.А., Оразаева Г.С. Қазақстанда аутизм спектрі бұзылған балаларды қолдаудың жай-күйі мен даму векторларын талдау	528-544
Abayeva G.A., Orazayeva G.S. Analysis of the state and development vectors of support for children with autistic spectrum disorders in Kazakhstan	528-544
Садреймова А.Ж., Жумабаева А.Е. Нейропедагогикалық тәсіл негізінде кіші мектеп жасындағы оқушылардың табысты оқуын қалыптастыру	545-560
Садреймова А.Ж., Жумабаева А.Е. Формирование успешного обучения у младших школьников на основе нейропедагогического подхода	545-560
Sadreamova A., Zhumabayeva A. Formation of successful learning in primary school children based on a neuro-pedagogical approach	545-560

Булатбаева А.А., Галеева Р.М. Академическое выгорание учеников старших классов города Алматы	561-577
Булатбаева А.А., Галеева Р.М. Алматы қаласының жоғары сынып оқушыларының академиялық күйреуі	561-577
Bulatbayeva A.A., Galeeva R. Academic burnout of senior school pupils in Almaty city	561-577
Tukebayeva S.A., Abitova G.T., Zhansugurova K.T. Development of soft skills in children of the older group in joint cognitive activity	578-591
Тукебаева С.А., Абитова Г.Т., Жансугурова К.Т. Бірлескен танымдық іс-әрекетте ересек топ балаларының икемді дағдыларын (soft skills) дамыту	578-591
Тукебаева С.А., Абитова Г.Т., Жансугурова К.Т. Развитие гибких навыков (soft skills) у детей старшей группы в совместной познавательной деятельности	578-591
Аутаева А.Н., Наметкулов М.Ж. Мектеп басшысының орта мектепке инклюзивті білім беруді кіріктіру үдерісіндегі көшбасшылығы	592-611
Аутаева А.Н., Наметкулов М.Ж. Лидерство руководителя школы в процессе интеграции инклюзивного образования в среднюю школу	592-611
Autayeva A.N., Nametkulov M.J. Leadership of the school head in the process of integrating inclusive education into secondary schools	592-611
Мубараков А.М., Плалов Н.Т., Исакова Г.О. Инклюзивті білім беру жағдайында нейродидактикалық тапсырмалар негізінде информатиканы оқытудағы виртуалды зертхананың мүмкіндіктері	612-627
Мубараков А.М., Плалов Н.Т., Исакова Г.О. Возможности виртуальной лаборатории в обучении информатике на основе нейродидактических заданий в условиях инклюзивного образования	612-627
Mubarakov A.M., Plalov N.T., Issakova G.O. The possibilities of a virtual laboratory in teaching computer science based on neurodidactic tasks in an inclusive education environment	612-627
Саранжинова А.К., Сейтханова А.К. Игровые технологии в процессе обучения физики	628-640
Саранжинова А.К., Сейтханова А.К. Физиканы оқыту процесіндегі ойын технологиялары	628-640
Saranzhipova A.K., Seitkhanova A.K. Game technology in the process of teaching physics	628-640

Zhiyenbayeva S.N., Tezekova O.T. Formation of students' information security competence through project-based learning.....	641-657
Жиенбаева С.Н., Тезекова О.Т. Жобалық оқыту арқылы оқушылардың ақпараттық қауіпсіздік құзыреттілігін қалыптастыру	641-657
Жиенбаева С.Н., Тезекова О.Т. Формирование компетенции информационной безопасности учащихся средствами проектного обучения	641-657
Абишев Н.А., Абайдельданова М.К., Чеснокова К.А., Жубанова М.Х. Роль искусственного интеллекта в моделировании принципов и механизмов учебно-познавательной деятельности обучающихся	658-676
Абишев Н.А., Абайдельданова М.К., Чеснокова К.А., Жубанова М.Х. Студенттердің оқу-танымдық қызметінің принциптері мен механизмін модельдеуде жасанды интеллекттің рөлі	658-676
Abishev N.A., Abaideldanova M.K., Chesnokova K.A., Zhubanova M.Kh. The role of artificial intelligence in modeling the principles and mechanisms of learning and cognitive activities of students	658-676
Kapsanova G.B., Ilkay Ulutaş Diagnosis of developing eco-literacy in preschool children	677-690
Капсанова Г.Б., Илкай Улуташ Мектепалды топ балаларында экологиялық сауаттылықтың қалыптасу деңгейін диагностикалау	677-690
Капсанова Г.Б., Илкай Улуташ Диагностика уровня сформированности экологической грамотности у детей дошкольной группы	677-690
Баймахова А.Ш., Көшербаева А.Н., Ахметова Э.К. Жасөспірімдердің агрессивті мінез-құлқын педагогикалық-психологиялық диагностикалау	691-705
Баймахова А.Ш., Көшербаева А.Н., Ахметова Э.К. Педагогико-психологическая диагностика агрессивного поведения подростков	691-705
Baimakhova A., Kosherbaeva A.N., Akhmetova E. Pedagogy-psychological diagnostics of aggressive behavior of adolescents.....	691-705

1 Бөлүм
ЖОҒАРЫ МЕКТЕПТЕ МАМАНДАРДЫ КӘСІБИ ДАЯРЛАУ
ТЕОРИЯСЫ МЕН ПРАКТИКАСЫ
Раздел 1
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ
Part 1
A THEORY AND PRACTICE OF PROFESSIONAL PREPARATION OF
SPECIALISTS IN AT HIGHER SCHOOL

UDC 37.017.4 6378.147

IRSTI 14.07.07

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.001>

DEVELOPING OF ETHNOCULTURAL COMPETENCE AMONG
TEACHERS OF KYRGYZSTAN IN MODERN CONDITIONS

*Kaldybaeva A.T.¹

*¹Kyrgyz State University named after I. Arabaev, Bishkek, Kyrgyzstan

Abstract. The article is devoted to the issue of developing ethnocultural competence of teachers in the context of the integration of the national education system into the global educational space. The theoretical and methodological foundations of ethnocultural education are examined, and the significance of folk pedagogy and ethnopedagogy in the professional training of teaching staff is revealed. Based on an analysis of psychological and pedagogical studies by domestic and foreign scholars, the essence of the concept of “ethnocultural competence” is уточнена, and its relationship with cultural and ethnopedagogical competence is identified. The structural components of ethnocultural competence are defined, including a personal–humanitarian orientation, a systemic perception of ethnocultural reality, the ability to integrate ethnopedagogical experience, and creativity in pedagogical activity. The experience of research conducted in the Kyrgyz Republic is analyzed, and shortcomings in the preparation of university students for the implementation of ethnocultural education tasks are identified. The necessity of systematic and purposeful formation of ethnocultural competence in future teachers as the most important component of their professional readiness is substantiated.

Keywords: ethnocultural competence, ethnopedagogy, folk pedagogy, professional training of teachers, multicultural education, ethnopedagogical culture, traditional culture, dialogue of cultures

Introduction

In studying the problem of forming ethnocultural competence under contemporary conditions, a special place is occupied by issues examined in the

following areas: the professional training of future teachers; the development of methodologies for forming ethnocultural competence; the development of ways to activate ethnocultural activity within the holistic pedagogical process of higher education institutions; the development of pedagogical technologies that promote the formation of ethnocultural competence; and the systematization of continuity in the formation of ethnocultural competencies at various levels of education (preschool, primary general, basic general, secondary complete, initial secondary vocational, and higher professional education), among others.

A future teacher, acting as the main subject of the holistic pedagogical process and implementing educational, upbringing, and developmental tasks that reflect the leading strategy of modern education (especially in terms of spiritual, moral, and cultural development), must possess knowledge, skills, abilities, and capacities, among which ethnocultural ones become a priority [1, p. 79].

At present, recognition of the importance of the phenomenon of ethnocultural competence and the perspective of its study is carried out through the prism of the integration of modern education into the global educational space, where virtually the same key terms gain relevance, but from different positions and within other academic definitions.

The analysis of psychological and pedagogical sources made it possible to identify the following theoretical aspects in the study of the problem of forming ethnocultural competence among future teachers: a broad historical period and an empirical foundation that served as the basis for the emergence of ethnopedagogical theory (J. A. Comenius, who, based on the generalization of the experience of family upbringing in working families, proposed and developed the idea of the “Mother School”; when substantiating the principle of conformity to nature, he took into account folk experience, and his didactic rules were presented in the form of folk aphorisms; J. H. Pestalozzi, who in his works presented pedagogical conclusions in the form of folk pedagogy as a result of generalizing the pedagogical experience of the peasant family, embodying the dream of a school that would correspond to the needs of the people; K. D. Ushinsky, who considered folk pedagogy to be one of the most important factors under the influence of which national pedagogical science was formed and concluded that there is no universal system of education suitable for all ethnic groups; G. N. Volkov, who was the first to use the term “ethnopedagogy,” investigated the dialectical relationship between folk pedagogy and scientific pedagogy, revealed the content, and defined the essence of the concept of “ethnopedagogy” [2]; E. Izmailov, who studied the folk pedagogy of the peoples of Central Asia and Kazakhstan; A. A. Alimbekov, who examined issues of forming future teachers’ readiness for the aesthetic education of primary school students based on the traditions of folk pedagogy and also developed conceptual ideas of ethnopedagogical training within the system of higher pedagogical education [3, 150 p.]; A. T. Kaldybaeva, who identified the scientific and pedagogical foundations for using the ideas of folk akyns in educating young people, and others).

As a result of the conducted research, the structural components of ethnocultural competence were identified as follows: a personal and humanistic

orientation of ethnocultural activity; a systemic perception of ethnocultural reality and systemic ethnocultural activity within it, which ensures the possibility of a holistic, structured vision of the logic of ethnocultural elements of the pedagogical process and an understanding of the trends and patterns in the development of the system of strategic design of youth ethnocultural development; the ability to integrate others' experience (the capacity to correlate one's own ethnocultural activity with what has been developed at the level of national and world ethnoculture; to form innovative experience, generalize it, and transmit it to others); and creativity as a mode of existence within ethnoculture (the desire and ability to create a new ethnocultural reality at the level of goals, content, technologies, and others).

It should be noted that all components of ethnocultural competence are interrelated and form a complex structure that determines the personal and activity-based characteristics of the individual [4, p. 81].

Thus, ethnocultural competence manifests itself and can be assessed only in the process of ethnocultural activity. As the authors' experience shows, the components of ethnocultural competence identified in the course of the research can be formed at a sufficient level through various forms of instruction and participation in planned sociocultural activities.

Materials and Methods

Ethnocultural competence, as a component of professional competence, has not been the object of close attention in contemporary professional pedagogy. For this reason, we consider this concept schematically, linking its study with related notions such as "*cultural competence*," "*ethnopedagogical culture*," "*ethnopedagogical competence*," and others.

The first scholar to draw attention to the concept of "*cultural competence*" of the individual was A. Ya. Flier. The well-known cultural theorist defines it as a sufficient degree of socialization and enculturation of an individual that allows them to freely understand, use, and variably interpret the entire body of everyday (non-specialized) and specialized knowledge that constitutes the norm of general social erudition in a given environment, as well as the totality of rules, models, laws, customs, prohibitions, and so forth. In the structure of an individual's cultural competence, A. Ya. Flier identified the following components: attitudes toward institutional norms of social organization; attitudes toward conventional norms of social and cultural regulation; attitudes toward short-term but highly relevant models of social prestige (fashion, image, symbols, social statuses, intellectual and aesthetic trends, etc.); and the level of completeness and freedom in mastering the languages of social communication.

Relying on the theoretical studies of A. Ya. Flier, T. K. Solodukhina suggests that an individual's cultural competence expresses the degree of their familiarity with the social experience of the nation, the norms of interpersonal relations, and the evaluative hierarchies shaped by this experience [5]. First and foremost, this includes the experience of ethnic pedagogy. G. N. Volkov introduced the concept of "*the pedagogical culture of a people*" into scientific discourse, defining it as a

sphere of the material and spiritual culture of a people that is directly connected with the upbringing of children [6, p. 256].

V. A. Nikolaev introduced the term “*ethnopedagogical culture*,” defining it as a socio-pedagogical phenomenon that characterizes the degree to which the traditional pedagogical culture of a people has been mastered, the understanding of the educational essence of its values, and their adequate use in contemporary teaching and upbringing practice.

M. G. Kharitonov expanded the concept of “*ethnopedagogical culture*” by introducing the term “*ethnopedagogical competence*.” Ethnopedagogical culture presupposes that a teacher possesses a system of knowledge underlying the implementation of the educational process based on traditional pedagogical culture in accordance with modern humanistic orientations. The author identifies ethnopedagogical education and ethnopedagogical outlook of the teacher, that is, awareness of the most relevant problems of student instruction; ethnopedagogical thinking, which reflects a specific style of thinking oriented toward finding ways to optimally organize the learning process using folk educational experience; as well as ethnopedagogical experience, i.e., the ability to make ethnopedagogically sound decisions. Accordingly, a teacher’s ethnopedagogical competence includes knowledge of the goals of teaching academic subjects based on traditional pedagogical culture, their specific content and priorities in modern conditions; psychological mechanisms of mastering ethnopedagogical knowledge and ways of applying it in the learning process; ethnopedagogical concepts and factors; criteria for assessing the didactic and developmental value of various ethnopedagogical content; the most typical methods of working with different ethnopedagogical materials; and effective methods of teaching traditional pedagogical culture (tools, organizational forms of instruction and assessment) to various categories of learners, differentiated both by learning ability levels and by the nature of their cognitive interests [7, p. 91].

Summarizing the above, “*ethnocultural competence*” is understood by us as an integrated personal quality that characterizes the degree to which an organizer has mastered the artistic culture of a people, as well as their theoretical and practical readiness to transmit its values, integrate the ideas of ethnopedagogy and modern pedagogical theory in the ethnocultural formation and development of learners, and foster a culture of tolerant attitudes toward a multiethnic environment.

Results and Discussion

The formation of teachers’ ethnocultural competence is determined by a process in which the teacher’s inner essence is transformed through cognitive and spiritual–practical activity based on a system of value orientations of traditional culture that correspond to the nature-congruent development of all spheres of personality: cognitive, moral-volitional, activity-based, and emotional [5, p. 153].

The level of development of teachers’ ethnocultural competence depends on socio-cultural and psychological-pedagogical prerequisites, which are understood as teachers’ readiness for professional activity aimed at engaging

the population of the region in the social design of the region's ethnocultural development. Such readiness is characterized, first and foremost, by well-formed personal structures, knowledge of the traditional culture of the people and the patterns of ethnocultural development, mastery of ethnopedagogical experience, and a creative approach to ethno-educational design.

The concept of "*ethnocultural competence*" is a complex individual and professional formation that integrates professional theoretical knowledge, practical skills and abilities, ethnocultural values, and a conscious choice of behavioral models. The competence of an organizer of ethnocultural design represents the aspiration and ability to realize one's potential (knowledge, skills, personal qualities) in the course of ethnopedagogical activity, while recognizing its socio-cultural significance, personal responsibility for the results of this activity, and the necessity of its continuous improvement.

In recent years, the problem of forming ethnocultural competence in the Kyrgyz Republic has been studied by educational researchers in various contexts: the development of conceptual ideas of ethnopedagogical training within the system of higher professional education of the Kyrgyz Republic (A. A. Alimbekov); the influence of the ideas of folk akyns on the upbringing of youth (A. T. Kaldybaeva); ethnopedagogical ideas in the works of Ch. Aitmatov and their interpretation in the learning process (A. Zh. Muratov); ethnocultural lexicography in fostering ethnotolerance (M. Kh. Manlikova); preparation of future teachers for using the traditions of folk pedagogy in school (N. K. Dyusheeva); the formation of communication culture in preschool children in the Kyrgyz family (S. Dzholdoshbekova); environmental education based on progressive ideas and experience of Kyrgyz folk pedagogy (I. Daminova); preparing students for the moral and aesthetic education of primary schoolchildren through Kyrgyz musical folklore (N. S. Shadiev); the formation of tolerance among primary school students on the basis of folk pedagogy (K. M. Mitalipov); moral education of students through folk didactic works (Zh. Zh. Turgunbaeva); the formation of social activity in primary school students through Kyrgyz folk pedagogy (E. S. Sabyrova), and others [3, p. 18].

Overall, these studies are united by a focus on ethnopedagogical training or on the process of forming certain personal and professional qualities of learners based on Kyrgyz folk pedagogy.

The above-mentioned scholarly studies in Kyrgyzstan are also united by the problem of multicultural education, within which issues of forming ethnocultural competence among preschool children, adolescents, and students of secondary vocational educational institutions are addressed. However, the issue of forming ethnocultural competence among university students has not been the subject of special investigation in these studies.

The main objectives of ethnocultural education include:

- *the education of a multicultural personality*: creating conditions for individuals to identify with their native culture and to assimilate other cultures, with an orientation toward dialogue between cultures and their mutual enrichment;
- *the formation of a multilingual individual*: preparing citizens capable

of effective communication in their native, state, and Russian languages, thereby implementing a model of “dual loyalties”—toward one’s own ethno-national group and toward the state. In real practice, this may involve effective proficiency in three, four, or more languages.

Serious research and specific recommendations are required on the following issues:

- the consolidation of efforts of government bodies, educational and scientific institutions, educational establishments, national and cultural centers, public associations and organizations, and political parties in regulating interethnic relations in the educational sphere;

- the preservation of the ethnocultural specificity of peoples under conditions of scientific and technological progress, urbanization of lifestyles, and the development of the ethnoprotective functions of national culture to counteract cultural assimilation;

- the development of pedagogical and psychological aspects of mechanisms for forming interethnic adaptation;

- the existence and satisfaction of ethnolinguistic needs, and others.

Thus, the problem of forming ethnocultural competence, being highly multifaceted, currently requires further research in the context of integration into the global educational space [8, p. 114].

The insufficient development of this problem gives rise to difficulties in its practical solution. Nevertheless, the means of folk pedagogy remain the main regulator in the formation of moral, cultural, and spiritual values of youth and the younger generation as a whole. At the same time, an analysis of syllabi, university teaching and methodological complexes, curricula, the experience of university instructors, educational activities, and the results of students’ pedagogical practice reveals serious gaps, indicating the need for purposeful formation of ethnocultural competence in future teachers.

Conclusion

Thus, summarizing the above, we believe that today there is an especially pronounced trend toward the formation of ethnocultural competence in future teachers who possess models of ethnic culture and the ability to transmit ethnocultural experience to the younger generation, thereby ensuring comprehensive education, development, and upbringing of the individual. This process involves the formation of an integrative characteristic that presupposes a high degree of theoretical, practical, and personal preparedness of future teachers for the full implementation of the tasks of ethnocultural education of secondary school students, in accordance with national educational ideals and with due consideration of the ethnopedagogical characteristics of their development.

REFERENCES

- [1] Гребенников И. В. Основы семейной педагогики и этнопедагогики. – М.: Просвещение, 1994. – 272 с.
- [2] Бережнова Л. Н., Набок И. Л., Щеглов В. И. Этнопедагогика / Учебник для вузов. – М.: Академия, 2013. – 240 с.

[3] Алимбеков А. Теория и практика этнопедагогической подготовки учителя в системе высшего педагогического образования: Монография. – Бишкек, 2009. – 150 с.

[4] Абдулвахабова З.Г. Формирование этнопедагогической компетентности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки // Педагогическое образование и наука. – 2019. – № 6. – С. 78-83.

[5] Слостенін В. А., Чижакова Г. И. Этнопедагогика: учебное пособие. – М.: Академия, 2003. – 192 с.

[6] Волков Г.Н. Этнопедагогика: учебное пособие. – Чебоксары: Чувашский гос. ун-т, 1999. – 256 с.

[7] Харитонов М.Г. Этнопедагогическое наследие Г.Н. Волкова // Педагогика. – 2012. – № 1. – С. 57-63.

[8] Соколова Т.В. Этнопедагогическая подготовка будущего учителя в условиях современного образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2017. – № 2(94). – С. 112-118.

REFERENCES

[1] Grebennikov I.V. Osnovy semeynoy pedagogiki i etnopedagogiki (Fundamentals of Family Pedagogy and Ethnopedagogy). – М.: Prosveshcheniye, 1994. – 272 s. [in Rus]

[2] Berezhnova L.N., Nabok I.L., Shcheglov V.I. Etnopedagogika (Ethnopedagogy) / Uchebnik dlya vuzov. – М.: Akademiya, 2013. – 240 s. [in Rus]

[3] Alimbekov A. Teoriya i praktika etnopedagogicheskoy podgotovki uchitelya v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya: Monografiya (Theory and Practice of Ethnopedagogical Training of Teachers in the System of Higher Pedagogical Education: Monograph). – Bishkek, 2009. – 150 s. [in Rus]

[4] Abdulvakhobova Z. G. Formirovaniye etnopedagogicheskoy kompetentnosti budushchego pedagoga v protsesse professional'noy podgotovki (Formation of Ethnopedagogical Competence of Future Teachers in the Process of Professional Training) // Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka. – 2019. – № 6. – S. 78-83. [in Rus]

[5] Slastonin V.A., Chizhakova G. I. Etnopedagogika: uchebnoye posobiye (Ethnopedagogy: a textbook). – М.: Akademiya, 2003. – 192 s. [in Rus]

[6] Volkov G. N. Etnopedagogika: uchebnoye posobiye (Ethnopedagogy: a textbook). – Cheboksary: Chuvashskiy gos. un-t, 1999. – 256 s. [in Rus]

[7] Kharitonov M. G. Etnopedagogicheskoye naslediyе G. N. Volkova (Ethnopedagogical legacy of G. N. Volkov) // Pedagogika. – 2012. – № 1. – S. 57-63. [in Rus]

[8] Sokolova T.V. Etnopedagogicheskaya podgotovka budushchego uchitelya v usloviyakh sovremennogo obrazovaniya (Ethnopedagogical training of future teachers in the context of modern education) // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. YA. Yakovleva. – 2017. – № 2(94). – S. 112-118 [in Rus]

ЗАМАНАУИ ЖАҒДАЙЫНДА ҚЫРҒЫЗСТАН ПЕДАГОГТАРЫНЫҢ ЭТНОМӘДЕНИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

*Қалдыбаева А.Т.¹

^{*1}И. Арабаев атындағы Қырғыз мемлекеттік университеті,
Бишкек, Қырғызстан

Аңдатпа. Мақала ұлттық білім беру жүйесінің әлемдік білім кеңістігіне интеграциялануы жағдайында педагогтардың этномәдени құзыреттілігін қалыптастырудың өзекті мәселесіне арналған. Этномәдени білім берудің теориялық-әдіснамалық негіздері қарастырылып, педагог кадрларды кәсіби даярлауда халық педагогикасы мен этнопедагогиканың маңызы ашып көрсетіледі. Отандық және шетелдік ғалымдардың психологиялық-педагогикалық зерттеулерін талдау негізінде «этномәдени құзыреттілік» ұғымының мәні нақтыланып, оның мәдени және этнопедагогикалық құзыреттілікпен байланысы айқындалады. Этномәдени құзыреттіліктің құрылымдық компоненттері анықталып, олар тұлғалық-гуманитарлық бағыттылықты, этномәдени шындықты жүйелі қабылдауды, этнопедагогикалық тәжірибені интеграциялау қабілетін және педагогикалық қызметтегі креативтілікті қамтиды. Қырғыз Республикасындағы зерттеулер тәжірибесі талданып, жоғары оқу орындары студенттерін этномәдени тәрбие міндеттерін жүзеге асыруға даярлаудағы кемшіліктер анықталған. Педагогтардың кәсіби даярлығының маңызды құрамдас бөлігі ретінде олардың этномәдени құзыреттілігін жүйелі әрі мақсатты түрде қалыптастырудың қажеттілігі негізделеді.

Тірек сөздер: этномәдени құзыреттілік, этнопедагогика, халық педагогикасы, педагогтің кәсіби даярлығы, полимәдени білім беру, этнопедагогикалық мәдениет, дәстүрлі мәдениет, мәдениеттер диалогы

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ПЕДАГОГОВ КЫРГЫЗСТАНА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

*Калдыбаева А. Т.¹

^{*1}Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева,
Бишкек, Кыргызстан

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования этнокультурной компетенции у педагогов в условиях интеграции национальной системы образования в мировое образовательное пространство. Рассматриваются теоретико-методологические основы этнокультурного образования, раскрывается значение народной педагогики и этнопедагогики в профессиональной подготовке педагогических кадров. На основе анализа психолого-педагогических исследований отечественных и зарубежных ученых уточняется сущность понятия «этнокультурная компетентность», выявляется его связь с культурной и этнопедагогической компетентностью. Определены структурные компоненты этнокультурной компетентности, включающие личностно-гуманитарную направленность,

системное восприятие этнокультурной реальности, способность к интеграции этнопедагогического опыта и креативность в педагогической деятельности. Проанализирован опыт исследований в Кыргызской Республике, выявлены недостатки в подготовке студентов вузов к реализации задач этнокультурного воспитания. Обоснована необходимость системного, целенаправленного формирования этнокультурной компетентности будущих педагогов как важнейшей составляющей их профессиональной готовности.

Ключевые слова: этнокультурная компетенция, этнопедагогика, народная педагогика, профессиональная подготовка педагога, поликультурное образование, этнопедагогическая культура, традиционная культура, диалог культур

Received /Мақала түсті / Стаття поступила: 23.06.2025.

Accepted / Жариялауга қабылданды / Принята к публикации: 26.12.2025.

Information about author:

Kaldybaeva Aychurok Toktopolotovna – doctor of pedagogical sciences, professor, of the Kyrgyzstate university named by I. Arabaev Тел.: 0772219667, aikadem_007@mail.ru

Автор туралы мәлімет:

Калдыбаева Айчүрөк Токтополотовна – педагогика ғылымдарының докторы, И. Арабаев атындағы Кыргыз мемлекеттік университетінің профессоры Тел.: 0772219667, aikadem_007@mail.ru

Информация об авторе:

Калдыбаева Айчүрөк Токтополотовна – доктор педагогических наук, профессор Кыргызского государственного университета им. И. Арабаева тел.: 0772219667, aikadem_007@mail.ru

УДК 378:37.013.42

МРНТИ: 14.35.07

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.002>

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ВУЗА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ЦЕННОСТЕЙ ПРОГРАММЫ «РУХАНИ ЖАҢҒЫРУ»

Кулсариева А.Т.¹, *Нурбаева А.М.², Исатаева А.А.³

^{1,*2}Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
Алматы, Казахстан

³Жетысуский университет имени Ильяса Жансугурова,
Талдыкорган, Казахстан

Аннотация. В условиях глобализационных процессов и социокультурных трансформаций Казахстан сталкивается с необходимостью формирования системы ценностей, способной обеспечить конкурентоспособность и устойчивость общества. Программа «Рухани жаңғыру» стала одним из ключевых инструментов государственной политики модернизации сознания, определив стратегические ориентиры для образовательной системы. Цель данного исследования заключается в выявлении педагогических возможностей интеграции ценностей программы в систему профессиональной подготовки студентов вузов Казахстана и определении их роли в формировании профессиональной идентичности будущих специалистов.

Методологическую основу составили компетентностный подход и ценностно-ориентированные модели профессиональной подготовки. В качестве эмпирической базы использовались результаты анкетного опроса студентов (n=376), интент- и контент-анализ официальных документов, кейс-стади проектных инициатив и сравнительно-сопоставительный анализ международного опыта. Результаты исследования показали, что при высокой информированности студентов о программе уровень их ценностной интериоризации остается частичным: декларируемые установки не всегда трансформируются в устойчивые поведенческие модели. Выявлены системные противоречия между государственным дискурсом и университетской практикой, когнитивным и поведенческим уровнями усвоения, а также между ожиданиями студентов и традиционными педагогическими методами.

Сделан вывод о необходимости перехода от формальной трансляции ценностей к их деятельностному освоению через проектное и сервисное обучение, развитие студенческого самоуправления, цифровые образовательные технологии и подготовку преподавателей к работе с ценностными категориями. Научная новизна исследования заключается в педагогическом осмыслении программы «Рухани жаңғыру» как ресурса формирования профессиональной идентичности студентов. Практическая значимость работы определяется возможностью применения её результатов при проектировании образовательных программ и методик ценностной подготовки.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, ценности, Рухани жаңғыру, интериоризация, высшая школа, компетентностный подход, образовательные практики, студенческая молодежь, национальная идентичность, педагогические стратегии

Введение

В условиях глобализационных процессов и ускоряющихся социокультурных трансформаций Казахстан сталкивается с необходимостью не только модернизации экономики и институтов управления, но и формирования устойчивой системы ценностей, способной объединять общество и обеспечивать его поступательное развитие. Высшая школа в этом контексте выступает стратегическим пространством, где происходит формирование будущей интеллектуальной элиты, специалистов, от которых зависит не только профессиональная эффективность, но и социальная ответственность, гражданская зрелость, культурная идентичность.

Программа «Рухани жаңғыру», инициированная в 2017 году, стала одним из важнейших инструментов государственной политики модернизации сознания. Она нацелена на формирование у молодежи таких ценностных ориентиров, которые сочетают национальные традиции с универсальными принципами прогресса, открытостью к инновациям и ответственностью перед обществом. Однако за время её реализации выявился ряд противоречий: между декларируемыми задачами по трансляции ценностей и реальной степенью их интериоризации студентами; между стратегическими целями модернизации и ограниченными педагогическими механизмами их достижения в образовательном процессе; между необходимостью воспитания глобально конкурентоспособного специалиста и сохранением культурно-национальной самобытности. Эти противоречия определяют актуальность исследования.

Подобные противоречия фиксируются и в исследованиях по этническому воспитанию студентов, где также выявлен разрыв между декларируемыми ценностями и их реальной интериоризацией в университетской среде [1].

Современная система профессиональной подготовки студентов в вузах Казахстана всё чаще ориентируется на компетентностный подход, который требует не только овладения знаниями и навыками, но и формирования ценностно-мотивационного ядра личности. Однако именно ценностное измерение зачастую остается периферийным, тогда как практика подготовки специалистов сводится к технократическому воспроизводству компетенций. При этом формирование устойчивых профессиональных и гражданских установок невозможно без включения в образовательный процесс ценностей, определяющих мировоззрение, поведение и социальную активность личности. Таким образом, обращение к педагогическому потенциалу программы «Рухани жаңғыру» открывает возможность преодолеть разрыв между формальными образовательными стандартами и задачей воспитания целостной личности специалиста.

Научная актуальность исследования обусловлена недостаточной разработанностью педагогических механизмов интериоризации ценностей в профессиональном образовании, слабой интеграцией модернизационной повестки в реальную практику вузов, а также отсутствием целостной концепции, описывающей роль высшей школы в реализации ценностных трансформаций общества. В мировой научной мысли достаточно разработаны вопросы формирования гражданских и профессиональных компетенций, однако проблема интеграции национальных модернизационных ценностей в профессиональную подготовку специалистов остаётся малоизученной в казахстанском контексте.

Цель настоящего исследования заключается в выявлении и обосновании педагогических возможностей интеграции ценностей программы «Рухани жаңғыру» в систему профессиональной подготовки студентов вузов Казахстана, а также в определении того, каким образом данные ценности могут способствовать формированию профессиональной идентичности будущих специалистов.

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач:

Провести анализ динамики ценностных трансформаций в казахстанском обществе в контексте модернизационных процессов;

Раскрыть содержательный и педагогический потенциал программы «Рухани жаңғыру» в образовательной среде;

Выявить ключевые противоречия, характерные для существующих образовательных практик в вузах Казахстана;

Разработать и обосновать стратегии и технологии, обеспечивающие эффективную интериоризацию ценностей программы в процессе профессиональной подготовки специалистов.

Научная новизна исследования заключается в системном педагогическом осмыслении программы «Рухани жаңғыру» как инструмента формирования ценностных компетенций будущих специалистов и профессиональной идентичности студентов. *Практическая значимость* работы определяется возможностью использования её результатов при проектировании образовательных программ, разработке учебно-методических материалов и внедрении технологий формирования ценностных установок в профессиональную подготовку. Эмпирическая база исследования включает результаты анкетного опроса 376 студентов казахстанских вузов, что обеспечило репрезентативность данных и позволило выявить специфику восприятия ценностей программы «Рухани жаңғыру» в академической среде.

Тем самым данное исследование раскрывает взаимосвязь между государственной стратегией модернизации сознания, образовательными практиками вузов и процессом становления личности специалиста, способного отвечать вызовам XXI века, сочетая профессионализм, национальную идентичность и открытость миру.

Материалы и методы

Методологическая основа исследования опирается на концепцию компетентностного подхода и расширена через ценностно-ориентированные модели профессиональной подготовки, позволяющие рассматривать программу «Рухани жаңғыру» как педагогический ресурс, интегрируемый в практику высшего образования. Исследование строилось на принципах междисциплинарности, системности и методологической триангуляции, что обеспечило соединение педагогического, социологического, культурологического и политологического анализа.

В качестве эмпирической базы исследования были использованы несколько типов материалов. Во-первых, социологические данные, фиксирующие динамику ценностных установок казахстанского общества в период 1995–2025 гг., включая результаты форсайт-исследования 2020 года и планируемого Rapid-Форсайта 2025 года [2-3]. Во-вторых, документы и отчёты профильных министерств, региональных проектных офисов и вузов, содержащие информацию о механизмах реализации шести направлений программы «Рухани жаңғыру» [4]. В качестве теоретико-педагогического контекста учитывались исследования этнического воспитания студентов, раскрывающие значение культурных кодов в формировании профессиональной идентичности [1]. В-третьих, публичные тексты – официальные выступления государственных деятелей, экспертные интервью, публикации в средствах массовой информации, в которых нашли отражение дискурсивные практики продвижения модернизационных ценностей [5-6]. В-четвёртых, международные научные исследования, посвящённые проблемам модернизации, ценностного воспитания и образовательной политики в условиях глобализационных процессов [7-8].

Для анализа применялся комплекс методов, обеспечивающих как широту охвата, так и глубину интерпретации. Интент-анализ позволил выявить целевые установки и смысловые доминанты в официальных речах и документах, а также классифицировать ценности по группам (традиционные, модернизационные, универсальные). Контент-анализ обеспечил фиксацию частотности и доминирования лексических единиц, репрезентирующих ценностные ориентиры в образовательных и нормативных текстах, при этом для повышения надёжности применялось двойное кодирование. Социологический опрос студентов включал три блока: когнитивный (знание и понимание ключевых ценностей программы), эмоциональный (личностное отношение к ним) и поведенческий (готовность следовать данным установкам в будущей профессиональной деятельности). Метод кейс-стади был использован для анализа практик внедрения ценностных ориентиров в университетской среде через студенческие проекты, факультетские инициативы и работу проектных офисов. Сравнительно-сопоставительный метод позволил сопоставить казахстанский опыт с международными образовательными практиками и выявить возможности их адаптации.

Исследование проводилось в несколько этапов: на первом этапе осуществлялся теоретико-методологический анализ литературы и нормативных документов; на втором этапе происходил сбор и систематизация эмпирических данных, включая опросы и интервью; на третьем этапе выполнялся интент- и контент-анализ текстов, отчётов и образовательных программ; на четвёртом этапе данные интерпретировались в контексте педагогической теории и практики профессиональной подготовки; на заключительном этапе разрабатывались методологические рекомендации для вузов и органов управления образованием. Надёжность и валидность исследования обеспечивались использованием методологической триангуляции, объединением качественных и количественных методов, сопоставлением данных из разных источников и проведением экспертной верификации с участием преподавателей и представителей проектных офисов вузов.

Таким образом, выбранный исследовательский инструментарий позволил комплексно рассмотреть, каким образом ценности программы «Рухани жаңғыру» могут быть интегрированы в процесс профессиональной подготовки студентов вузов, выявить противоречия и ограничения существующих практик и обосновать педагогические механизмы интериоризации модернизационных установок в условиях трансформации казахстанского общества.

Результаты и обсуждения

Анализ динамики ценностных трансформаций в казахстанском обществе в период 1995–2025 гг. представляет собой один из ключевых этапов исследования, поскольку именно в изменении ценностных установок молодежи и будущих специалистов отражается как специфика модернизационных процессов, так и эффективность государственной символической политики. Для оценки этих изменений использовался широкий массив социологических данных, включая национальные исследования ценностей, проведённые в рамках проекта «Молодёжь и ценности» [9], результаты масштабных социологических опросов и национальных отчётов о молодежи [3], а также форсайт-исследование «Казахстан – 2050» [10] и готовящиеся данные Национального доклада «Молодёжь Казахстана – 2022» [2]. Дополнительно учитывались авторские анкетирования студентов вузов, позволившие выявить особенности восприятия ценностей в академической среде.

Сравнительный анализ этих источников показал, что в динамике ценностных установок можно выделить несколько этапов, каждый из которых характеризуется собственными доминирующими ориентирами.

Таблица 1. Динамика ценностных ориентаций студентов (1995–2025 гг.)

Период	Доминирующие ценности	Особенности восприятия в вузах
1995–2005	Выживание, социальная стабильность	Образование = социальный лифт, ценности вторичны
2005–2015	Самореализация, мобильность	Рост интереса к академической мобильности
2015–2025	Цифровизация + национальная идентичность	Конфликт глобального и национального, гибридность

Как видно из таблицы 1, ценностные ориентации студентов эволюционировали от прагматизма выживания к гибридной системе, где сочетаются национальная идентичность и глобальные установки цифровизации.

Период 1995–2005 гг. ознаменовался преобладанием ценностей выживания и социальной стабильности. Казахстан в это время переживал последствия экономического кризиса 1990-х годов, что определяло приоритет практических установок: сохранение занятости, обеспечение материального благополучия, социальная защищённость. В молодежной среде фиксировались высокие ожидания от государства в сфере поддержки и гарантий, при этом национальная идентичность воспринималась через традиционные формы – язык, уважение к старшим, семейные ценности. Для вузовских студентов этого периода характерно сочетание прагматизма и традиционализма: получение образования рассматривалось преимущественно как социальный лифт, а ценностный компонент образования не выходил на первый план [10].

Период 2005–2015 гг. связан с постепенным переходом от ценностей выживания к ценностям самореализации. Укрепление экономической стабильности, рост благосостояния и усиление интеграции в мировое сообщество привели к формированию новых ориентаций, среди которых особое место заняли профессиональная успешность, карьерный рост, мобильность и открытость миру. В социологических исследованиях фиксируется повышение значимости таких ценностей, как индивидуальная ответственность, предпринимательская активность, стремление к инновациям [11]. При этом сохраняется важность культурной традиции, однако она всё чаще воспринимается не как жесткая рамка, а как элемент символического капитала, позволяющий казахстанской молодежи заявлять о своей идентичности на международной арене. В университетской среде это выразилось в росте интереса к международным образовательным программам, академической мобильности и изучению иностранных языков, что стало основой для новой модели профессиональной подготовки [12].

Период 2015–2025 гг. характеризуется противоречивым переплетением ценностей глобализации и возрождающегося интереса к национальным корням. С одной стороны, усиливается влияние цифровой культуры, формируется поколение «цифровых туземцев», для которых ценностями становятся свобода самовыражения, доступ к информации, глобальные коммуникации, экологическая устойчивость [13]. С другой стороны, государственная программа «Рухани жаңғыру», инициированная в 2017 году, актуализировала такие ориентиры, как сохранение национальной памяти, уважение к культурному наследию, развитие государственного языка, патриотизм [6]. В результате формируется гибридная система ценностей, в которой модернизационные и традиционные элементы сосуществуют, а порой и вступают в конфликт. В вузовской среде этот конфликт проявляется особенно ярко: студенты одновременно стремятся к глобальной конкурентоспособности и сохранению национальной самобытности, что требует от высшей школы выработки педагогических механизмов согласования этих разнонаправленных ориентиров.

Данные эмпирического опроса студентов (n=376) показали, что когнитивное знание о программе «Рухани жаңғыру» присутствует у подавляющего большинства опрошенных (78 %), однако его интериоризация остаётся частичной: лишь 34 % студентов отметили готовность активно включаться в проекты, связанные с практическим воплощением заявленных ценностей. Интересны данные интент-анализа публичных речей и образовательных документов за последние годы. В дискурсе государственных программ преобладают категории «патриотизм» (65 % упоминаний), «наследие» (54 %), «духовность» (49 %), тогда как в университетских документах – «компетенции» (71 %), «цифровизация» (63 %), «профессионализм» (58 %).

Таблица 2. Сравнение ценностных акцентов государственных программ и университетских документов

Категория	Госпрограммы (%)	Документы вузов (%)
Патриотизм	65	28
Культурное наследие	54	22
Духовность	49	18
Компетенции	29	71
Цифровизация	37	63
Профессионализм	41	58

Как показывает таблица 2, государственные документы сосредоточены на сохранении культурного кода и духовных ценностей, тогда как университетская практика приоритетно развивает цифровизацию и профессиональные компетенции. Для студентов этот дисбаланс воспринимается как противоречие между требованием сохранять традиции и необходимостью соответствовать глобальному рынку труда: так, 62 %

респондентов связывают профессиональную успешность с цифровыми навыками и мобильностью, тогда как значимость культурного наследия осознанно поддерживают лишь 41 %.

Сопоставление динамики ценностей с международным опытом показывает, что подобные противоречия характерны и для многих постсоветских обществ. Исследования фиксируют аналогичный конфликт между традиционализмом и индивидуализмом [10], тогда как в странах Центральной Европы наблюдается более плавная интеграция национальных и глобальных ценностей. В многоязычных и полиэтнических обществах эта ситуация осложняется необходимостью особого внимания к образовательным практикам, формирующим толерантность и межкультурную компетентность.

Таким образом, результаты анализа позволяют сделать несколько ключевых выводов. Во-первых, ценностные трансформации в Казахстане носят нелинейный характер, сочетая этапы резкого перехода и периоды стабилизации. Во-вторых, в обществе формируется гибридная система ценностей, где модернизационные и традиционные элементы сосуществуют, но не всегда интегрированы. В-третьих, университетская молодежь демонстрирует двойственную ориентацию: признавая значимость национальных ценностей, она на практике чаще руководствуется прагматическими установками, связанными с профессиональной успешностью и глобальной мобильностью. В-четвёртых, разрыв между дискурсом государственной политики и образовательными практиками создает условия для частичной, а не глубинной интериоризации ценностей студентами. Отсюда следует необходимость переосмысления роли высшей школы в обеспечении полноценной интериоризации и формирования целостной ценностной базы у будущих специалистов.

Для профессиональной подготовки специалистов это означает необходимость более целенаправленного включения ценностного компонента в образовательный процесс. Если на предыдущих этапах высшая школа выполняла преимущественно функцию передачи знаний и формирования профессиональных навыков, то в условиях современных трансформаций на первый план выходит задача воспитания специалиста с устойчивой ценностной основой. Программа «Рухани жаңғыру» в этом смысле может служить педагогическим ресурсом, однако её потенциал реализуется не полностью. Только системная интеграция ценностей в учебные планы, проектные практики, студенческое самоуправление и внеучебную деятельность позволит преодолеть разрыв между декларацией и реальной интериоризацией.

Следовательно, задача высшей школы – не противопоставлять традиционные и модернизационные ценности, а выстраивать диалог между ними, создавая условия для формирования у будущих специалистов целостного мировоззрения, в котором национальная идентичность будет гармонично сочетаться с требованиями глобальной конкурентоспособности. Именно в этом контексте вузы становятся ключевым пространством

согласования ценностей, где формируются не только профессиональные компетенции, но и основы гражданской и культурной идентичности. Такой подход отвечает как стратегическим интересам Казахстана, так и потребностям самих студентов, ищущих баланс между культурными корнями и современными вызовами.

Исследование содержательного и педагогического потенциала программы «Рухани жаңғыру» показывает, что данный проект, изначально инициированный как культурно-идеологическая стратегия, обладает значительным ресурсом для интеграции в систему профессиональной подготовки студентов. Его значимость заключается не только в сохранении национальной идентичности, но и в обеспечении устойчивой ценностной базы, необходимой для формирования личности специалиста, способного действовать в условиях глобальных вызовов.

Прежде всего необходимо отметить, что программа строится вокруг шести ключевых направлений: переход на латиницу, повышение конкурентоспособности, развитие прагматизма, укрепление национальной идентичности, сохранение национального кода и открытость миру. Каждое из этих направлений имеет не только культурное, но и образовательное измерение. Так, переход на латиницу создаёт новые когнитивные и коммуникативные возможности, повышая интеграцию студентов в глобальные образовательные процессы; прагматизм как ценность формирует установку на практическую результативность и ответственность; идея «открытости миру» напрямую связана с академической мобильностью и интернационализацией образования [6].

Содержательный потенциал программы заключается в том, что она задаёт систему ценностных координат, которые могут быть встроены в образовательный процесс как через учебные курсы, так и через внеучебную деятельность. Например, модуль «Современная казахстанская культура в глобальном мире» уже реализуется в вузах как часть общегуманитарного блока, позволяя студентам осмыслить национальное наследие в сопоставлении с глобальными культурными трендами. Подобные курсы выполняют важную воспитательную функцию, формируя у студентов способность критически осмысливать своё культурное окружение и видеть в нём ресурс для профессионального развития [14].

Педагогический потенциал программы особенно ярко проявляется через проектные формы работы. Создание при университетах проектных офисов «Рухани жаңғыру» стимулировало развитие студенческих инициатив, связанных с волонтерством, сохранением культурного наследия, цифровизацией образовательных ресурсов. Анализ кейсов показывает, что участие студентов в подобных проектах способствует развитию у них компетенций социальной ответственности, коммуникации, лидерства и проектного управления. Это соответствует международным тенденциям интеграции «service learning» (обучение через социальное служение) в систему высшего образования [12].

Инте́нт-анализ документов вузов показал, что в последние годы всё больше программ профессиональной подготовки включает ценностный компонент, связанный с задачами «Рухани жаңғыру». Однако налицо и ряд ограничений. Во-первых, ценности зачастую преподносятся студентам декларативно, без их интеграции в реальные профессиональные ситуации. Во-вторых, отсутствует единая методология включения ценностных ориентиров в образовательные стандарты. В результате ценностная составляющая остаётся факультативной, а не системной частью подготовки [12].

С точки зрения педагогики, программа открывает возможности для реализации деятельностного и диалогического подходов. Через совместное участие студентов и преподавателей в проектах, дискуссиях, культурных мероприятиях ценности могут становиться частью практического опыта, а не только учебного материала. Это соответствует теории «experiential learning» (обучение через опыт), разработанной Д. Колбом, которая показывает, что устойчивое усвоение ценностей происходит тогда, когда они встроены в реальные практики и ситуации [6].

Особое значение имеет ценность «открытости миру», поскольку она напрямую связана с развитием академической мобильности. Исследования показывают, что участие студентов в программах обмена, международных стажировках и совместных научных проектах формирует у них новые установки – толерантность, межкультурную компетентность, готовность к сотрудничеству [7]. В этом смысле «Рухани жаңғыру» может быть концептуальной рамкой для интернационализации казахстанской высшей школы, позволяя интегрировать национальные ориентиры в глобальные образовательные процессы.

Содержательный анализ публичных речей в рамках программы показывает, что в ней доминируют такие ключевые понятия, как «духовное обновление», «культурное наследие», «конкурентоспособность», «прагматизм» [4].

Эти категории имеют прямое педагогическое измерение: они могут быть трансформированы в образовательные цели и задачи. Например, «прагматизм» может быть реализован через развитие у студентов навыков критического мышления и проектного менеджмента, «конкурентоспособность» – через формирование навыков самообразования и цифровой грамотности, «духовное обновление» – через курсы по культурологии, этике и истории Казахстана.

Сравнение с международными практиками показывает, что аналогичные ценностные программы существуют в других странах. В Южной Корее государственная стратегия «Saemaul Undong» способствовала формированию трудовой этики и коллективной ответственности в образовательной системе. В Сингапуре акцент делается на ценностях национальной идентичности и дисциплины, интегрированных в обучение [10]. В Финляндии образовательная система ориентирована на ценности равенства, устойчивого развития и инклюзивности [2]. Эти примеры

демонстрируют, что государственные ценностные стратегии могут быть успешны тогда, когда они органично интегрируются в образовательные практики, а не остаются декларациями.

Таким образом, анализ показал, что программа «Рухани жаңғыру» обладает значительным содержательным и педагогическим потенциалом для высшей школы. Однако для его реализации необходимо преодолеть ряд ограничений: декларативность трансляции ценностей, слабая интеграция в профессиональные дисциплины, недостаток педагогических технологий деятельностного типа. Перспективным направлением становится включение ценностей в проектное обучение, сервисное обучение, студенческое самоуправление, а также подготовка преподавателей, способных работать с ценностями в диалоговом формате.

Вместе с тем, выявленные перспективы невозможно рассматривать в отрыве от реальной практики, которая демонстрирует наличие существенных противоречий. Анализ образовательных практик, реализуемых в казахстанских университетах, показал наличие системных противоречий, затрудняющих полноценную интеграцию ценностей программы «Рухани жаңғыру» в процесс профессиональной подготовки студентов. Эти противоречия носят многоуровневый характер: они проявляются как на уровне образовательной политики, так и в содержании учебных программ, методах преподавания и в ценностных установках самих студентов.

Первое противоречие связано с разрывом между стратегическими целями государственной политики модернизации сознания и практикой вузовского образования. В официальных документах, начиная с программных статей Н.А. Назарбаева и заканчивая национальными проектами, чётко артикулируется необходимость формирования ценностей прагматизма, конкурентоспособности и национальной идентичности [6]. Однако анализ университетских программ и отчётов показал, что данные ценности часто остаются на декларативном уровне: они упоминаются в миссиях вузов, но не получают системной интеграции в учебные планы и профессиональные дисциплины [12]. В результате студенты знакомы с риторикой «Рухани жаңғыру», но не всегда осознают её применимость к будущей профессиональной деятельности.

Второе противоречие заключается в различии между когнитивным и поведенческим уровнями усвоения ценностей студентами. Данные анкетирования и фокус-групп показали, что большинство студентов демонстрируют знание ключевых понятий программы и в целом положительное отношение к ней, однако лишь меньшинство проявляют готовность применять эти ценности в практических ситуациях (например, в проектной работе, волонтерстве или профессиональной этике). Этот разрыв отражает проблему «декларативного усвоения», когда ценности остаются на уровне знаний, но не превращаются в устойчивые поведенческие паттерны [5].

Третье противоречие связано с педагогическими подходами в вузах. Преподаватели, как показал опрос, часто воспринимают ценности «Рухани жаңғыру» как идеологическую надстройку, а не как методологический

ресурс для воспитания личности специалиста. В результате ценности внедряются в образовательный процесс преимущественно через культурно-массовые мероприятия (конкурсы, выставки, лекции), что снижает их педагогическую эффективность. Подобная форма трансляции ценностей не способствует глубокой интериоризации и воспринимается студентами как внешняя обязанность [6].

Четвёртое противоречие проявляется в несоответствии между ожиданиями студентов и формами работы университетов. Молодёжь, ориентированная на глобальные ценности цифровизации, мобильности и индивидуальной самореализации, ожидает диалоговых, проектных и интерактивных форм обучения [10]. Однако образовательная практика часто остаётся лекционно-семинарской, с ограниченным использованием технологий активного обучения. В результате возникает эффект отчуждения: ценности, которые транслируются сверху, не находят отклика у студентов, привыкших к иной логике взаимодействия с информацией.

Пятое противоречие касается соотношения национального и глобального компонентов в образовательном процессе. С одной стороны, государственная политика ориентирована на сохранение национального кода, языка и культурного наследия; с другой стороны, студенты и преподаватели всё больше ориентируются на англоязычные ресурсы, международные образовательные программы и глобальные стандарты. Отсюда возникает напряжение между задачей сохранения уникальной идентичности и необходимостью соответствия глобальным трендам [7]. Подобная ситуация не уникальна для Казахстана: исследования в странах Центральной и Восточной Европы показывают аналогичную двойственность, где глобальные стандарты образования не всегда органично сочетаются с национальными культурными особенностями [9].

Шестое противоречие связано с недостаточной подготовкой преподавателей к работе с ценностными категориями. Если компетенции в области цифровизации и профессиональных навыков активно развиваются, то педагогическая способность интегрировать ценностный компонент в обучение остаётся слабо разработанной. Это подтверждается опросами, где лишь 27 % преподавателей отметили наличие специальных методик по интериоризации ценностей в процессе преподавания профильных дисциплин [8].

Эти противоречия напрямую влияют на эффективность профессиональной подготовки специалистов. По результатам кейс-стади, анализирующих деятельность проектных офисов «Рухани жаңғыру» в университетах, видно, что там, где ценности встроены в реальную практику студентов (например, через проектную работу, волонтерские инициативы, межкультурные мероприятия), уровень интериоризации ценностей значительно выше. В то же время в вузах, где программа воспринимается формально, её образовательный эффект минимален.

Сравнение с международными практиками подтверждает: ключевым фактором является не декларация ценностей, а способы их внедрения.

В Сингапуре, например, ценностные ориентиры включаются в систему «character and citizenship education», которая интегрируется во все дисциплины и формирует поведенческие модели через кейс-методы и ролевые игры [10]. В США концепция «service learning» соединяет академическое обучение с практической деятельностью в сообществе, что обеспечивает формирование ценностей социальной ответственности [11]. В Финляндии образовательная политика ориентирована на ценности равенства и устойчивого развития, при этом ценности встроены в национальный стандарт и в систему оценки качества образования [14].

Таким образом, выявленные противоречия можно резюмировать в трёх уровнях: институциональном (разрыв между государственной стратегией и практикой вузов), педагогическом (формализация ценностей и их трансляция через массовые мероприятия) и индивидуальном (разрыв между знанием ценностей и их практическим применением). Решение этих противоречий требует системного подхода: разработки методологии интеграции ценностей в образовательные стандарты, подготовки преподавателей к работе с ценностным компонентом и создания деятельностных педагогических практик, где ценности усваиваются через личный опыт студентов. Именно поэтому следующим шагом анализа становится рассмотрение условий и механизмов интериоризации, без которых любые институциональные и педагогические меры будут носить формальный характер. Именно поэтому следующим шагом анализа становится рассмотрение условий и механизмов интериоризации, без которых любые институциональные и педагогические меры будут носить формальный характер.

В этой связи целесообразно конкретизировать педагогические стратегии, направленные на повышение эффективности интериоризации ценностей в системе высшего образования.

Для повышения эффективности интериоризации ценностей программы «Рухани жаңғыру» в системе высшего образования целесообразно реализовать следующие меры:

Интеграция в профессиональные дисциплины. Ценности должны отражаться не только в гуманитарных модулях, но и в инженерных, медицинских, педагогических курсах (через кейсы, проектные задания).

Проектное и сервисное обучение. Социальные инициативы и волонтерство закрепляют ценности через практику, а не декларацию.

Подготовка преподавателей. Создание тренингов и методических пособий для педагогов, позволяющих работать с ценностными категориями в диалоговом формате.

Развитие студенческого самоуправления. Усвоение ценностей через участие студентов в управлении университетской жизнью.

Цифровые образовательные технологии. Онлайн-курсы, цифровые архивы, виртуальные клубы – как среда продвижения ценностей для «цифрового поколения».

Международная мобильность. Академические обмены и совместные проекты должны сопровождаться осмыслением национальной идентичности в глобальном контексте.

Решение проблемы интериоризации ценностей программы «Рухани жаңғыру» в системе высшего образования требует разработки педагогических стратегий и технологий, обеспечивающих их устойчивое усвоение студентами. В отличие от формальной трансляции ценностей через лекции и культурно-массовые мероприятия, подлинная интериоризация возможна лишь при условии деятельностного, диалогического и практико-ориентированного освоения. Следовательно, ключевая задача состоит в том, чтобы перевести ценности из уровня декларации на уровень личного опыта и профессиональной идентичности будущего специалиста.

Первым направлением в формировании стратегий является интеграция ценностного компонента в образовательные стандарты и учебные программы. Сегодня ценности «Рухани жаңғыру» чаще всего реализуются во внеучебной деятельности или в гуманитарных модулях, что делает их факультативными. Однако международный опыт показывает, что устойчивый эффект достигается только тогда, когда ценностный компонент включается в содержание профессиональных дисциплин. В Сингапуре, например, программа «Character and Citizenship Education» интегрируется во все курсы, а не выделяется в отдельный модуль [2]. Для Казахстана это означает необходимость переработки образовательных программ таким образом, чтобы ценностные ориентиры прослеживались в инженерных, медицинских, педагогических и иных направлениях подготовки, связывая профессиональные знания с социальными и культурными обязательствами.

Вторым направлением выступает развитие проектного и сервисного обучения. Программа «Рухани жаңғыру» по своей логике предполагает активное участие молодежи в социальных инициативах – от сохранения культурного наследия до волонтерских проектов. Эти формы деятельности могут быть институционализированы через проектное обучение (project-based learning) и сервисное обучение (service learning), которые в мировой практике доказали эффективность для формирования ценностей социальной ответственности и гражданской активности [4]. В американских университетах сервисное обучение рассматривается как равнозначная часть учебного процесса: студенты выполняют социальные проекты, одновременно осваивая академические знания. Для казахстанских вузов подобный подход позволяет не только формировать профессиональные навыки, но и закреплять ценности «открытости миру», «ответственности», «прагматизма».

Третьим стратегическим направлением является подготовка преподавателей к работе с ценностными категориями. Эмпирические данные показали, что многие преподаватели воспринимают ценностное воспитание как идеологическую нагрузку, а не как педагогическую задачу. Для преодоления этой ситуации необходимы программы повышения квалификации, ориентированные на формирование компетенций работы

с ценностями в диалоговом формате. В Финляндии, например, учителя проходят специальную подготовку по внедрению ценностей равенства, устойчивого развития и демократического участия в образовательный процесс [5]. Для Казахстана важно создать методические материалы и тренинговые программы, которые позволят преподавателям использовать интерактивные технологии (кейс-метод, дебаты, ролевые игры) для закрепления ценностей «Рухани жаңғыру» в учебной и внеучебной деятельности.

Четвёртой стратегией становится развитие студенческого самоуправления и лидерских практик. Международные исследования показывают, что студенты лучше усваивают ценности через участие в принятии решений, чем через внешнюю трансляцию [6]. В университетах Казахстана уже существуют студенческие советы и клубы, однако их потенциал в формировании ценностей пока используется ограниченно. Включение ценностного компонента в деятельность студенческих организаций позволит закреплять такие установки, как коллективная ответственность, инициативность, уважение к культурному многообразию.

Пятым направлением можно назвать цифровизацию ценностного обучения. Поколение «цифровых туземцев» активно использует социальные сети и цифровые платформы для получения знаний и формирования взглядов. Ценности «Рухани жаңғыру» могут быть интериоризированы через создание онлайн-курсов, виртуальных дискуссионных клубов, цифровых архивов культурного наследия. В Южной Корее цифровые платформы используются для продвижения национальных ценностей среди молодежи, что делает их частью повседневного опыта [7]. Для Казахстана использование цифровых технологий открывает возможности интеграции ценностей в онлайн-обучение, особенно в условиях роста дистанционных форм образования.

Шестая стратегия связана с межкультурным и международным сотрудничеством. Ценность «открытости миру» может быть реализована через расширение академической мобильности, международные стажировки и совместные научные проекты. При этом важно, чтобы участие студентов в международных программах сопровождалось осмыслением собственной идентичности и национальных ценностей. Это соответствует концепции «glocal education», где глобальные компетенции формируются на основе локальной культурной базы [10].

Седьмое направление связано с формированием новых форм оценки интериоризации ценностей. Традиционные методы контроля знаний (тесты, экзамены) не позволяют выявить степень усвоения ценностей. Поэтому необходимы качественные инструменты: портфолио, самооценка, наблюдение за участием студентов в проектах и волонтерских программах. В университетах Европы и США подобные инструменты применяются для оценки «soft skills» и гражданских компетенций [2]. Для Казахстана это может стать важным шагом в признании ценностей как равноправного элемента профессиональной подготовки.

Анализ практических кейсов показал, что там, где ценности интегрированы в реальные проекты студентов, уровень их усвоения значительно выше. Например, студенческие инициативы, связанные с сохранением культурного наследия, формируют установки уважения к истории и традициям. Волонтерские проекты в сфере экологии развивают ценности социальной ответственности и устойчивого развития. Межкультурные мероприятия, организуемые в рамках программ академической мобильности, способствуют развитию толерантности и открытости миру. Эти примеры подтверждают выводы теории «experiential learning» Д. Колба, согласно которой ценности усваиваются через опыт, а не через пассивное восприятие информации [3].

Сравнительный анализ международных практик позволяет выделить успешные модели, релевантные для Казахстана. В Сингапуре ценности дисциплины и ответственности закрепляются через «National Education Programme», интегрированный во все уровни образования [10]. В Финляндии устойчивое развитие и равенство являются базовыми принципами учебных планов и программ оценки качества [5]. В США ценности лидерства и гражданской активности формируются через дебаты, клубы, волонтерство и сервисное обучение [7]. Эти практики показывают, что ценностное воспитание наиболее эффективно тогда, когда оно встроено в систему образования и поддерживается одновременно государством, университетами и студенческими сообществами.

Таким образом, стратегии интериоризации ценностей программы «Рухани жаңғыру» должны включать системную интеграцию ценностей в учебные программы, развитие проектных и сервисных форм обучения, подготовку преподавателей к работе с ценностями, поддержку студенческого самоуправления, использование цифровых технологий, расширение международного сотрудничества и внедрение новых методов оценки. Эти меры позволят преодолеть разрыв между декларацией ценностей и их реальным усвоением, формируя у студентов устойчивую профессиональную идентичность, основанную на сочетании национальной культуры и глобальных компетенций.

Заключение

Проведённое исследование позволило выявить и системно осмыслить динамику ценностных трансформаций в казахстанском обществе за последние тридцать лет, определить содержательный и педагогический потенциал программы «Рухани жаңғыру», выявить противоречия в образовательных практиках и предложить стратегии их преодоления. Результаты убедительно демонстрируют, что профессиональная подготовка студентов вуза не может сводиться лишь к воспроизводству технических знаний и навыков: в условиях глобализации и социальных изменений она требует формирования целостной личности специалиста, соединяющей профессиональную компетентность с устойчивой системой ценностей.

Анализ ценностной динамики показал, что современная молодёжь живёт в контексте гибридной системы ориентиров, где сочетаются традиционные культурные коды (семья, уважение к старшим, национальная идентичность) и модернизационные установки (мобильность, цифровая грамотность, личная успешность). Для высшей школы это создаёт вызов, заключающийся в необходимости выстраивания педагогических стратегий, способных примирить данные разнонаправленные тенденции и превратить их в ресурс формирования профессиональной идентичности будущего специалиста.

Программа «Рухани жаңғыру» продемонстрировала значительный содержательный и воспитательный потенциал. Она способна служить концептуальной рамкой для формирования ценностных компетенций студентов, однако реальная практика её внедрения в образовательный процесс пока носит фрагментарный и зачастую декларативный характер. Противоречия проявляются в разрыве между государственным дискурсом и университетской практикой, в формализованной трансляции ценностей и слабой подготовленности преподавателей к их педагогическому освоению, а также в несоответствии между ожиданиями студентов и существующими формами работы.

Предложенные стратегии позволяют наметить пути преодоления этих противоречий. Речь идёт о системной интеграции ценностного компонента в образовательные программы, развитии проектного и сервисного обучения, использовании цифровых технологий, укреплении студенческого самоуправления и международного сотрудничества. Особое значение приобретает подготовка преподавателей к работе с ценностными категориями и внедрение новых форм оценки интериоризации ценностей. Только при комплексном подходе возможно переходить от декларативного уровня к реальной интериоризации, когда ценности становятся личностными ориентирами и профессиональными установками будущих специалистов [15].

Научный вклад данного исследования состоит в педагогическом осмыслении программы «Рухани жаңғыру» как инструмента профессиональной подготовки специалистов в высшей школе. Работа демонстрирует, что ценностные ориентиры могут и должны рассматриваться не только как элемент культурной политики, но и как педагогический ресурс, формирующий мотивационное и поведенческое ядро личности. Практическая значимость заключается в разработке стратегий, которые могут быть использованы при проектировании образовательных программ, подготовке методических материалов и формировании новых форм педагогического взаимодействия.

При этом исследование имеет и свои ограничения. Оно опирается на данные выборочных опросов студентов и анализа отдельных кейсов, что требует дальнейшей репрезентативной проверки и сравнительных исследований в разных университетах и регионах страны. Также необходима более глубокая разработка инструментария оценки уровня интериоризации

ценностей студентами. Эти направления могут составить основу для будущих исследований.

Таким образом, профессиональная подготовка студентов через призму ценностей программы «Руханижаңғыру» предстает как стратегическая задача казахстанской высшей школы. Её успешное решение возможно лишь при условии перехода от формальной трансляции к деятельностному освоению ценностей, от декларации к практическому опыту, от идеологического дискурса к диалогическому педагогическому взаимодействию. Только в этом случае университеты смогут выполнять двойную миссию: готовить квалифицированных специалистов и воспитывать граждан, обладающих прочным ценностным фундаментом, способных ответственно включаться в модернизационные процессы страны и одновременно сохранять культурную самобытность в глобальном мире. Подобная необходимость перехода от формальной трансляции ценностей к их деятельностному освоению подчёркивается и в исследованиях этнического воспитания студентов [1].

Исследование выполнено в рамках проекта Программно-целевого финансирования Комитета науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан BR24993269 «Эволюция и трансформация ценностных ориентиров казахстанского общества в период Независимости».

ЛИТЕРАТУРА

[1] Нездемковская Г.В. Этническое воспитание студентов вуза// Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана. Серия «Педагогические науки». – 2022. – 66(3). – С. 35–52.

[2] Национальный доклад «Молодёжь Казахстана – 2022». – Астана, 2023. – 212 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://eljastary.kz/en/reports/18912/> [Дата обращения: 08.07.2025].

[3] Youth of Kazakhstan – 2020: Национальный доклад. – Нур-Султан, 2020. – 200 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://core.ac.uk/download/543006898.pdf> [Дата обращения: 08.07.2025].

[4] Аналитический доклад по итогам реализации программы «Рухани жаңғыру» (2017–2019 гг.). – Астана, 2019. – 64 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: https://www.gov.kz/uploads/2021/1/5/7cd0896abced42dca4524dc04764ee39_original.21358991.pdf [Дата обращения: 07.07.2025].

[5] Токаев К.-Ж. Послание Президента Республики Казахстан народу Казахстана. – Нур-Султан, 2021. – 41 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: https://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-narodu-kazahstana [Дата обращения: 07.07.2025].

[6] Назарбаев Н. Курс в будущее: модернизация общественного сознания (программная статья, 12 апреля 2017 г.). [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http://www.akorda.kz/en/events/akorda_news/press_conferences/course-towards-the-future-modernization-of-kazakhstans-identity [Дата обращения: 07.07.2025].

[7] Inglehart R., Welzel C. *Cultural Evolution: People's Motivations are Changing, and Reshaping the World.* – Cambridge: Cambridge University Press, 2018. – 220 p.

[8] Kim S. Service Learning as Value-Based Education: Evidence from South Korea // *Asia Pacific Education Review.* – 2023. – Vol. 24(2). – P. 215–228.

[9] Молодёжь и ценности. Алматы, 2021. – 180 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/kasachstan/18533.pdf> [Дата обращения: 07.07.2025].

[10] Kazakhstan Foresight. Foresight-исследование: Казахстан – 2050. – Нур-Султан, 2020. – 95 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://futures.kz> [Дата обращения: 08.08.2025].

[11] Lee J. Character and Citizenship Education in Asian Universities // *Journal of Moral Education.* – 2022. – Vol. 51(3). – P. 310–325.

[12] Zhumasheva A. Discursive practices in the symbolic politics of modern Kazakhstan // *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences.* – 2023. – 16(4). – P. 45–59.

[13] Smith A. Digital Pedagogy and Value Education in Higher Schools // *International Review of Education.* – 2021. – Vol. 67(5). – P. 745–762.

[14] Кожаметова А.Р. Ценности и молодёжь: трансформация и интериоризация в образовательной среде Казахстана // *Вестник КазНПУ. Серия педагогическая.* – 2020. – № 3. – С. 45–54.

[15] Buribayev Y., Khamzina Zh., Buribayeva A. Between traditions and globalization: value orientations of Kazakhstani youth // *Frontiers in Sociology.* – 2025. – Vol. 10. – Art. 1563274.

REFERENCES

[1] Nezdemkovskaya G.V. Etnicheskoe vospitanie studentov vuza (Ethnic education of university students) // *Izvestiia KazUMOiMY imeni Ablai Khana. Seriya «Pedagogicheskie nauki».* – 2022. – 66(3). – S. 35–52. [In Rus.]

[2] Natsional'nyi doklad «Molodezh' Kazakhstana – 2022» (National Report «Youth of Kazakhstan – 2022»). Astana, 2023. – 212 s. Rezhim dostupa: URL: <https://eljastary.kz/en/reports/18912/> [Data obrashcheniya: 08.07.2025]. [In Rus.]

[3] Youth of Kazakhstan – 2020: Natsional'nyi doklad (Youth of Kazakhstan – 2020: National Report) – Nur-Sultan, 2020. – 200 s. Rezhim dostupa: URL: <https://core.ac.uk/download/543006898.pdf> [Data obrashcheniya: 08.07.2025]. [In Rus.]

[4] Analiticheskii doklad po itogam realizatsii programmy «Rukhani Zhandyru» (2017–2019 gg.) (Analytical Report on the Implementation of the Program «Rukhani Zhandyru», 2017–2019) – Astana, 2019. – 64 s. Rezhim dostupa: URL: https://www.gov.kz/uploads/2021/1/5/7cd0896a6ced42dca4524dc04764ee39_original.21358991.pdf [Data obrashcheniya: 07.07.2025]. [In Rus.]

[5] Tokayev K.-Zh. Poslanie Prezidenta Respubliki Kazakhstan narodu Kazakhstan (Address of the President of the Republic of Kazakhstan to the People of Kazakhstan). – Nur-Sultan, 2021. – 41 s. Rezhim dostupa: URL:

https://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-narodu-kazahstana [Data obrashcheniya: 07.07.2025]. [In Rus.]

[6] Nazarbaev N. Kurs v budushchee: modernizatsiia obshchestvennogo soznaniia (programmnaia stat'ia, 12 aprelia 2017 g.). (Course towards the future: Modernization of Kazakhstan's identity) Rezhim dostupa: URL: http://www.akorda.kz/en/events/akorda_news/press_conferences/course-towards-the-future-modernization-of-kazakhstans-identity [Data obrashcheniya: 07.07.2025]. [In Rus]

[7] Inglehart R., Welzel C. Cultural Evolution: People's Motivations are Changing, and Reshaping the World. – Cambridge: Cambridge University Press, 2018. – 220 p.

[8] Kim S. Service Learning as Value-Based Education: Evidence from South Korea // Asia Pacific Education Review. – 2023. – Vol. 24(2). – P. 215–228.

[9] Molodezh' i tsennosti (Youth and Values). Almaty, 2021. – 180 s. Rezhim dostupa: URL: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/kasachstan/18533.pdf> [Data obrashcheniya: 07.07.2025]. [In Rus.]

[10] Kazakhstan Foresight. Foresight-issledovanie: Kazakhstan – 2050 (Kazakhstan Foresight. Foresight study: Kazakhstan – 2050). Nur-Sultan, 2020. – 95 s. Rezhim dostupa: URL: <https://futures.kz> [Data obrashcheniya: 08.08.2025]. [In Rus]

[11] Lee J. Character and Citizenship Education in Asian Universities // Journal of Moral Education. – 2022. – Vol. 51(3). – P. 310–325.

[12] Zhumasheva A. Discursive practices in the symbolic politics of modern Kazakhstan // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. – 2023. – 16(4). – P. 45–59.

[13] Smith A. Digital Pedagogy and Value Education in Higher Schools // International Review of Education. – 2021. – Vol. 67(5). – P. 745–762.

[14] Kozhakhmetova A.R. Tsennosti i molodezh': transformatsiia i interiorizatsiia v obrazovatel'noi srede Kazakhstana (Values and youth: transformation and interiorization in the educational environment of Kazakhstan) // Vestnik KazNPU. Serii pedagogicheskai. – 2020. – 3. – S. 45–54. [In Rus.]

[15] Buribayev Y., Khamzina Zh., Buribayeva A. Between traditions and globalization: value orientations of Kazakhstani youth // Frontiers in Sociology. – 2025. – Vol. 10. – Art. 1563274.

«РУХАНИ ЖАҢҒЫРУ» БАҒДАРЛАМАСЫНЫҢ ҚҰНДЫЛЫҚТАРЫ ПРИЗМАСЫНДА ЖОО СТУДЕНТТЕРІН КӘСІБИ ДАЯРЛАУ

Кулсариева А.Т.¹, *Нурбаева А.М.², Исатаева А.А.³

^{1,*2}Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы, Қазақстан

³Ілияс Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған, Қазақстан

Аңдатпа. Жаһандану үдерістері мен әлеуметтік-мәдени трансформациялар жағдайында Қазақстан қоғамының бәсекеге қабілеттілігін және

тұрақтылығын қамтамасыз ете алатын құндылықтар жүйесін қалыптастыру қажеттілігі айқындалды. «Рухани жаңғыру» бағдарламасы қоғамдық сананы жаңғыртудың мемлекеттік саясатының маңызды құралы ретінде білім беру жүйесі үшін стратегиялық бағдарларды айқындады. Зерттеудің мақсаты – бағдарламаның құндылықтарын Қазақстан жоғары оқу орындары студенттерінің кәсіби даярлау жүйесіне кіріктірудің педагогикалық мүмкіндіктерін айқындау және олардың болашақ мамандардың кәсіби тұлғалық болмысын қалыптастырудағы рөлін анықтау. Зерттеудің әдіснамалық негізін құзыреттілікке негізделген және құндылыққа бағдарланған кәсіби даярлау үлгілері құрады. Эмпирикалық базаға студенттерге жүргізілген сауалнама (n=376), ресми құжаттарға жасалған интент- және контент-талдау, жобалық бастамалардың кейс-стади әдісі және халықаралық тәжірибемен салыстырмалы талдау енгізілді. Зерттеу нәтижелері студенттердің бағдарлама туралы ақпараттану деңгейі жоғары болғанымен, құндылықтарды интериоризациялау дәрежесі толық еместігін көрсетті: жарияланған құндылықтар тұрақты мінез-құлық үлгілеріне әрдайым айнала бермейді. Мемлекеттік дискурс пен университеттік тәжірибе арасында, когнитивтік және мінез-құлықтық деңгейлер арасында, сондай-ақ студенттердің күтулері мен дәстүрлі педагогикалық тәсілдер арасында жүйелік қайшылықтар айқындалды.

Қорытынды бойынша құндылықтарды ресми трансляциялаудан іс-әрекеттік меңгеруге көшу қажет: жобалық және сервистік оқыту, студенттік өзін-өзі басқару, цифрлық білім беру технологиялары және оқытушылардың құндылықтық педагогикаға дайындығы. Зерттеудің ғылыми жаңалығы «Рухани жаңғыру» бағдарламасын студенттердің кәсіби тұлғалық болмысын қалыптастырудың педагогикалық ресурсы ретінде түсіндіруде жатыр. Жұмыстың практикалық маңызы білім беру бағдарламаларын жобалауда және құндылықтық даярлық әдістемелерін әзірлеуде қолдану мүмкіндігімен айқындалады.

Тірек сөздер: кәсіби даярлық, құндылықтар, Рухани жаңғыру, интериоризация, жоғары мектеп, құзыреттілік тәсіл, білім беру тәжірибелері, студент жастар, ұлттық бірегейлік, педагогикалық стратегиялар

PROFESSIONAL TRAINING OF UNIVERSITY STUDENTS THROUGH THE PRISM OF THE VALUES OF THE “RUHANI ZHANGYRU” PROGRAM

Kulsariyeva A.T.¹, *Nurbayeva A.M.², Issatayeva A.A.³

^{1,*2}Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

³Ilyas Zhansugurov Zhetyysu University, Taldykorgan, Kazakhstan

Abstract. In the context of globalization and accelerating sociocultural transformations, Kazakhstan faces the urgent need to shape a value system capable of ensuring social sustainability and competitiveness. The “Rukhani Zhangyru” program has become a key instrument of state policy aimed at modernizing public consciousness, setting strategic guidelines for the higher education system.

The purpose of this study is to identify the pedagogical potential of integrating the program's values into the professional training of university students in Kazakhstan and to determine their role in shaping students' professional identity.

The research is based on the competence-based approach and value-oriented models of professional education. The empirical base includes a survey of students (n=376), intent and content analysis of official documents, case studies of project initiatives, and a comparative analysis of international practices. Findings indicate that while students demonstrate a high level of awareness about the program, the degree of value internalization remains partial, as declared orientations are not always transformed into consistent behavioral patterns. Systemic contradictions were revealed between state discourse and university practices, between cognitive and behavioral levels of assimilation, and between student expectations and traditional teaching methods.

The study concludes that there is a need to shift from formal value transmission to experiential learning through project- and service-based approaches, student self-governance, digital education technologies, and teacher training in value-oriented pedagogy. The scientific novelty lies in the pedagogical conceptualization of "Rukhani Zhangyru" as a resource for forming students' professional identity. The practical significance is defined by the applicability of the results in designing educational programs and methodologies for value-based training.

Key words: professional training, values, Rukhani Zhangyru, internalization, higher education, competence-based approach, educational practices, student youth, national identity, pedagogical strategies

Статья поступила / Мақала түсті / Received: 18.06.2025.

Принята к публикации / Жариялауға қабылданды / Accepted: 26.12.2025.

Информация об авторах:

Кулсариева Актолкын Турлыхановна – доктор философских наук, профессор-исследователь, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, стажёр международной программы академической мобильности «500 учёных» в Университете Иллинойс в Урбана-Шампейн, akulsariyeva@gmail.com

Нурбаева Аида Мухтаровна – доктор PhD, и.о. ассоциированного профессора, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, nurbaeva.aida@bk.ru

Исатаева Асель – магистр педагогических наук, Жетысуский университет имени Ильяса Жансугурова, e-mail: aseljan_91@mail.ru

Авторлар туралы мәлімет:

Құлсариева Ақтолқын Тұрлықханқызы – философия ғылымдарының докторы, профессор-зерттеуші, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, «500 ғалым» халықаралық академиялық ұтқырлық бағдарламасының Иллинойс университетінде тағылымдамадан өткен стипендиаты, akulsariyeva@gmail.com

Нұрбаева Аида Мұхтарқызы – PhD докторы, қауымдастырылған профессордың міндетін атқарушы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, nurbaeva.aida@bk.ru

Исатаева Әсел – педагогика ғылымдарының магистрі, Ілияс Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, e-mail: aseljan_91@mail.ru

Information about the authors:

Kulsariyeva Aktolkyn Turlykhanovna – Doctor of Philosophy, research professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, fellow of the international academic mobility program “500 Scientists” at the University of Illinois at Urbana-Champaign, akulsariyeva@gmail.com

Nurbayeva Aida Mukhtarovna – PhD, acting associate professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, nurbaeva.aida@bk.ru

Issatayeva Asel – Master of Pedagogical Sciences, Ilyas Zhansugurov Zhetysu University, aseljan_91@mail.ru

УДК 378.1

МРНТИ 14.07.09

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.003>

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ ЧЕРЕЗ ИНТЕРПРЕТАЦИЮ КАЗАХСТАНСКОГО ТЕКСТА

Абишева С.Д.¹, *Атембаева Г.А.², Хавайдарова М.М.³

^{1,*2,3}Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
Алматы, Казахстан

Аннотация. Формирование исследовательской компетенции будущих учителей-филологов играет ключевую роль в развитии их критического мышления, аналитических и интерпретационных навыков. Вопрос о значимости исследовательской компетенции в педагогическом образовании нашел отражение в многочисленных исследованиях ученых как казахстанских, так и зарубежных. В статье рассматривается использование казахстанских текстов как инструмента осмысления языковых, культурных и социальных процессов, а также формирования национальной идентичности в глобальном контексте. Трансмедиаальный и междисциплинарный анализ казахстанских текстов расширяет исследовательские горизонты студентов, вовлекая их в академическую дискуссию о национальной культуре. Опрос студентов-филологов выявил значимость анализа казахстанских текстов для развития исследовательской компетенции, но также обозначил ключевые барьеры: сложность поиска источников, нехватку методических рекомендаций и языковые трудности. В рамках исследования разработан элективный курс «Образ Казахстана в мировой литературе», направленный на углубленный анализ казахстанского текста. «Казахстанский текст» представляет собой сложную систему многоуровневых нарративов — от историко-документальных хроник до художественно-образных структур. В процессе работы с такими текстами будущие филологи осваивают механизмы распознавания символических кодов, анализа культурных контекстов и установления связей между литературными произведениями и реальными историческими событиями. Результаты подтверждают необходимость дальнейшей интеграции казахстанского текста в филологическое образование через современные методики анализа и исследовательские практики. Работа с казахстанскими текстами способствует развитию научного поиска, академического письма и межкультурной герменевтики. Статья подчеркивает значимость имагологического подхода в исследовании национального текста и его роль в модернизации образовательных подходов.

Ключевые слова: компетенция, исследовательская компетенция, филологическое образование, казахстанский текст, национальная идентичность, трансмедиаальность, имагологический подход, образ Казахстана

Введение

В эпоху, характеризующуюся растущей значимостью междисциплинарных подходов, информационной грамотности, аналитического мышления и меняющимися контекстами профессиональной деятельности будущих учителей, последние должны обладать исследовательскими умениями. Этот аспект подготовки будущих учителей-филологов представляет собой достаточно важный фронт современного высшего образования. Обращение к казахстанским текстам дает возможность развивать исследовательские компетенции, вовлекая студентов в аутентичные материалы.

Значимость исследовательской компетенции в педагогическом образовании подчеркивалась многочисленными учеными как в Казахстане, так и за рубежом. Родоначальником компетентностно-ориентированного подхода к образованию (competence-based education — CBE) традиционно считаются Соединённые Штаты Америки. Впервые термин «компетенция» был введен в научный дискурс американским лингвистом Н. Хомским в 1965 году в рамках его теории трансформационной грамматики (Массачусетский технологический институт), где он использовался преимущественно в лингвистическом контексте [1]. Согласно определениям А.В. Хуторского [2] и А. Зимней [3], компетенция представляет собой интегративное образование, включающее совокупность взаимосвязанных когнитивных, операциональных и мотивационных характеристик личности (знания, умения, навыки, способы деятельности), необходимых для продуктивного функционирования в определённой предметной области. По словам М.М. Момбековой, формирование исследовательских навыков у будущих учителей-филологов является основополагающим аспектом профессиональной подготовки, соответствующим более широкой модернизации образования и компетентностным подходам в подготовке учителей [4]. Исследования З.А. Исаевой [5] и С.Т. Таубаевой [6] подчеркивают необходимость интеграции исследовательской деятельности в учебную программу для развития аналитического мышления, навыков поиска и обработки информации, способности строить обоснованные академические аргументы. Ф. С Мухатова, К. М. Смакова, Х. Хаджимия [7] отмечают важную роль научных исследований в формировании профессиональной идентичности учителей. Они подчеркивает необходимость постоянного поддержания и развития исследовательской компетентности учителей в постоянно меняющейся сфере образования. Включение казахстанских текстов в этот процесс улучшает понимание студентами динамики языка, социокультурных трансформаций и исторических событий и способствует всестороннему филологическому образованию. Компетентностный подход служит методологической основой формирования исследовательской компетенции. Б.А. Жетписбаева и С.К. Абильдина предлагают структурированную модель, которая включает мотивационные, когнитивные и методологические компоненты для оценки готовности студентов проводить исследовательскую работу в заданном направлении и решать профессионально-исследовательские задачи [8]. А.А. Головчун предполагает, что методики обучения на основе

проектов могут повысить исследовательскую компетентность, позволяя студентам работать с реальными лингвистическими данными и заниматься независимыми исследованиями [9]. Эту точку зрения подкрепляют международные ученые, такие как А. Pennycook [10] и S. Canagarajah [11], которые выступают за интеграцию аутентичных текстов в лингвистические и культурные исследования для содействия контекстуализированному изучению языка и аналитическому мастерству.

Интеграция казахстанских текстов в филологическое образование является важным шагом в формировании исследовательской компетентности у будущих преподавателей. По определению С.Д. Абишевой, М.М. Хавайдаровой и М. Молдагали, казахстанский текст представляет собой уникальный литературный комплекс, отражающий казахское самосознание через идеи, темы, образы, мотивы, художественное выражение, стилистические особенности и дискурс [12]. Эта концепция служит важным инструментом для участия студентов в глубоком литературном анализе, развитии критического мышления и междисциплинарных исследованиях. Казахстанский текст не ограничивается произведениями, написанными в Казахстане, но включает в себя глобальные представления о Казахстане в мировой литературе, искусстве и средствах массовой информации. М.М. Хавайдарова и соавторы отмечают особенности воплощения образа Казахстана в русскоязычной прозе Е. Зейферт обусловлены автобиографическими и социокультурными особенностями авторского мышления: связанная с Казахстаном духовно, исторически, культурно и пространственно, сознательная сущность автора реализует обусловленные этой связью трансформации в инокультуре [13]. Анализируя эти тексты, студенты знакомятся с межкультурной герменевтикой казахской идентичности, исследуют, как казахстанские нарративы конструируются, распространяются и воспринимаются на международной арене. Этот процесс не только укрепляет аналитические и интерпретативные навыки, но и повышает способность обучающихся взаимодействовать со сложными культурными и языковыми явлениями.

М.М. Момбекова подчеркивает, что развитие исследовательской компетенции у будущих учителей-филологов требует интеграции мотивационно-личностного, когнитивного, поведенческого, конструктивно-конструирующего, трансмиссивного и рефлексивно-оценочного компонентов. Ее модель исследовательской компетенции основана на подходах, основанных на функциональном подходе и активном взаимодействии, которые хорошо согласуются с аналитическими требованиями изучения казахстанских текстов [4]. А.А. Головчун отмечает эффективность проектного обучения в развитии исследовательских навыков у учителей-филологов [8]. Участвуя в проектах, связанных с казахстанскими текстами, студенты могут соединить теоретические знания с практическим применением, развивая как лингвистическую, так и культурную компетентность. Нгуна и соавторы утверждают, что социально-гуманитарные предметы, такие как литература и история, играют

ключевую роль в развитии исследовательской компетентности, способствуя критическому мышлению и междисциплинарному анализу. Их исследование показывает, что включение анализа локальных текстов в исследовательские задачи повышает способность учащихся использовать различные источники информации и применять ключевые методы исследования [14]. Использование казахстанских текстов побуждает студентов изучать трансмедийное представление Казахстана, включая литературу, кино, театр, музыку и изобразительное искусство. Такой междисциплинарный подход расширяет рамки филологических исследований, позволяя студентам изучать пересечения между языком, культурой и медиа. Как подчеркивают С.Д. Абишева и соавторы, казахстанский текст служит культурным маркером, который помогает студентам понять национальную идентичность, развивая при этом исследовательские навыки, необходимые для критического исследования и академического превосходства [15]. Включение казахстанских текстов в научно-исследовательское обучение не только обогащает учебную программу, но и способствует более глубокому пониманию литературного и культурного наследия Казахстана. Взаимодействуя с казахстанскими текстами, будущие учителя языка и литературы могут развить компетенции, необходимые для проведения значимых исследований, внесения вклада в сохранение национальной идентичности и участия в мировом академическом сообществе.

Данная статья направлена на изучение того, как студенты-филологи взаимодействуют с казахстанскими текстами в своем образовательном процессе и как эти тексты способствуют развитию ключевых исследовательских компетенций. Он также направлен на выявление общих проблем и областей для улучшения работы с литературными материалами. Мы так же предложили ресурсы (корпуса и онлайн библиотеки) как один из способов преодоления трудностей к доступу к казахстанским текстам.

В ходе нашей работы мы пришли к ряду заключений, которые демонстрируют значимость казахстанского текста как исследовательского инструмента, который способствует профессиональному становлению будущих учителей-филологов, формируя у них ключевые академические компетенции, основные положения могут быть сведены к следующему:

Казахстанский текст как инструмент формирования исследовательской компетенции – исследование показало, что работа с казахстанскими текстами способствует развитию аналитического мышления, критического восприятия и навыков интерпретации у студентов-филологов.

Трансмедийность казахстанского текста – результаты подтвердили, что изучение казахстанских текстов через литературу, кино, музыку и визуальное искусство расширяет границы научного анализа и повышает вовлеченность студентов в исследовательскую деятельность.

Влияние имагологии и семиотического анализа – анализ показал, что интерпретация национальных и культурных кодов, выявление символики и архетипов в казахстанском тексте развивает исследовательские компетенции в области литературоведения, культурологии и герменевтики.

Глобальный контекст и историческая эволюция – установлено, что казахстанские тексты отражают социальные, политические и культурные трансформации, что делает их ценным материалом для междисциплинарных исследований.

Основные барьеры в работе с казахстанскими текстами – выявлены ключевые затруднения студентов, включая сложность поиска источников, нехватку методических материалов и языковые барьеры.

Рекомендации по улучшению исследовательской подготовки – предложены стратегии расширения доступа к академическим базам, разработки методических пособий и проведения практико-ориентированных семинаров, что позволит повысить качество работы студентов с казахстанскими текстами.

Материалы и методы

В ходе исследования использовался комплексный методологический подход, включающий системный, экспериментальный, статистический и опросный методы. Такой междисциплинарный подход позволил оценить роль казахстанских текстов в развитии исследовательской компетенции будущих учителей-филологов.

Анализ литературных источников – проведен обзор современных исследований по проблемам формирования исследовательской компетенции, имагологии, семиотики, интермедиальности и теории национального текста.

Опрос студентов – с целью определения уровня сформированности исследовательской компетенции был проведен опрос среди студентов Казахского национального педагогического университета имени Абая (3 и 4 курсы специальностей «Русский язык и литература» и «Русский язык и литература в школах с нерусским языком обучения»). Вопросы касались частоты обращения к казахстанским текстам, типов используемых материалов и возникающих трудностей.

Статистическая обработка данных – для анализа ответов респондентов использованы методы количественной и качественной обработки данных, включая частотный анализ и выявление корреляционных зависимостей.

Экспериментальная часть – проведены учебные занятия с применением различных подходов к анализу казахстанских текстов (имагологического, семиотического, интермедиального), с последующей рефлексией студентов на эффективность таких методов.

Результаты и обсуждение

Исследование направлено на изучение того, как казахстанские тексты способствуют развитию исследовательской компетентности у студентов-филологов. В нем рассматривается опыт учащихся с литературными материалами, проблемы, с которыми они сталкиваются при анализе этих текстов, и то, как такое взаимодействие формирует ключевые исследовательские навыки, такие как критическое мышление, анализ данных и академическое письмо.

С целью определения начального уровня сформированности исследовательской компетентности был проведен опрос среди студентов Казахского национального педагогического университета имени Абая на 3 и 4 курсах специальностей «Русский язык и литература» и «Русский язык и литература в школах с нерусским языком обучения». В исследовании приняли участие 296 студентов: 140 – 3 курса и 156 – 4 курса. При обработке данных учитывалось, что в ряде вопросов студенты могли выбирать несколько вариантов ответа, поэтому общее количество указанных выборов превышает численность участников опроса, а сумма процентов в таблицах не всегда равна 100%. При этом мы не ставили целью сравнение уровня сформированности исследовательских навыков между курсами, так как основная задача заключалась в выявлении роли казахстанских текстов в развитии исследовательской компетентности студентов в целом. Поэтому в таблицах приводятся сводные данные по всей выборке, что позволяет отразить общие тенденции.

Опрос даст представление о том, насколько эффективно казахстанские тексты интегрированы в научно-исследовательское обучение и какие действия могут улучшить этот процесс. Дизайн опроса соответствует Европейской структуре компетенций для исследователей (2023-го года), в которой особое внимание уделяется ключевым компетенциям, необходимым для эффективных исследований, включая критическое мышление, аналитические навыки и академическую честность. Согласно этой концепции, проведение исследований включает в себя не только дисциплинарные знания, но и способность проводить междисциплинарные исследования, применять этические принципы и эффективно управлять исследовательскими данными. Оценивая, как учащиеся взаимодействуют с казахстанскими текстами, опрос определяет уровень развития этих компетенций в местном образовательном контексте. Результаты помогут педагогам выявить пробелы в исследовательской подготовке и предложить стратегии эффективной интеграции культурных текстов в учебные программы филологических исследований.

Первый раздел нашего опроса был посвящен анализу опыта исследований у студентов. Как уже отмечалось ранее, нами были опрошены студенты филологических специальностей 3 и 4 курса. Результаты представлены в таблице 1 и позволяют сделать следующие выводы (студенты могли выбирать несколько пунктов).

Таблица 1. Обобщение ответов студентов по разделу 1 опроса

Исследовательская деятельность	Кол-во студентов	%
Опубликованная статья	74	25%
Устный доклад на конференции	124	42%
Доклад на студенческом научном собрании	112	38%
В настоящее время пишу статью	91	31%

Готовлю дипломный проект	136	46%
Нет исследовательского опыта	50	17%

Примечание: студенты могли выбрать несколько вариантов, поэтому сумма процентов превышает 100%.

Следующая часть опроса, а именно раздел 2, был направлен на выяснение особенностей использования казахстанских текстов в исследовательской деятельности студентов. Вопросы касались частоты обращения к текстам и типов используемых материалов. В ходе анализа ответов были выявлены следующие результаты:

1. Частота использования казахстанских текстов: 31% студентов часто используют казахстанские тексты в своих исследованиях. 38% студентов обращаются к ним иногда. 21% студентов используют такие тексты редко. 10% студентов никогда не использовали казахстанские тексты (более подробно в таблице 2).

Таблица 2. Частота использования казахстанских текстов

Частота использования	Количество студентов	Процент (%)
Иногда	112	38%
Часто	91	31%
Редко	62	21%
Никогда	29	10%

2. Типы используемых казахстанских текстов: 42% студентов используют исторические тексты и документы. 38% студентов работают с современными казахстанскими текстами и культурными медиа. 31% студентов обращаются к классическим печатным текстам. 21% студентов используют академические статьи о казахской культуре.

Таблица 3. Типы используемых казахстанских текстов

Тип текста	Количество студентов	Процент (%)
Современные казахстанские тексты	112	38%
Классические казахстанские тексты	91	31%
Культурные медиа (фильмы, музыка, театр)	112	38%
Исторические тексты и документы	124	42%
Академические статьи	62	21%
Никогда не использовали казахстанские тексты	29	10%

Примечание: студенты могли выбрать несколько вариантов, поэтому сумма процентов превышает 100%.

Казахстанские тексты используются студентами-филологами в различной степени. Результаты показывают разнообразие типов используемых материалов и уровень их вовлечённости в исследовательский процесс.

Раздел 3 опроса был посвящён оценке того, как использование казахстанских текстов способствует развитию ключевых исследовательских навыков студентов. Вопросы касались таких аспектов, как анализ литературных и культурных текстов, формулирование исследовательских вопросов, проведение литературных обзоров, интерпретация и синтез информации, а также презентация результатов исследований. Результаты представлены в таблицах 4.

Таблица 4. Оценка вклада казахстанских текстов в развитие исследовательских навыков

Навык	Не способ-ствует (1)	Слабо (2)	Уме-ренно (3)	Суще-ственно (4)	Значи-тельно (5)
Анализ литературных и культурных текстов	2%	4%	15%	40%	39%
Формулирование исследовательских вопросов	5%	8%	20%	35%	32%
Проведение литературных обзоров	3%	10%	25%	37%	25%
Интерпретация и синтез информации	4%	12%	22%	38%	24%
Презентация результатов исследований	6%	9%	28%	33%	24%

Представленные данные демонстрируют разнообразие в восприятии студентами роли казахстанских текстов в развитии исследовательских навыков.

Раздел 4 опроса был направлен на выявление трудностей, с которыми сталкиваются студенты при работе с казахстанскими текстами, а также на сбор предложений для преодоления указанных трудностей. Результаты представлены в таблицах 5 и 6.

Таблица 5. Основные трудности при работе с казахстанскими текстами

Трудности	Количество студентов	Процент (%)
Сложность поиска надёжных источников	186	63%
Недостаток методических рекомендаций по анализу казахстанских текстов	153	52%

Трудности в структуре исследовательских работ с казахстанскими текстами	136	46%
Ограниченный доступ к академическим базам данных Казахстана	112	38%
Языковой барьер при работе с казахстанскими текстами	91	31%
Сложность применения соответствующих исследовательских методов	74	25%

Примечание: студенты могли выбрать несколько вариантов, поэтому сумма процентов превышает 100%.

Таблица 6. Предложения по улучшению интеграции казахстанских текстов в исследования

Предложения	Количество студентов	Процент (%)
Повышение доступа к цифровым библиотекам и архивам казахстанских текстов	117	58%
Обучение методам исследования для анализа культурных и литературных текстов	153	52%
Разработка чётких методических рекомендаций по использованию казахстанских текстов	148	50%
Проведение семинаров и мастер-классов по казахстанской литературе	124	42%
Возможности для сотрудничества с преподавателями по исследовательским проектам	112	38%

Примечание: студенты могли выбрать несколько вариантов, поэтому сумма процентов превышает 100%.

Результаты показывают наличие значительных трудностей при работе с казахстанскими текстами, таких как ограниченный доступ к ресурсам и отсутствие методических материалов. Также выявлены приоритетные направления для улучшения условий работы с казахстанскими текстами, включая расширение доступа к академическим ресурсам и проведение обучающих мероприятий.

Результаты данного исследования дают всестороннее представление о том, как казахстанские тексты влияют на развитие исследовательской компетентности у студентов-филологов. В ходе опроса стало очевидно, что, в то время как студенты активно взаимодействуют с национальными текстами, на эффективность этой интеграции в исследовательскую практику влияет несколько факторов.

Большинство опрошенных студентов (83%) имеют значительный исследовательский опыт, включая публикации статей, выступления на конференциях и участие в научных конференциях. Такой уровень вовлеченности говорит о том, что респонденты имеют четкое представление

об исследовательском процессе и способны критически оценивать роль казахстанских текстов в своей научной работе. Несмотря на это, только 31% студентов часто используют казахстанские тексты, а 10% никогда не включали их в свои исследования. Это расхождение указывает на то, что, хотя студенты знакомы с исследованиями, казахстанские тексты не всегда рассматриваются как важные ресурсы, возможно, из-за проблем с доступностью или отсутствия методического руководства.

Казахстанские тексты вносят значительный вклад в развитие ключевых исследовательских навыков. Студенты сообщили, что казахстанские тексты играют существенную роль в повышении их способности анализировать литературные и культурные материалы, формулировать исследовательские вопросы и проводить литературные обзоры. В частности, 79% студентов отметили, что работа с казахстанскими текстами существенно помогает в анализе текста, а 67% признали их важную роль в формулировке исследовательских вопросов. Эти результаты согласуются с Европейской структурой компетенций для исследователей, в которой подчеркивается, что критическое мышление, аналитические навыки и междисциплинарные исследования являются ключевыми компонентами исследовательской компетентности.

Несмотря на свой потенциал, студенты сталкиваются с рядом проблем при интеграции казахстанских текстов в свои исследования. Наиболее распространенными проблемами являются трудности с поиском достоверных источников (63%), отсутствие методологического руководства (52%) и структурные проблемы в организации исследовательских работ (46%). Языковой барьер также представляет собой значительное препятствие: 31% студентов сообщают о трудностях при работе с текстами на казахском языке. Эти проблемы свидетельствуют о том, что, хотя студенты признают ценность казахстанских текстов, институциональная поддержка в виде доступных ресурсов и четких методологических рамок отсутствует.

Студенты предложили несколько стратегий для усиления интеграции казахстанских текстов в исследовательскую деятельность. Наиболее часто предлагаемые улучшения включают расширение доступа к цифровым библиотекам и национальным архивам текстов (58%), обучение методам исследования, специфичным для культурного и литературного анализа (52%), и разработку четких руководящих принципов использования казахстанских текстов в исследованиях (50%).

Важно отметить, что казахстанский текст – не просто литературное явление, а инструмент формирования исследовательской культуры будущих учителей-филологов. Его анализ способствует развитию исследовательской компетенции, что особенно важно в современном образовании. Следовательно, обращение к казахстанскому тексту как источнику и объекту исследования открывает широкие возможности для развития критического мышления, аналитических навыков и формирования личностных ценностей. Казахстанские тексты изучаются в рамках следующих подходов:

- казахстанской литературы и образа Казахстана в мире (В.В. Бадиков, С.В. Ананьева, Б.У. Джолдасбекова, М.А. Костина и др.);
- интермедиальности (В.О. Чуканцова, О.И. Савиных и др.);
- национальных текстов (Д.А. Чугунов, В.Н. Топоров, В.В. Орехов и др.);
- семиотики (Ю.М. Лотман и др.);
- национальных картин мира (Г.Д. Гачев, М. Тимофеев, М.К. Попова и др.);
- имагологии (О.Ю. Поляков, В.А. Хорев и др.);
- проблем казахстанской культуры (Е.Т. Желбулдин и др.);
- взаимодействия литератур (Н.О. Джуанышбеков и др.);
- метафорической репрезентации образа Казахстана (Б.Г. Смагулова, Ш.К. Жаркынбекова, Е. Абдувалитов).

Исследование казахстанского текста в произведениях, написанных вне Казахстана, представляет собой особый художественный феномен. Здесь особенно применимы методы имагологии, поскольку вынесение образа Казахстана за пределы его географического контекста позволяет проследить репрезентацию «своего» и «чужого», их взаимопроникновение и трансформацию. Носитель казахстанской культуры, вне зависимости от его этнической принадлежности, неизменно воплощает ее в «чужом» пространстве. Это делает возможным исследование различных форм и степеней культурного взаимодействия.

Семиотический анализ этого корпуса произведений позволяет выявить ключевые знаковые системы, которые транслируют культурные смыслы и формируют целостное восприятие Казахстана. Обращение к казахстанскому тексту в образовательном процессе не только углубляет понимание национальной литературы, но и способствует развитию исследовательских навыков. Будущие филологи осваивают методы сравнительного литературоведения, герменевтического и семиотического анализа, исследуют концепты национального самосознания и механизмы трансформации культурных кодов.

Развитие исследовательской компетенции будущих учителей-филологов осуществляется через трансмедиальную репрезентацию казахстанского текста. Это значит, что он представлен не только в литературе, но и в кино, музыке, живописи, театре. Такой подход расширяет границы исследования за счет применения интермедиального анализа. Он способствует развитию аналитического мышления и формированию навыков сравнения различных культурных кодов.

Одним из наиболее перспективных направлений является изучение имагологического восприятия Казахстана. Казахский текст включает как внутреннюю репрезентацию (произведения авторов, имеющих непосредственное отношение к Казахстану), так и внешнюю (тексты зарубежных авторов, интерпретирующих образ страны). Будущие учителя-филологи анализируют, как Казахстан представлен в русской, американской и европейской литературе, что развивает у них критическое мышление и способность выявлять национальные и культурные стереотипы.

Еще одним важным направлением является семиотический анализ культурных кодов. Казахстанский текст формирует знаковую систему, в которой отражены культурные смыслы и ментальные коды. Анализ этих текстов помогает студентам выявлять символы, метафоры, архетипы, связанные с образом Казахстана. Это способствует развитию компетенций в области лингвистики, литературоведения и культурологии, а также формированию методологической гибкости в исследовательской деятельности.

Казахстанский текст развивается в условиях глобализации, миграции и трансформации национальной идентичности. Исследование этих процессов дает студентам возможность проследить историко-культурные изменения, формируя навыки диахронического анализа текстов. Литературные и медийные репрезентации Казахстана отражают социальные и политические трансформации, что делает их ценным материалом для исследования.

Особое значение приобретает использование междисциплинарных методов анализа. Объединяя подходы историко-функционального, социологического, интермедиального и герменевтического анализа, студенты рассматривают казахстанский текст в широком контексте мировых литературных и культурных процессов. Такой методологический синтез позволяет выявлять динамику репрезентации Казахстана, а также анализировать механизмы трансформации национального самосознания.

Казахстанский текст также может быть рассмотрен через концепцию урбанистического текста (например, «Алматинский текст»). Этот подход позволяет исследовать влияние городского пространства на культурные нарративы, выявлять элементы локальной идентичности, проявляющиеся в литературе. Анализ городского текста способствует изучению процессов социализации, исторической памяти и культурного взаимодействия в городской среде. Кроме того, он формирует у студентов навыки работы с визуальными, пространственными и текстовыми репрезентациями города.

Казахстанский текст включает многоуровневые нарративы – от исторических хроник до художественных образов. Их анализ развивает у студентов способность к интерпретации, сравнению и классификации литературных явлений. Будущие филологи учатся распознавать символические коды, анализировать культурные контексты и устанавливать связи между текстами и реальной историей. Таким образом, работа с казахстанским текстом становится важным инструментом формирования критического мышления, академической рефлексии и самостоятельного научного поиска.

Заключение

Результаты проведенного исследования подтвердили, что казахстанский текст является важным инструментом формирования исследовательской компетенции будущих учителей-филологов. Его изучение позволяет студентам развивать критическое мышление, аналитические и интерпретационные навыки, а также формировать

понимание национальной идентичности в глобальном контексте. Трансмедиаальный и междисциплинарный анализ казахстанских текстов расширяет исследовательские горизонты, вовлекая студентов в осмысление языковых, культурных и социальных процессов.

Однако выявленные барьеры – сложность поиска источников, нехватка методических рекомендаций и языковые трудности – требуют дальнейшей проработки. Внедрение интерактивных образовательных методов, практико-ориентированных занятий и развития цифровых ресурсов поможет повысить эффективность работы студентов с казахстанскими текстами и усилить их академическую подготовку.

Как результат, в целях реализации экспериментальной работы был разработан элективный курс «Образ Казахстана в мировой литературе», направленный на углубленное изучение художественных произведений, содержащих казахстанский текст. Курс предполагает освоение методов анализа художественных текстов, межкультурной герменевтики и сравнительного литературоведения. В рамках этого курса также был создан электронный биобиблиографический указатель, включающий произведения, репрезентирующие Казахстан в мировой литературе. Этот ресурс предоставляет студентам доступ к систематизированной информации и способствует их самостоятельной исследовательской деятельности.

Таким образом, исследование подтверждает необходимость дальнейшего развития методологии и методики преподавания казахстанского текста в филологическом образовании, с акцентом на его трансмедийную природу, междисциплинарный анализ и интеграцию в международный научный контекст. Результаты проведенного исследования подтвердили, что казахстанский текст является важным инструментом формирования исследовательской компетенции будущих учителей-филологов. Его изучение позволяет студентам развивать критическое мышление, аналитические и интерпретационные навыки, а также формировать понимание национальной идентичности в глобальном контексте. Трансмедиаальный и междисциплинарный анализ казахстанских текстов расширяет исследовательские горизонты, вовлекая студентов в осмысление языковых, культурных и социальных процессов.

Однако выявленные барьеры – сложность поиска источников, нехватка методических рекомендаций и языковые трудности – требуют дальнейшей проработки. Внедрение интерактивных образовательных методов, практико-ориентированных занятий и развития цифровых ресурсов поможет повысить эффективность работы студентов с казахстанскими текстами и усилить их академическую подготовку.

Данное исследование финансируется Комитетом по науке Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (грант №АР23489915 «Трансмедиаальная и художественная репрезентация образа Казахстана в современной мировой культуре»).

ЛИТЕРАТУРА

[1] Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. – Москва: Издательство Московского университета. – 1972. – 129 с.

[2] Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. – 2003. - № 2. - С. 58-64.

[3] Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Эйдос: сетевой журн. 2006. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> [дата обращения: 15. 02.2025].

[4] Mombekova M.M. Formation of Potential Foreign Language Teachers' Research Competence at the University as a Condition for the Modernisation of Education // *Obrazovanie i Nauka = The Education and Science Journal*. – 2024. – No 26(6). – pp. 42–68

[5] Исаева З.А., Мынбаева А.К., Садвакасова З.М. Активные методы и приемы обучения в высшей школе. – Алматы: Қазақ университеті. – 2005. – 122 с.

[6] Таубаева Ш. Т. Методология и методы педагогических исследований [Электронный ресурс]: учебное пособие / Ш. Т. Таубаева, А. А. Булатбаева. - Алматы: Қазақ университеті. –2020. – 214 с.

[7] Muhatova F. C., Smakova K.M., H. Hadzhimia Programmy razvitiya issledovatel'skoj kompetentnosti uchitelej – sistematicheskij obzor. // *Bulletin of the Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages*” Series “Pedagogical Sciences”. – 2024. – № 4 (75). - pp. 192-202.

[8] Zhetpisbayeva B.A., Abildina S.K. Competency-Based Approach in Forming Research Competence of Future Philologists // *Journal of Philology and Educational Sciences*. – 2021. – No 3(2). – pp. 45-58.

[9] Головчун А.А. Формирование исследовательской компетенции будущих учителей иностранного языка на основе проектной технологии // *Вестник КазНПУ им. Абая. Серия: Филология*. – 2021. – No 2(76). – С. 94-99.

[10] Pennycook A. Localizing Language Pedagogy: Bringing the Outside In // *Critical Inquiry in Language Studies*. – 2021. – No 18(3). – pp. 215-230.

[11] Canagarajah S. Translingual Practices and Negotiating Englishes: Implications for Language Teaching // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. – 2023. – No 44(1). – P. 15-29.

[12] Абишева С.Д., Хавайдарова М.М., Молдағали М.Б. Теоретические основы исследования трансмедиальной и художественной репрезентации образа Казахстана // *Керуен. Научный журнал*. – 2024. – No 3(84). – С. 40-46.

[13] Mekhirnissa Khavaidarova, Saule Abisheva, Gulnara Atembayeva, Representation of Hybrid Identity in the “Kazakhstani Text” of the Novella “The Smelting Boat” by E. Zejfert // *Scopus. Bilingual publishing group. Forum for Linguistic Studies*. – 2025. Vol. 7, Iss. 7. pp. 221-235.

[14] Hryn O., Domanova H., Pavlenko L., Striliuk. O., Shara, L. Developing Research Competence in Students Through the Study of Socio-Humanitarian Subjects // *Multidisciplinary Reviews*. – 2025. – No 8. – P. e2024spe061.

[15] Абишева, С.Д., Атембаева, Г.А., Хавайдарова, М.М. Образ Казахстана в художественной литературе // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия: Филологические науки. – 2024. – No 4(90). – С. 34-41.

REFERENCES

[1] Homskij N. Aspekty teorii sintaksisa (Aspects of syntax theory) / N. Homskij. – Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1972. – 129 s. [in Rus]

[2] Hutorskoj A. V. Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy (Key competencies as a component of a personality-oriented paradigm) // Narodnoe obrazovanie, 2003. № 2. S. 58-64. [in Rus]

[3] Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovaniya (Key competencies – a new paradigm of the result of modern education) // Ejdos: setevoy zhurn. 2006. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. [data obrashcheniya: 15. 02.2025]. [in Rus]

[4] Mombekova M.M. Formation of Potential Foreign Language Teachers' Research Competence at the University as a Condition for the Modernisation of Education // Obrazovanie i Nauka = The Education and Science Journal. – 2024. – No 26(6). – pp. 42–68.

[5] Isaeva Z.A., Mynbaeva A.K., Sadvakasova Z.M. Aktivnye metody i priemy obucheniya v vysshej shkole (Active methods and techniques of higher education). – Almaty: Kazakuniversiteti, 2005. – 122 s. [in Rus]

[6] Taubaeva SH. T. Metodologiya i metody pedagogicheskikh issledovanij (Methodology and methods of pedagogical research) [Elektronnyj resurs]: uchebnoe posobie / SH. T. Taubaeva, A. A. Bulatbaeva. - Almaty: Kazak universiteti, 2020. - 214 s. [in Rus]

[7] Muhatova F. C., Smakova K.M., H. Hadzhimia Programmy razvitiya issledovatel'skoj kompetentnosti uchitelej – sistematicheskij obzor. // Bulletin of the Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages” Series “Pedagogical Sciences”. – 2024. - № 4 (75). S. 192-202.

[8] ZHetpisbaeva B.A., Abil'dina S.K. Kompetentnostnyj podhod v formirovanii issledovatel'skoj kompetentnosti budushchih filologov (Competence-based approach in the formation of research competence of future philologists) // Filologicheskij zhurnal i pedagogicheskie nauki. 2021. № 3(2), s. 45-58. [in Rus]

[9] Golovchun A.A. Formirovanie issledovatel'skoj kompetencii budushchih uchitelej inostrannogo yazyka na osnove proektnoj tekhnologii (Formation of the research competence of future foreign language teachers based on project technology) // Vestnik KazNPU im. Abaya. Seriya: Filologiya. – 2021. – No 2(76). – S. 94-99. <https://doi.org/10.51889/2021-2.1728-7804.12> (accessed: 02.02.2025) [in Rus]

[10] Pennycook A. Localizing Language Pedagogy: Bringing the Outside In // Critical Inquiry in Language Studies. – 2021. – No 18(3). – pp. 215-230.

[11] Canagarajah S. Translingual Practices and Negotiating Englishes: Implications for Language Teaching // Journal of Multilingual and Multicultural Development. – 2023. – No 44(1). – pp. 15-29.

[12] Abisheva S.D., Havajdarova M.M., Moldarali M.B. Teoreticheskie osnovy issledovaniya transmedial'noj i hudozhestvennoj reprezentacii obraza Kazakhstana (Theoretical foundations of the study of transmedial and artistic representation of the image of Kazakhstan) // Keruen. Nauchnyj zhurnal. – 2024. – No 3(84). – S. 40-46. <https://doi.org/10.53871/2078-8134.2024.3-03> (accessed: 02.02.2025) [in Rus]

[13] Mekhirnissa Khavaidarova, Saule Abisheva, Gulnara Atembayeva, Ainura Junissova, Madina Moldagali, Samal Serikova Representation of Hybrid Identity in the “Kazakhstani Text” of the Novella “The Smelting Boat” by E. Zejfert // Scopus. Bilingual publishing group. Forum for Linguistic Studies. 2025. Vol. 7, Iss. 7. pp. 221-235.

[14] Hryn O., Domanova H., Pavlenko L., Striliuk. O., Shara, L. Developing Research Competence in Students Through the Study of Socio-Humanitarian Subjects // Multidisciplinary Reviews. – 2025. – No 8. – P. e2024spe061.

[15] Abisheva S.D., Atembaeva G.A., Havajdarova M.M. Obraz Kazakhstana v hudozhestvennoj literature (The image of Kazakhstan in fiction) // Vestnik KazNPU im. Abaya. Seriya: Filologicheskie nauki. – 2024. – No 4(90). – S. 34-41. [in Rus]

ҚАЗАҚСТАНДЫҚ МӘТІНДІ ИНТЕРПРЕТАЦИЯЛАУ АРҚЫЛЫ БОЛАШАҚ ФИЛОЛОГ-МҰҒАЛІМДЕРДІҢ ЗЕРТТЕУШІЛІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Абишева С.Д.^{1,*}, Атембаева Г.А.², Хавайдарова М. М.³

^{1,*2,3} Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Болашақ филология мұғалімдерінің зерттеу құзыреттілігін қалыптастыру олардың сыни ойлауын, аналитикалық және интерпретациялық дағдыларын дамытуда шешуші рөл атқарады. Педагогикалық білім берудегі зерттеу құзыреттілігінің маңыздылығы туралы мәселе қазақстандық және шетелдік ғалымдардың көптеген зерттеулерінде көрініс тапты. Мақалада қазақстандық мәтіндерді тілдік, мәдени және әлеуметтік процестерді түсіну, сондай-ақ жаһандық контексте ұлттық бірегейлікті қалыптастыру құралы ретінде пайдалану қарастырылады. Қазақстандық мәтіндерді трансмедиялды және пәнаралық талдау студенттерді ұлттық мәдениет туралы академиялық пікірталасқа тарта отырып, олардың зерттеу көкжиегін кеңейтеді. Филолог-студенттердің сауалнамасы зерттеу құзыреттілігін дамыту үшін қазақстандық мәтіндерді талдаудың маңыздылығын анықтады, сонымен қатар негізгі кедергілерді атап өтті: дереккөздерді іздеудің күрделілігі, әдістемелік ұсыныстардың жетіспеушілігі және тілдік қиындықтар. Зерттеу аясында қазақстандық мәтінді терең талдауға бағытталған «Қазақстанның әлемдік әдебиеттегі бейнесі» элективті курсы әзірленді. «Қазақстандық Мәтін» - тарихи-деректі шежірелерден бастап көркем-бейнелі құрылымдарға дейінгі көп деңгейлі әңгімелердің күрделі жүйесі. Осындай мәтіндермен жұмыс жасау барысында болашақ

филологтар символдық кодтарды тану, мәдени контексттерді талдау және әдеби шығармалар мен нақты тарихи оқиғалар арасында байланыс орнату тетіктерін игереді. Нәтижелер қазақстандық мәтінді талдаудың заманауи әдістемелері мен зерттеу тәжірибелері арқылы филологиялық білімге одан әрі интеграциялау қажеттілігін растайды. Қазақстандық мәтіндермен жұмыс ғылыми ізденістің, академиялық жазудың және мәдениетаралық герменевтиканың дамуына ықпал етеді. Мақала ұлттық мәтінді зерттеудегі имагологиялық тәсілдің маңыздылығын және оның білім беру тәсілдерін модернизациялаудағы рөлін көрсетеді.

Тірек сөздер: құзыреттілік, зерттеушілік құзыреттілік, филологиялық білім беру, қазақстандық мәтін, ұлттық бірегейлік, трансмедиялық, имагологиялық тәсіл, Қазақстан бейнесі

FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE IN FUTURE PHILOLOGY TEACHERS THROUGH THE INTERPRETATION OF KAZAKHSTANI TEXTS

Abisheva S.D.¹, *Atembaeva G.A.², Khavaidarova M.M.³

^{1,*2,3} Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

Abstract. The formation of the research competence of future teachers of philology plays a key role in the development of their critical thinking, analytical and interpretative skills. The question of the importance of research competence in teacher education has been reflected in numerous studies by scientists from both Kazakhstan and abroad. The article examines the use of Kazakh texts as a tool for understanding linguistic, cultural and social processes, as well as the formation of national identity in a global context. The transmedial and interdisciplinary analysis of Kazakhstani texts expands the research horizons of students, involving them in an academic discussion about national culture. The survey of philology students revealed the importance of analyzing Kazakhstani texts for the development of research competence, but also identified key barriers: the difficulty of finding sources, lack of methodological recommendations and language difficulties. As part of the research, an elective course “The Image of Kazakhstan in world literature” was developed, aimed at an in-depth analysis of the Kazakh text. The “Kazakh text” is a complex system of multilevel narratives, from historical and documentary chronicles to artistic and figurative structures. In the process of working with such texts, future philologists master the mechanisms of recognizing symbolic codes, analyzing cultural contexts, and establishing links between literary works and real historical events. The results confirm the need for further integration of the Kazakh text into philological education through modern methods of analysis and research practices. Working with Kazakh texts contributes to the development of scientific research, academic writing and intercultural hermeneutics. The article highlights the importance of the imagological approach in the study of the national text and its role in the modernization of educational approaches.

Keywords: competence, research competence, philological education, Kazakhstani text, national identity, transmediality, imagological approach, the image of Kazakhstan

*Статья поступила / Мақала түсті / Received: 16.06.2025.
Принята к публикации / Жариялауға қабылданды / Accepted: 26.12.2025.*

Информация об авторах:

Абишева Сауле Джунусовна – доктор филологических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, e-mail: s.abisheva@mail.ru

Атембаева Гульнара Айдашевна, докторант, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, e-mail: g.atembaeva@gmail.com.

Хавайдарова Мехирниса Марсовна – кандидат филологических наук, старший преподаватель, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, e-mail: mechrinisa_73@mail.ru

Авторлар туралы мәлімет:

Абишева Сауле Джунусовна – филология ғылымдарының докторы, профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, e-mail: s.abisheva@mail.ru

Атембаева Гульнара Айдашевна, докторант, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, e-mail: g.atembaeva@gmail.com.

Хавайдарова Мехирниса Марсовна – филология ғылымдарының кандидаты, аға оқушы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, e-mail: mechrinisa_73@mail.ru

Information about the authors:

Abisheva Saule Dzhunusovna – Doctor of Philological Sciences, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, e-mail: s.abisheva@mail.ru

Atembayeva Gulnara Aydashevna, PhD Candidate, Abai Kazakh National Pedagogical University, e-mail: g.atembaeva@gmail.com.

Khavaidarova Mekhirnisa Marsovna – Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, e-mail: mechrinisa_73@mail.ru

УДК 372.8:002

МРНТИ 14.35.09

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.004>

АКТУАЛЬНОСТЬ ЯЗЫКА ПРОГРАММИРОВАНИЯ JAVA, РОЛЬ ГЕЙМИФИКАЦИИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ В ВУЗЕ

*Боранкулов Б.А.¹, Керимбеков Е.Р.², Уалиханова Б.С.³

*^{1,2,3}Южно-Казахстанский педагогический университет
имени Өзбекәлі Жәнібеков, Шымкент, Казахстан

Аннотация. В процессе обучения программированию у большинства обучающихся возникают трудности в понимании материалов. Данное обстоятельство требует внедрения новых подходов в обучении будущих учителей по информатике. Вместе с этим важно определить язык программирования для обучения в вузе при подготовке учителей по информатике, который будет востребован на рынке труда, широко используется при разработке программного обеспечения в различных сферах и который будет несложным в освоении для обучения основных парадигм программирования. В статье рассмотрены особенности и сложности, возникающих при изучении программирования, проведен анализ на основе ответов по анкетированию, а также обзора литературы зарубежных и отечественных авторов. Анализ затрагивал вопросы, связанные с целесообразностью использования языка программирования Java для обучения в вузе при подготовке учителей по информатике, внедрения онлайн платформы в образовательный процесс, а также с применением геймификации в качестве метода обучения. В анкетировании участвовали 149 студентов 4 курса, обучающихся по образовательной программе подготовка учителей по информатике: 45 из них, обучающихся в университете имени Ж.А. Ташенева, 69 студентов в Южно-Казахстанском педагогическом университете имени Ө. Жәнібеков, 35 студентов в Центрально-Азиатском инновационном университете. Результаты исследования выявили актуальность и востребованность языка программирования Java, а также целесообразность внедрения онлайн платформы с элементами геймификации в образовательный процесс в вузе. Данная работа поможет вузам при разработке образовательной программы по подготовке учителей по информатике, а также преподавателям при разработке методики обучения языкам программирования.

Ключевые слова: образовательные платформы, обучение программированию, геймификация, выбор языка программирования, программирование в вузе, учителя по информатике, язык программирования Java, образовательный процесс

Введение

В современном мире, проблемы освоения языков программирования и поиска эффективных методов обучения подчеркивают необходимость сбалансированного подхода, повышающего мотивацию и одновременно устраняющего потенциальные недостатки образовательной практики.

В данной статье рассматриваются геймификация в образовательном процессе, а также актуальность изучения языка программирования Java.

Задачи исследования:

- определить необходимость и обосновать актуальность выбора языка программирования для изучения в вузе, а также язык программирования, популярный и удобный для восприятия среди студентов.

- выявить потребность использования в образовательном процессе метода обучения геймификация при изучении программирования.

Популярность языков программирования меняется со временем в зависимости от потребностей индустрии, трендов и новых технологий. Преимуществом языка программирования Java является тот факт, что он является объектно-ориентированным языком программирования (*далее – ООП*), основанном на четырех принципах: инкапсуляция, абстракция, полиморфизм и наследование. Программа, написанная на языке программирования Java, имеет низкие системные требования. Это позволяет широкому кругу программистов в достаточно короткие сроки создавать программное обеспечение, также предоставляет программисту богатый набор классов объектов для четкого абстрагирования многих системных функций. На Java разрабатываются полномасштабные корпоративные приложения, расширяется функционал веб-серверов, создаются приложения, предназначенные для пользовательских устройств (мобильных телефонов и планшетов), и это далеко неполный перечень возможных областей его применения. Это универсальный язык программирования высокого уровня, изначально предназначенный для портативных устройств. Java предоставляет обширные инструменты для работы с файловой системой и с каждым обновлением добавляет новые возможности, которые обусловлены стремительным развитием новых технологий, временем и методологией программирования [1].

Одной из ключевых задач в подготовке специалистов в области информационных технологий является овладение языками программирования. Обучающиеся испытывают трудности при изучении языков программирования, к примеру Б. Марин и другие [2], Р. Эльшейх и другие [3] утверждают, что необходимы новые методы обучения чтобы мотивировать обучающихся и вовлечь их в обучение на курсах программирования. Для вовлечения обучающихся в изучение программирования могут использоваться образовательные платформы с

элементами геймификации. Так А. Рохас-Лопес и другие утверждают [4], что элементы геймификации могут быть эффективными в повышении мотивации обучающихся, однако в работе в недостаточной степени освещен вопрос о недостатках использования геймификации. К примеру не упомянуты возможные недостатки геймификации как сосредоточение фокуса обучающихся на игре, что может привести к поверхностному пониманию материала, обесценивание внутренней мотивации, временный характер мотивации, которая может угасать при потере интереса к игре, а также возникновение у обучающегося чувства, что им манипулируют.

Коренев А.С. и другие [5], Сансызбаев А. С. и другие [6] рассмотрели конкретные компоненты геймификации в образовании, из описания статей данных авторов можно утверждать, что ключевую роль играют элементы соревновательного процесса, вознаграждения и групповых игр.

Материалы и методы

В данном исследовании проведены разбор и анализ предыдущих исследований отечественных и зарубежных авторов, а также метод анкетирования.

Анкетирование разработано и проведено с целью определить востребованный язык программирования, а также определить необходимость внедрения в процесс обучения онлайн платформы с элементами геймификации при обучении программированию (см. табл. 1.). Вопросы, использованные в анкетировании представлены в 1-ой таблице.

Таблица 1. Опросник для выявления популярного языка программирования, а также определения оптимального метода и подхода к обучению программирования

№	Вопрос
1	Какой уровень знаний программирования у вас на данный момент?
2	Какой язык программирования вы хотели бы изучать?
3	Сталкиваетесь ли вы с трудностями в понимании материалов или выполнении практических заданий по программированию?
4	Какие трудности вы испытываете при обучении программированию?
5	Какой формат уроков вам предпочтителен для обучения программированию?
6	Какие ресурсы для изучения программирования наиболее важны для вас?
7	Что для вас наиболее важно в интерфейсе обучающей платформы?

Вопросы анкетирования заданы чтобы определить какой язык программирования наиболее популярен и востребован среди

обучающихся, определения уровня знаний после обучения дисциплинам по программированию. Вместе с этим вопросы анкетирования помогают определить насколько актуальна и востребована геймификация, а также существуют ли сложности при освоении программирования и какими они бывают, подобрать наиболее эффективные форматы для их преодоления.

Результаты

В данном исследовании проведено анкетирование студентов 4 курса, обучающихся по специальности подготовка учителей информатики в трех университетах: Центрально-Азиатский Инновационный университет, Южно-Казахстанский педагогический университет имени Ө. Жәнібеков, университет имени Ж.А. Ташенева

Анализируя ответы 149 респондентов, прошедших опрос по 1 вопросу (рисунок 1(а)), мы можем наблюдать, что 50,7% обучающихся ответили, что обладают начальным уровнем знаний программирования, в то время как 47,9% студентов отметили, что находятся на среднем уровне знаний программирования, 1,4 % обучающихся дали ответ, что обладают продвинутым уровнем знаний программирования. Результаты ответов на 1 вопрос показывают, что даже после прохождения обучения по программированию у обучающихся остается достаточно низкий уровень знаний программирования, что свидетельствует о том, что изучение программирования комплексный процесс и о необходимости использования дополнительных методов и подходов, повышающих уровень усвоения знаний, что позволит довести уровень знаний до среднего и продвинутого.

На 2 вопрос (рисунок 1(б)), заданный на определение предпочтительного для изучения языка программирования, 35,6% обучающихся выбрали язык Java в качестве приоритетного для изучения.

а) Какой уровень знаний программирования у вас на данный момент?



б) Какой язык программирования вы хотели бы изучать?

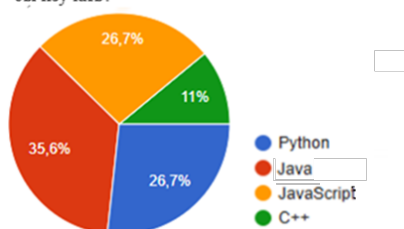


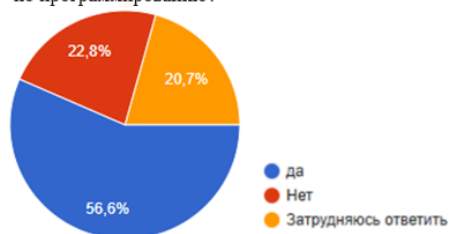
Рисунок 1 (а) – Определение уровня знаний по программированию

Рисунок 1 (б) – Определение предпочтительного для изучения языка программирования

Изучение программирования является сложной задачей для многих обучающихся, что подтверждают ответы на 3 вопрос, где 56,6% респондентов признали, что сталкиваются с трудностями при обучении

программированию, а также 22,8% респондентов ответили что затрудняются ответить на вопрос (рисунок 2(а)). Мы можем наблюдать, что основной проблемой с которой сталкиваются обучающиеся, согласно ответам на 4 вопрос (рисунок 2(б)), является непонимание сложных тем, данный факт подтверждается выбором 68,3% респондентов.

а) Сталкиваетесь ли вы с трудностями в понимании материалов или выполнении практических заданий по программированию?



б) Какие трудности вы испытываете при обучении программированию?



Рисунок 2 (а) – Выяснение вопроса о том, сталкиваются ли с трудностями студенты в понимании материалов по программированию.

Рисунок 2 (б) – Определение характера трудностей по изучению языков программирования

Результаты на 5 (рисунок 3(а)) и 6 (рисунок 3(б)) вопросы позволяют нам определить, что обучающимся интересно обучаться языкам программирования с помощью онлайн платформы. В 5 вопросе 68,3% респондентов предпочли интерактивные уроки с упражнениями на онлайн платформе, в 6 вопросе 51,4% и 54,1% обучающихся выбрали такие ресурсы для изучения программирования как онлайн платформа с элементами геймификации, а также практические задания и тесты как наиболее важные.

а) Какой формат уроков вам предпочтителен для обучения программированию?



б) Какие ресурсы для изучения программирования наиболее важны для вас?

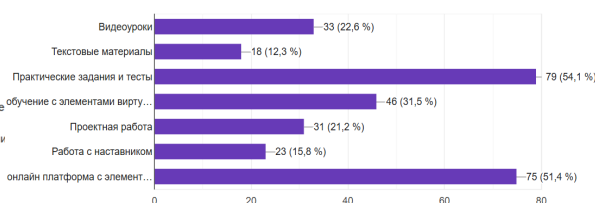


Рисунок 3 (а) – Определение предпочтительного формата для обучению программированию

Рисунок 3 (б) – Определение предпочтительных ресурсов для изучения программирования

Методические основы разработки информационно-образовательной среды (далее – ИОС), в частности онлайн платформы для обучения будущих педагогов по информатике языку Java включают несколько ключевых этапов и подходов:

1. Анализ требований к педагогической деятельности.

Для разработки успешной ИОС важно учитывать, какие задачи ставятся перед будущими учителями информатики и какие компетенции им необходимы. Здесь нужно выделить основные цели обучения языку Java, включая освоение таких компетенций как: основы программирования (синтаксис, семантика, базовые структуры), алгоритмизация и проектирование программных решений, навыки тестирования и отладки программ [7].

2. Создание структурированной программы курса.

При проектировании образовательного контента для ИОС важно составить поэтапную программу, которая будет логически организована. Основные блоки обучения могут включать: введение в Java и общие понятия программирования, основы ООП на Java (классы, объекты, наследование, полиморфизм, интерфейсы), работа с коллекциями и потоками ввода/вывода, основы многопоточности и работа с сетью, проектирование учебных заданий и кейсов для применения теоретических знаний [8].

3. Использование интерактивных технологий и инструментов.

Для эффективного обучения необходимо интегрировать современные технологии, такие как: онлайн-платформы для программирования (например, Eclipse IDE, IntelliJ IDEA), интерактивные упражнения и задачи для самопроверки знаний, а также визуализация выполнения кода, что особенно полезно для объяснения алгоритмов и структур данных.

4. Методы активного обучения и индивидуализации.

Применение таких методов, как проектное обучение и обучение на основе задач, помогают студентам осваивать материал более активно. Для индивидуализации можно использовать адаптивные тесты, дифференцированные задания и персонализированные консультации, чтобы каждый студент мог двигаться в своем темпе.

5. Контроль знаний и обратная связь.

Регулярная оценка прогресса студентов необходима для отслеживания их уровня и понимания. Методы контроля могут включать: тестирование по ключевым темам, курсовые проекты и мини-проекты на Java, разбор ошибок и развернутая обратная связь, которая помогает выявить и устранить пробелы в знаниях [9].

6. Использование методических рекомендаций для преподавателей.

Важным элементом создания ИОС является разработка методических рекомендаций для преподавателей, которые помогут эффективно использовать среду в учебном процессе. Сюда входит помощь в создании учебных материалов, советы по управлению онлайн-классом, рекомендации по применению тестирующих систем и подбору задач.

Основываясь на ответы 7 вопроса (рисунок 4) можно сделать вывод о том, что для обучающихся важны элементы интерактивности и геймификации в интерфейсе обучающей платформы, 46,2% респондентов определили интерактивность и наличие геймификации важной составляющей интерфейса обучающей платформы по программированию.

Что для вас наиболее важно в интерфейсе обучающей платформы?



Рисунок 4 – Определение приоритетного элемента интерфейса обучающей платформы

Геймификация достаточно эффективный инструмент в обучении, это подтверждает исследование Дж. Генри и других [10], которое выявило положительную тенденцию к использованию геймификации и решений, основанных на играх в высших учебных заведениях. Согласно исследованию геймификация оказывает положительное влияние на успеваемость обучающихся. Также Ч. Ли и другие [11] рассмотрели таблицу лидеров как отдельный элемент геймификации в вузах. Исследование показало, что использование таблиц лидеров способствует повышению мотивации и вовлеченности в процессе обучения. Наряду с этим, подтверждение эффективности геймификации получило исследование, проведенное Л. Кристофер и А. Ваворунту [12] в рамках которого было разработано приложение с элементами геймификации для изучения языка программирования Java.

Обсуждение

Анализ анкетирования подтверждает, что самым популярным и актуальным языком программирования среди обучающихся является язык программирования Java, который обладает рядом преимуществ, такими как:

- В языке Java отсутствует автоматическая сборка мусора, что упрощает программирование.

- Язык Java поддерживает ООП, но со значительными преимуществами перед другими языками программирования. Объекты распределяются и генерируются динамически и управляются с помощью ссылок, что делает

семантику языка Java простой и понятной. Управление хранилищем происходит автоматически, что значительно снижает сложность разработки большинства классов. Большинство современных проектов и программного обеспечения разрабатывается с помощью парадигмы ООП. ООП помогает разрабатывать такой код, который позволяет вносить изменения, не изменяя основной код, что позволяет компаниям снижать расходы, так как сокращаются сроки создания разработки программного обеспечения. Отсутствуют такие функции, как перезагрузка операторов и множественное исследование, что позволяет облегчить процесс обучения, а также создание программного обеспечения [13].

Вместе с этим язык Java используется во многих сферах, начиная от сервисов электронной коммерции до мобильных приложений, в частности Android приложений, также он применяется при разработке программного обеспечения в финансовом секторе, к примеру банковского программного обеспечения [14]. Распространенность и популярность языка Java упрощает поиск работы выпускникам. Вышеуказанные факты оправдывают выбор языка Java для разработки методики по обучению языка программирования.

Из результатов проведенного анкетирования можно сделать вывод, что требуется повышение мотивации обучающихся, так как изучение программирования задача сложная и многогранная. Ввиду этого можно сделать вывод, что изучать язык программирования Java в полном объеме и эффективно можно к примеру, с помощью геймификации как одного из методов обучения.

Использование геймификации в обучении будущих педагогов по информатике способствует развитию у них педагогических навыков, так как обучающиеся перенимают опыт и могут в дальнейшем использовать метод обучения геймификация в своей собственной педагогической деятельности после окончания вуза.

По итогам анкетирования можно сделать вывод что обучающимся интересно обучаться языкам программирования с помощью онлайн платформы. Создание специализированной ИОС для обучения Java является важным шагом в подготовке высококвалифицированных педагогов по информатике так как ИОС предлагает структурированный подход к изучению базовых концепций программирования, таких как синтаксис, алгоритмы, ООП. Интерактивные модули и последовательные задания позволяют глубже понять основы языка. Большинство современных образовательных платформ для Java предоставляют практические упражнения, проекты и сценарии реального применения. Решение задач, моделирующих профессиональную деятельность, помогает студентам увидеть связь между теорией и практикой. Студенты не только осваивают программирование, но и учатся методикам преподавания Java. Разработка

собственных учебных материалов и проведение занятий помогает будущим педагогам лучше подготовиться к преподавательской практике. Современные образовательные среды позволяют адаптировать процесс обучения под уровень подготовки каждого студента. Возможность настройки сложности заданий помогает работать с группами разного уровня подготовки. Платформы могут предоставлять обеспечивать инструменты для коммуникации и сотрудничества: чаты, форумы, совместные проекты. Это способствует развитию навыков командной работы и коммуникации, необходимых для педагогической деятельности. Образовательная среда для обучения языку Java предоставляет будущим педагогам по информатике эффективный инструмент не только для освоения программирования, но и для формирования педагогических компетенций. Интеграция таких платформ в процесс подготовки учителей обеспечивает их готовность к преподаванию информатики на современном уровне и открывает перед ними широкие профессиональные перспективы.

Данное исследование может предоставить информацию вузам о целесообразности внедрения геймификации в качестве метода обучения, что влечет за собой повышение вовлеченности и мотивации обучающихся и будет способствовать продуктивному усвоению учебного материала и повышению успеваемости обучающихся. Вместе с этим, статья может послужить ориентиром при выборе языка программирования для обучения в вузе, обосновывая актуальность внедрения языка Java в учебные планы для подготовки будущих педагогов по информатике. Выводы данного исследования имеют важное значение для преподавателей, предоставляя ценные рекомендации и идеи для разработки занятий по программированию.

Заключение

Современные образовательные подходы требуют применения инновационных методов чтобы сделать обучение более увлекательным, эффективным и адаптированным к потребностям будущих специалистов. В этом контексте создание образовательных платформ с элементами геймификации имеет значительный потенциал, особенно в подготовке будущих педагогов по информатике.

По результатам исследования следующие гипотезы получили подтверждение: 1) язык программирования Java является популярным и востребованным среди обучающихся; 2) образовательная платформа при обучении языкам программирования востребована; 3) использование геймификации в изучении программирования может улучшать усвоение материала благодаря игровым элементам, делает процесс обучения более увлекательным, что особенно актуально при объяснении сложных концепций программирования. Данные гипотезы подтверждаются результатами

анкетирования, а также анализом зарубежной и отечественной литературы.

Изучение языка программирования Java для будущих педагогов по информатике является важным направлением так как этот язык обучает работе со структурами и базами данных, основам ООП и другим значимым аспектам современного программирования.

Таким образом, задача по интеграции геймифицированных образовательных платформ в процесс изучения Java для подготовки будущих педагогов по информатике является актуальной и перспективной. Она отвечает современным вызовам цифровизации образования, стимулирует интерес к обучению и позволяет воспитать профессионалов, готовых к преподаванию информатики на высоком уровне. В дальнейшем на базе данного исследования можно продолжить исследование в направлении определения наиболее эффективных элементов геймификации при обучении программированию (таблицы лидеров, прогресс-бары, система баллов и т.д.).

ЛИТЕРАТУРА

[1] D. Samanta, M. Sarma. Joy with Java. – Cambridge: Cambridge University Press. – 2023. 600 p.

[2] B. Marín, J. Frez., J. Cruz-Lemus, M. Genero. An Empirical Investigation on the Benefits of Gamification in Programming Courses. // ACM Transactions on Computing Education (TOCE). – 2018. – Volume 19. Issue 1. – p. 1-22.

[3] R. Elshiekh, L. Butgerit. Using Gamification to Teach Students Programming Concepts. // Open Access Library Journal. – 2017. – Volume 47 - №8. – p. 1-7.

[4] A. Rojas-López. E. G. Rincón-Flores. Gamification as Learning Scenario in Programming Course of Higher Education. / Lecture Notes in Computer Science. – 2018. – Volume 10925. 2018. – p. 200-210.

[5] Коренев А.С., Симакина Н.И. Разработка элементов геймификации для внедрения в образовательный курс. // Тенденции развития науки и образования. – 2022. – №87. Часть 1. 70-72 с.

[6] Сансызбаев А. С., Кадирбаева Р. И. Влияние использования элементов геймификации при обучении школьному курсу математики на эффективность обучения. // Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана. Серия «Педагогические науки». – 2024. – № 1(72). - 491-511 с.

[7] Нуруллина Л.Р., Ильясов Д.Д., Хайруллин А.И., Мирхусаинов Р.Р., Сидиков М.Р., Абрамский М.М., Ахметшин А.Р. Разработка игрового веб-приложения для обучения языку программирования Java с исполнением кода в реальном времени. // Электронные библиотеки. – 2018. – 21(3-4). - 222-234 с.

[8] Xianmin Wei. Research of practical course teaching of JAVA language // 2010 International Conference on Educational and Information Technology, Chongqing. - China. – 2010. - p. V2-10-V2-12.

[9] Qi X, Liu T. Study on Open Teaching Reform of Course “Java Programming” Based on Teaching Materials. // Advances in Computer Science, Environment, Ecoinformatics, and Education [Internet]. – 2011. – vol 217. - p. 6–10.

[10] J. Henry, J., Li Fujia, S. Arnab. On the Pre-Perception of Gamification and Game-Based Learning in Higher Education Students: A Systematic Mapping Study. // Simulation & Gaming. – 2024. – 55(6). - p. 985-1010.

[11] Chunqi Li, Lishi Liang, Luke K. Fryer, Alex Shum. The use of leaderboards in education: A systematic review of empirical evidence in higher education // Journal of Computer Assisted Learning. – 2024. – 40. - p. 3406-3442.

[12] L. Christopher, A. Waworuntu. Java Programming Language Learning Application Based on Octalysis Gamification Framework // IJNMT (International Journal of New Media Technology). – 2021. – 8(1). - p. 65-69.

[13] Horstmann Cay S. Core Java Volume I-Fundamentals, Eleventh Edition. – Pearson Education. – 2016. 992 p.

[14] Шкарбан Ф. В., Халилова З. Э., Дубинин Е. В. Java - современная среда программирования // Информационно-компьютерные технологии в экономике, образовании и социальной сфере. – 2017. – 2 (16). - 34-38 с.

REFERENCES

[1] D. Samanta, M. Sarma. Joy with Java. – Cambridge: Cambridge University Press. – 2023. 600 p.

[2] B. Marín, J. Frez., J. Cruz-Lemus, M. Genero. An Empirical Investigation on the Benefits of Gamification in Programming Courses. // ACM Transactions on Computing Education (TOCE). – 2018. – Volume 19. Issue 1. – p. 1-22.

[3] R. Elshiekh, L. Butgerit. Using Gamification to Teach Students Programming Concepts. // Open Access Library Journal. – 2017. – Volume 4. - №8. – p. 1-7.

[4] A. Rojas-López. E. G. Rincón-Flores. Gamification as Learning Scenario in Programming Course of Higher Education. / Lecture Notes in Computer Science. – 2018. – Volume 10925. 2018. – p. 200-210.

[5] Korenev A.S., Simakina N.I. Razrabotka jelementov gejmifikacii dlja vnedrenija v obrazovatel'nyj kurs (Development of gamification elements for implementation in an educational course), Tendencii razvitija nauki i obrazovanija. – 2022. – No. 87. - Chast' 1. - 70-72 p. [in Rus]

[6] Sansyzbaev A. S., Kadirbaeva R. I. Vliyanie ispol'zovaniya elementov gejmifikacii pri obuchenii shkol'nomu kursu matematiki na effektivnost' obucheniya (The influence of the use of gamification elements in teaching a school

mathematics course on the effectiveness of learning), Izvestiya KazUMOiMYA imeni Abylay hana. Seriya «Pedagogicheskie nauki». – 2024. – № 1(72). 491-511 s. [in Rus]

[7] Nurullina L.R., Il'jasov D.D., Hajrullin A.I., Mirhusainov R.R., Sidikov M.R., Abramskij M.M., Ahmetshin A.R. Razrabotka igrovogo veb-prilozheniya dlja obuchenija jazyku programmirovaniya Java s ispolneniem koda v real'nom vremeni (Development of a gaming web application for learning the Java programming language with real-time code execution), Jelektronnye biblioteki. – 2018. – 21(3-4). - 222-234 p. [in Rus]

[8] Xianmin Wei. Research of practical course teaching of JAVA language // 2010 International Conference on Educational and Information Technology, Chongqing, China. – 2010. - p. V2-10-V2-12.

[9] Qi X, Liu T. Study on Open Teaching Reform of Course “Java Programming” Based on Teaching Materials. // Advances in Computer Science, Environment, Ecoinformatics, and Education [Internet]. – 2011. – vol 217. - p. 6–10.

[10] J. Henry, J., Li Fujia, S. Arnab. On the Pre-Perception of Gamification and Game-Based Learning in Higher Education Students: A Systematic Mapping Study. // Simulation & Gaming. –2024. – 55(6). - p. 985-1010.

[11] Chunqi Li, Lishi Liang, Luke K. Fryer, Alex Shum. The use of leaderboards in education: A systematic review of empirical evidence in higher education // Journal of Computer Assisted Learning. – 2024. – 40. - p. 3406-3442.

[12] L. Christopher, A. Waworuntu. Java Programming Language Learning Application Based on Octalysis Gamification Framework // IJNMT (International Journal of New Media Technology). – 2021. – 8(1). - p. 65-69.

[13] Horstmann Cay S. Core Java Volume I-Fundamentals, Eleventh Edition. – Pearson Education. – 2016. - 992 p.

[14] Shkarban F. V., Halilova Z. Je., Dubinin E. V. Java - sovremennaja sreda programmirovaniya (Java - modern programming environment), Informacionno-komp'yuternye tehnologii v jekonomike, obrazovanii i social'noj sfere. – 2017. – 2 (16). - 34-38 p. [in Rus]

JAVA БАҒДАРЛАМАЛАУ ТІЛІНІҢ ӨЗЕКТІЛІГІ, УНИВЕРСИТЕТТЕГІ ГЕЙМИФИКАЦИЯ МЕН БІЛІМ БЕРУ ПЛАТФОРМАЛАРЫНЫҢ РӨЛІ

*Боранкулов Б.А.¹, Керімбеков Е.Р.², Уалиханова Б.С.³

*^{1,2,3}Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Шымкент, Қазақстан

Аңдатпа. Бағдарламалауды үйрену барысында білім алушылардың көпшілігі материалдарды түсіну қиындықтарына тап болады. Бұл жағдай болашақ информатика мұғалімдерін оқытуда жаңа тәсілдерді енгізуді талап етеді. Сонымен қатар, информатика пәні мұғалімдерін даярлау кезінде

университетте оқу үшін, еңбек нарығында сұранысқа ие болатын, әртүрлі салаларда бағдарламалық жасақтаманы әзірлеуде кеңінен қолданылатын және бағдарламалаудың негізгі парадигмаларын оқыту үшін, үйренуге қиын болмайтын бағдарламалау тілін анықтау өте маңызды. Мақалада бағдарламалауды зерттеу кезінде туындайтын ерекшеліктер мен қиындықтар қарастырылды, сауалнаманың жауаптарының, шетелдік және отандық авторлардың әдебиеттері шолуының негізінде талдау жасалынды. Талдау информатика пәні мұғалімдерін даярлау кезінде университетте оқу үшін Java бағдарламалау тілін қолданудың нысаналылығына, білім беру процесіне онлайн платформаны енгізуге, сондай-ақ оқыту әдісі ретінде геймификацияны қолдануға қатысты мәселелер қозғалады. Сауалнамаға информатика пәні бойынша мұғалімдерді даярлау білім беру бағдарламасы бойынша оқитын 4 курстың 149 студенті қатысты: оның 45-і Ж.А. Тәшенев атындағы университетте, 69 студент Ө. Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университетінде, Орталық Азия Инновациялық университетінде 35 студент оқиды. Зерттеу нәтижелері Java бағдарламалау тілінің өзектілігі мен қажеттілігін, сондай-ақ университеттегі білім беру процесіне геймификация элементтері бар онлайн платформаны енгізу қажеттілігін анықтады. Бұл жұмыс жоғары оқу орындарына информатика пәнінен мұғалімдерді даярлау бойынша білім беру бағдарламасын әзірлеу кезінде, сондай-ақ бағдарламалау тілдерін оқыту әдістемесін әзірлеу кезінде оқытушыларға көмектеседі.

Тірек сөздер: білім беру платформалары, бағдарламалауды оқыту, геймификация, бағдарламалау тілін таңдау, университетте бағдарламалау, информатика мұғалімдері, Java бағдарламалау тілі, білім беру процесі

THE RELEVANCE OF THE JAVA PROGRAMMING LANGUAGE, THE ROLE OF GAMIFICATION AND EDUCATIONAL PLATFORMS IN UNIVERSITY

*Borankulov B.A.¹, Kerimbekov Y.R.², Ualikhanova B.S.³

*^{1,2,3}South Kazakhstan Pedagogical University named after Ozbekali Zhanibekov, Shymkent, Kazakhstan

Abstract. In the process of studying programming, most students face difficulties in understanding the materials. This issue requires the introduction of new approaches to training future computer science teachers. At the same time, it is essential to identify a programming language for the university-level study while training teachers of computer science, which both will be in demand in the labor market, widely used in software development across various fields and will be easy to master when learning basic programming paradigms. The article discusses the features and challenges of studying programming, conducts an analysis based on the questionnaire responses, as well as the review of the

literature of foreign and domestic authors. The analysis touches upon the issues related to the suitability of using the Java programming language for university-level study during the preparation computer science teachers, the integration of an online platform into the educational process, as well as the use of gamification as a teaching method. The survey involved 149 4th-year students enrolled in the educational program of teacher training in computer science: 45 of them study at the University named after Zh.A. Tashenev, 69 students at the South Kazakhstan Pedagogical University named after O. Zhanibekov, 35 students at the Central Asian Innovation University. The results of the study revealed the relevance and demand of the Java programming language, as well as the need to integrate an online platform with gamification elements into the educational process at the university. This work will assist universities in developing an educational program for training teachers in informatics, as well as teachers in developing methods for teaching programming languages.

Keywords: educational platforms, programming training, gamification, selection of programming language, programming at the university, computer science teachers, Java programming language, educational process

Статья поступила / Мақала түсті / Received: 28/04.2025.

Принята к публикации / Жариялауға қабылданды / Accepted: 26.12.2025.

Информация об авторах:

Боранкулов Б.А. - докторант, Южно-Казахстанский педагогический университет имени Өзбекәлі Жәнібеков, borankulov.bakitzhan@okmpu.kz

Керимбеков Е.Р. - PhD, Южно-Казахстанский педагогический университет имени Өзбекәлі Жәнібеков, kerimbekov.yerzhan@okmpu.kz

Уалиханова Б.С. - PhD, Южно-Казахстанский педагогический университет имени Өзбекәлі Жәнібеков, ualikhanova.bayan@okmpu.kz

Авторлар туралы мәлімет:

Боранкулов Б.А. - докторант, Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, borankulov.bakitzhan@okmpu.kz

Керимбеков Е.Р. - PhD, Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, kerimbekov.yerzhan@okmpu.kz

Уалиханова Б.С. - PhD, Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, ualikhanova.bayan@okmpu.kz

Information about the authors:

Borankulov B.A. - doctoral student, South Kazakhstan Pedagogical University named after Ozbekali Zhanibekov, borankulov.bakitzhan@okmpu.kz

Kerimbekov Y.R. - PhD, South Kazakhstan Pedagogical University named after Ozbekali Zhanibekov, kerimbekov.yerzhan@okmpu.kz

Ualikhanova B.S. - PhD, South Kazakhstan Pedagogical University named after Ozbekali Zhanibekov, ualikhanova.bayan@okmpu.kz

ӘОЖ 378.1:004.8

ГТАМР 14.35

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.005>

БОЛАШАҚ ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГТАРДЫҢ КӘСІБИ ИМИДЖІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ ӘЛЕУМЕТТІК ЖЕЛІЛЕРДІҢ МҮМКІНДІКТЕРІ

Сламбекова Т.С.¹, *Шакаримова К.К.², Дюсенбаева А.Т.³

^{1,*2}Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университеті,
Астана, Қазақстан

³Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы,
Астана, Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада болашақ педагог-психологтардың кәсіби имиджін қалыптастырудағы әлеуметтік желілердің маңызы туралы баяндалған. Мақаланың мақсаты – болашақ педагог-психологтардың кәсіби имиджін қалыптастыруда әлеуметтік желілердің мүмкіндіктерін ғылыми тұрғыда негіздеу және олардың цифрлық ортадағы кәсіби өзін-өзі таныту, коммуникациялық дағдыларды дамыту, психологиялық қызметтің танымалдығын арттырудағы рөлін анықтау. Зерттеу жұмысының ғылыми және практикалық маңызы - мақалада әлеуметтік желілер арқылы кәсіби имиджді қалыптастырудың теориялық негіздеріне талдау жасалуы, ғылыми тұжырымдардың жүйеленуі және оны осы мәселе бойынша зерттеу жүргізушілердің алынған мәліметтерді кәсіби имиджді қалыптастыруда тәжірибеде қолдану мүмкіндігінің болуы.

Мақалада сапалық және сандық зерттеу әдістерінен контент-талдау және сауалнама қолданылды. Контент талдау диссертациялық жұмыстар, шетелдік, ресейлік және отандық мақалаларға талдау жасау арқылы жүзеге асырылып, кәсіби имидж ұғымының мәні мен оны қалыптастырудағы әлеуметтік желілердің маңызы талданды. Сауалнамаға С. Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университетінің Педагогика және психология білім беру бағдарламасының 1-4 курсының 79 студенті қатысты. Сауалнама нәтижелері болашақ педагог-психологтар әлеуметтік желіні кәсіби имиджді қалыптастыру құралы ретінде қолданудың маңыздылығын қолдайтындығын көрсетті, ол зерттеу аясында жүргізілген контент-талдау нәтижесінде жасалған кәсіби имидждің дамуына әлеуметтік желілердің маңызы туралы тұжырымдармен сәйкес келеді. Зерттеу болашақ педагог-психологтардың әлеуметтік желілер арқылы кәсіби имиджін қалыптастыруға, кәсіби ұстанымдарын көрсетуіне және маман ретінде қалыптасуына оң ықпал ететінін көрсетті. Бұл мақала цифрлық ортада кәсіби имиджді қалыптастыру мәселесін психологиялық-педагогикалық тұрғыдан қарастыра отырып, әлеуметтік медианың кәсіби өзіндік сананы қалыптастырудағы орнын нақтылайды.

Тірек сөздер: кәсіби имидж, әлеуметтік желі, кәсіби өзін-өзі таныту, болашақ педагог-психологтар, цифрлық орта, цифрлық оқыту, кәсіби құзыреттілік, бедел

Кіріспе

Білім беруді цифрландыру жағдайында болашақ педагог-психологтардың кәсіби имиджін қалыптастырудың маңызды құралдарының бірі – әлеуметтік желілер. Әлеуметтік желілердің маңыздылығы әсіресе педагог-психологтар үшін ерекше, себебі олардың кәсіби іс-әрекеті білім алушылармен және олардың ата-аналарымен тікелей қарым-қатынас орнатып, сеніміне кіруді талап етеді. Ал сенімді және жағымды көзқарасты қалыптастырудың бүгінгі таңда кеңінен таралған тәсілдерінің бірі – әлеуметтік желілерде дұрыс әрі кәсіби бейне құра білу. Болашақ педагог-психологтардың кәсіби имиджін әлеуметтік желілер арқылы қалыптастырудың маңыздылығы бірқатар факторлармен, атап айтқанда, білім беру ортасындағы цифрлық өзгерістермен және бұл үрдісті қолдайтын нормативтік-құқықтық құжаттармен негізделеді.

«2023–2029 жж. цифрлық трансформация тұжырымдамасында» цифрлық экономика үшін заманауи дағдыларға ие адами капиталды қалыптастыру өзекті міндеттердің бірі деп қарастырылса [1], «Педагог» кәсіби стандартында [2] педагог мамандардың білім беру ресурстары мен әлеуметтік желілерді тиімді пайдалана алуы тиіс деп көрсетіп, болашақ педагог-психологтардың цифрлық ортада кәсіби имиджін қалыптастыру қажеттігін айқындайды.

Осылайша, болашақ педагог-психолог үшін әлеуметтік желі кәсіби қалыптасу жолындағы маңызды құралдардың біріне айналады. Себебі қоғамда әлеуметтік желі қоғамдық пікірді қалыптастыруда негізгі орындардың бірін алады. Педагог-психологтар үшін олардың кәсіби іс-әрекеті сенім, эмпатия, беделмен тығыз байланысты болғандықтан, әлеуметтік желідегі позитивті кәсіби имидж кәсіби жетістік пен тиімділіктің маңызды құрамдас бөлігіне айналады. Болашақ педагог-психологтардың кәсіби имиджін әлеуметтік желі арқылы қалыптастыру тек заманауи тренд ғана емес, ол стратегиялық және нормативтік құжаттармен және мемлекеттік тапсырыспен бекітілген қажеттілік. Әлеуметтік желіні кәсіби даму құралы ретінде қолдана білу болашақ педагог-психологтың цифрлық және коммуникативтік құзыреттіліктерінің құрамдас бөлігіне енеді.

Мақаланың мақсаты - болашақ педагог-психологтардың кәсіби имиджін қалыптастыруда әлеуметтік желілердің мүмкіндіктерін ғылыми тұрғыда негіздеу және олардың цифрлық ортадағы кәсіби өзін-өзі таныту, коммуникациялық дағдыларын дамыту, психологиялық қызметтің танымалдығын арттырудағы рөлін анықтау.

Қазіргі қоғамда кәсіби мамандардың жетістігі тек кәсіби құзыреттілікпен ғана емес, олардың тұлғалық бейнесімен, яғни кәсіби имиджімен де өлшенеді. Педагог-психолог мамандығы үшін бұл ұғым ерекше маңызды, себебі олар адаммен тікелей байланысқа түсетін әлеуметтік рөл иелері. Кәсіби имидж – қоғамда, кәсіби ортада және білім алушылар мен ата-аналар алдында маман тұлғасына деген қабылдауды қалыптастыратын көпқырлы құбылыс. Кәсіби имидж – тұлғаның кәсіби ортада қабылдануына әсер ететін, сыртқы және ішкі сипаттамалар жиынтығы. Бұл ұғым білім

беру мен психология саласында кәсіби жетістік пен сенімділіктің маңызды көрсеткіші ретінде қарастырылады.

Кәсіби имидж ұғымының мәні мен мазмұнын ашу үшін бұл ұғымға талдау жасау маңызды. Талдау кәсіби имидж ұғымы ғылыми әдебиеттерде кеңінен қарастырылып келе жатқан ұғым екенін анықтады. О.Е. Кутепова кәсіби имиджді студенттің кәсіби қызметке дайындық барысындағы сыртқы келбеті, мінез-құлық стилі, коммуникативтік мәдениеті, құндылық бағдарлары және тұлғалық қасиеттерінің тұтас жүйесі деп анықтап, ол когнитивтік, моральдық-этикалық, эмоциялық-коммуникативтік компонент және сыртқы бейнесінен құралдары деп көрсетеді [3]. Ал И.А. Лашкина кәсіби имиджді педагогикалық феномен деп, ол студенттің кәсіби имиджі тек сыртқы көріністерімен шектелмей, педагогикалық мәнде құндылықтармен, қатынастармен, коммуникациямен байланыстырылады деп, оны қалыптастыруда ортаның маңызды орын алатындығын негіздейді [4].

Кәсіби имиджді қалыптастыру мәселесі диссертациялық жұмыстарда әр қырынан зерттелді, атап айтқанда Т.Б. Кулакова болашақ педагогтың кәсіби имиджін мәдениеттанушылық тұғыр аясында қараса, О.Е. Кутепова құндылық-бағдарлы іс-әрекетте жоо студентінің кәсіби имиджін қалыптастыруды [3], И.А. Лашкина ЖОО әлеуметтік мәдени ортада студенттің кәсіби имиджін қалыптастыруды [4], Г.С. Ерданова болашақ дене мәдениеті педагогының имидждік құзыреттілігін қалыптастыруды зерттесе [5], М.С. Безбогова әлеуметтік желілер қазіргі заманғы жастардың әлеуметтік ұстанымдарын қалыптастыру факторы ретінде [6] мәселелерін қарастырды.

Диссертациялық жұмыстарға жасалған талдаулар болашақ педагогтардың кәсіби имидж мәселесі жан-жақты қарастырылғаны, ал әлеуметтік желілерге қатысты диссертациялық зерттеулер жеткіліксіз екенін анықтады. Талдау әлеуметтік желілер жастардың өмірлік ұстанымдарына және кәсіби қалыптасуына ықпал ететіндігін көрсетті. Зерттеуші М.С. Безбогова әлеуметтік желіні виртуалды әлеуметтік орта деп, онымен тұлға әлеуметтік байланыстарды орнатады, тереңдетеді, әлеуметтенеді, өзін-өзі жүзеге асырады, өзін қызықтыратын кез-келген ақпаратты белгілі бір коммуникациялық каналдар арқылы қабылдайды және тұтынады деп анықтауы кәсіби имидждің қалыптасуы үшін маңызды [6, 17 б.]. Әлеуметтік желінің виртуалдылығы, медиалығы, интерактивтілігі қасиеттерін көрсетуі, кәсіби имиджді қалыптастыру үшін маңызды шарттар болып табылады.

Бұл ойды шетелдік зерттеулерде дәлелдей түседі, әлеуметтік желі кәсіби білім беру және қалыптасу мақсатында пайдалану жөнінде арнайы зерттеулер жарияланған. Гунхильд Квале, Гро-Рене Рамбоның зерттеуінде блоггинг арқылы мектепке дейінгі білім беру мекемесі педагогтарының кәсіби сәйкестігін дамыту мәселелерін қарастырады [7]. Авторлар блог жүргізуді педагогтың тәжірибесін ұғыну, талдау және қайта қарау құралы ретінде сипаттап, оның кәсіби білімді меңгерумен қатар оны кәсіби форматта ұсынуға мүмкіндік беретінін атап көрсетеді. Блог жүргізу тек білім алумен

қатар оны кәсіби форматта жеткізуге ықпал ете отырып, кәсіби сәйкестілігін дамытады деп көрсетуі кәсіби имиджді қалыптастыруда маңызды құрал екендігін айқындады.

Болашақ педагог-психологтардың кәсіби имиджін қалыптастырудың өзектілігі халықаралық ғылыми кеңістікте де ерекше назарда екендігін скопус деректер базасындағы еңбектер дәлелдейді. Бұл тұрғыда С. Полаттың зерттеуі айрықша мәнге ие. Ол 2002–2022 жж. аралығында скопус базасына тіркелген ғылыми мақалаларға жүйелі шолу жүргізіп, білім беру саласындағы имидж мәселесіне арналған 47 еңбекті талдаған [8]. Зерттеу нәтижесінде автор имидж мәселелерін бірнеше бағыттарға топтастырады: біріншіден, білім беру саласында имидждің теориялық-ұғымдық негіздерін сипаттайтын тұжырымдамалық имидж; екіншіден, кәсіби-педагогикалық қызметте мұғалімнің тұлғалық имиджін айқындайтын еңбектер; үшіншіден, білім беру ұйымдарының имиджін зерттеуге арналған жұмыстар. Мұндай жүйелеу кәсіби имидждің тек жеке тұлғалық деңгейде ғана емес, білім беру жүйесінің барлық құрылымдық элементтерінде маңызды құбылыс ретінде дәлелдейді.

Рихтер Э., Карпентер, Дж. П. Мейер, А., Рихтер Д. зерттеуінде педагогтардың әлеуметтік желілерге жарияланған жазбаларындағы хештегтер негізінде талдау жасау арқылы педагог имиджіне ол жазбалардың ықпалы туралы баяндалған еңбегінде әлеуметтік желінің педагог үшін маңызы талқыланады [9]. Мерчант Гай, Кэти Бернетт, Бекки Пэрри цифрлық ортада мұғалім тұлғасының қайта қалыптасу үдерісі жүреді деп, ал әлеуметтік желілер мен блог жүргізуді білім беру кеңістігіндегі «кәсіби өз-өзімен жұмыс істеу алаңы» ретінде қарастырады [10]. Олар әлеуметтік желі арқылы мұғалім кәсіби тұлғасын қоғамға ұсынып, әріптестерімен ашық пікір алмасу арқылы имиджін нығайта алады деп пайымдайды.

Ресейлік зерттеушілер де осы тақырыпқа ерекше мән береді. Мәселен, Гусева И.В. және Куликова А.Н. бұл ұғымның көпкомпонентті құрылымын ашады: вербальды және вербальды емес мазмұны, коммуникативтік стиль, кәсіби құндылықтар, сыртқы бейне, эмоционалдық тұрақтылық [11]. Авторлар әлеуметтік желілер осы компоненттерді тұтас форматта көрсету мүмкіндігін береді дейді. Ал Г. Николаева болашақ мамандардың кәсіби қалыптасуындағы кәсіби әлеуметтік желілердің маңызы туралы баяндайды [12]. Кәсіби әлеуметтік желілер мен сайттарда жеке профилінің болуының маман үшін маңызына тоқталып, әлеуметтік желілердің қызметтеріне сараптама жасайды.

Қазақстандық зерттеушілерден Ахметова Г.Б., Тажигулова А.И., Ахметова Ж.Б. болашақ педагогтардың мектептегі цифрлық оқытуға дайындығы мәселесін қарастырса [13], Оразбекова И.Г., Исмаилова О.А. [14] ағылшын тілі сабақтарында Whatsapp желісін қолдану арқылы болашақ педагогтарды цифрлық орта құралдарын қолдана отырып, әлеуметтік желілер арқылы оқыту сапасының артқандығын растай түседі.

Жоғарыда аталған зерттеулерді талдай келе, болашақ педагог-психолог үшін әлеуметтік желілер кәсіби тұлғалық өсу мен беделді бекітудің, яғни

кәсіби имиджді қалыптастырудың құралы екені дәлелденіп отыр. Бұл әлеуметтік желілерде жариялайтын контенті олардың қоғам алдындағы бейнесін қалыптастырып, кәсіби сенімділікті нығайтып, жағымды кәсіби имиджінің қалыптасуына ықпал ететіндігін және цифрлық ортада кәсіби өзін-өзі ұсыну мәдениетін қалыптастыру – ЖОО-дағы дайындық процесінің маңызды міндеттерінің бірі екенін байқатады.

Материалдар мен әдістер

Мақаланы жазу барысында сапалық әдістерден – контент талдау әдісі, ал сандық әдістерден – сауалнама әдісі қолданылды.

Контент-талдау әдісімен отандық, шетелдік және ресейлік авторлардың кәсіби имидж және әлеуметтік желілер мәселесіне қатысты зерттеулері талданды. Контент-талдаудың мақсаты - салыстырмалы талдау негізінде әлеуметтік желілердің кәсіби имиджді қалыптастырудағы маңызын, атқаратын қызметтерін, ерекшеліктерін айқындау, кәсіби имиджді қалыптастыруға ықпал ететін тұжырымдарды негіздеу.

Зерттеу барысында сандық әдістердің бірі – сауалнама қолданылды. Сауалнама Google Form платформасында дайындалып, оған С. Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университетінің 1-4 курсының 79 студенті (болашақ педагог-психологтар) қатысты. Қатысушылардың 92,4%-ын қыздар, ал 7,6%-ын ұлдар құрады. Респонденттер арасында қыздардың басым болуы бұл білім беру бағдарламасына негізінен ұлдарға қарағанда қыздардың көптеп түсуімен түсіндіріледі. Осыған байланысты сауалнама нәтижесінде жыныстық құрамда қыздардың айтарлықтай үлесі байқалды. Сауалнаманың мақсаты - болашақ педагог-психологтардың кәсіби имиджін қалыптастыру процесіндегі әлеуметтік желілердің маңызын анықтау.

Нәтижелер

Әлеуметтік желілердің болашақ педагог-психологтардың кәсіби имиджін қалыптастырудағы ролін анықтау үшін отандық, шетелдік және ресейлік авторлардың зерттеу жұмыстарына талдау жасалды. Жоғарыда зерделенген ғылыми диссертациялар мен мақалалар бойынша жүргізілген әлеуметтік желілердің болашақ педагог-психологтардың кәсіби имиджін қалыптастырудағы ықпалы мен маңызын анықтауға бағытталған контент-талдау, бұл зерттеулерді үш топқа біріктіруге мүмкіндік берді:

1) Әлеуметтік желінің кәсіби имиджді қалыптастыруда атқаратын қызметтері:

- Рефлексия, өзара байланыс, тәжірибе алмасу қызметтері (Г. Мерчант, Кэти Бернетт, Бекки Пэрри [10]; И.В. Гусева, А.Н. Куликова [11]);

- өзін-өзі таныту, кәсіби өзіндік бейне қалыптастыру қызметтері (М.С. Безбогова [6]; Г. Николаева [12]).

2) Кәсіби имидж құрылымындағы әлеуметтік желінің мазмұндық орны:

- Вербалды және вербалды емес коммуникацияны жеткізу құралы (И.В.Гусева, А.Н.Куликова [11]);

- Кәсіби құндылықтарды дамыту мүмкіндігі (О.Е. Кутепова [3]);

- Сыртқы бейне мен тұлғалық қасиеттердің визуализациясы (Рихтер Э. Карпентер [9], М.Т. Себулен [15],)

3) Цифрлық орта мен әлеуметтік желінің ерекшеліктері:

- Виртуалдылық, интерактивтілік, медиалық сипат (Ахметова Г.Б., Тажигулова А.И., Ахметова Ж.Б. [13]);

- Блог, профиль, пост, сторис – имиджді қалыптастыру құралы ретінде (Гунхильд Квале, Гро-Рене Рамбо [7]; И.Г.Оразбекова, Исмаилова [14]).

Контент талдау негізінде кәсіби имиджді қалыптастырудағы әлеуметтік желілердің маңызы туралы келесі тұжырымдар жасалды:

- әлеуметтік желілер болашақ педагог-психологтарға кәсіби имиджін басқаруға және нығайтуда өте маңызды, себебі олардың кәсіби имиджі тек кәсіби білімнен ғана емес, сонымен бірге олардың кең ауқымды әлеуметтік байланыстары арқылы танымалдылығы артқан сайын қалыптасады;

- цифрлық орта – кәсіби рефлексия мен кәсіби өзін-өзі дамытудың жаңа алаңы және болашақ педагог-психологтар әлеуметтік желілер мен блогтарда өзінің жұмысын, тәжірибесін талдап, басқалармен бөлісіп, пікір алмасып, өзін жетілдіру бағытында жүйелі жұмыс жүргізеді. Сауалнама деректері кәсіби білімді жетілдіру мақсатында респонденттердің 24,1 % пайдаланатындығын көрсетті және қалыптастырушы эксперимент барысында осы бағытта жұмыс жасау қажеттігіне негіз болды;

- әлеуметтік желілер кәсіби қауымдастыққа интеграциялану мен одан қолдауға алуға ықпал етеді, себебі әлеуметтік желідегі кәсіби желілік қауымдастық аясында әріптестермен қарым-қатынас пен өзара әрекеттесу өздеріне деген сенімділікті дамытуға, білікті маман ретінде көрсетуге және сол арқылы кәсіби имиджін қалыптастыруға ықпал етеді;

- болашақ педагог-психологтардың әзірлейтін контент сапасы, оның этика талаптарына сай болуы, аудиториямен қарым-қатынас стилі – оның кәсіби имиджінің ажырамас компоненттері болып табылады және әлеуметтік желіде сақтала отырып, кәсіби имиджінің қалыптасуына ықпал етеді.

Контент-талдау әлеуметтік желілердің болашақ педагог-психологтардың кәсіби имиджін қалыптастыруда және дамытуда маңызды рөл атқаратынын айқындады. Әлеуметтік желі болашақ педагог-психологтарға өзіндік кәсіби бейнені көрсету құралы ғана емес, кәсіби ортаға интеграцияланудың, кәсіби рефлексия жасаудың және кәсіби құндылықтарды меңгеру мен танытудың интерактивті алаңы болады деген тұжырым жасауға негіз болды.

Контент-талдау кәсіби имиджді қалыптастыруда әлеуметтік желінің маңыздылығын көрсетсе, бұл тұжырымның дұрыстығын жүргізілген сауалнама нәтижелері дәлелдей түсті. Мәселен сауалнамада «Әлеуметтік

желілерде қанша уақыт отырасыз?» деген сұраққа респонденттер арасында ең көп таңдалған уақыт мөлшері 3-4 сағат болды (41,7 %) Дәл осы уақыт межесі Филиппиндегі Майкл Т. Себуллен және басқалар жүргізген зерттеуі 40 % құрады деп көрсетеді [15], бұл біздің зерттеуіміздің дәлдігін растай түседі. Төмендегі 1-кестеде болашақ педагог-психологтардың әлеуметтік желіде өткізген уақыт мөлшері көрсетілген.

Кесте 1. Болашақ педагог-психологтардың әлеуметтік желіде өткізген уақыты

Жұмсалған уақыт жиілігі	Жауап нұсқасын таңдағандар саны	Пайызы
1 сағатқа дейін	5	6,3 %
1-2 сағат	15	19 %
3-4 сағат	33	41,7 %
5-6 сағат	19	24,1 %
7 сағаттан көп	7	8,9 %
	79 студент	100 %

Сауалнамаға қатысушылар арасында әлеуметтік желіге 5-6 сағат уақытын арнайтын студенттер саны 24,1 % (19 студент) құрап, респонденттердің төрттен бір бөлігі уақытының көпшілік бөлігін әлеуметтік желіде өткізетіндігін байқатты. Ал 8,9 % (7 студент) тіпті 7-сағаттан артық уақытын әлеуметтік желіні қараумен өткізетіндігі белгілі болды. Бұл дегеніміз болашақ педагог-психологтардың осы уақытын пайдалы кәсіби контент қарауға, өздерінің болашақ кәсіби іс-әрекетін дамытатын контенттерді көруге бағыттау керектігін айқындады. Осы ойды Майкл Т. Себуллен әлеуметтік желіні әлеуметтену және білім беру мақсатында қолданып, оқыту сапасын арттыруға және сабаққа қажетті материалдар алуда маңыздылығын тұжырымдайды.

Сауалнамада болашақ педагог-психологтардың әлеуметтік желіде болу мақсаттарын анықтауға бағытталған «Әлеуметтік желілерді не үшін қолданасыз?» сұрағы бойынша деректер 2-кестеде көрсетілген.

Кесте 2. Болашақ педагог психологтардың әлеуметтік желілерді қолдану мақсаттарына байланысты сандық, пайыздық көрсеткіштері

Әлеуметтік желіні қолдану мақсаттары	Таңдағандар саны	Пайызы
Достар, туыстар, жақындармен араласу үшін	64	81%
Жаңалықтар қарау үшін	52	65,8%
Жаңа білім игеру, дағдылар қалыптастыру үшін	48	60,8%
Қызығушылықтары бойынша топтармен араласу үшін	33	41,8%

Уақыт өткізу үшін	30	38%
Кәсіби білімді жетілдіру	19	24,1%
Жаңа таныстар табу үшін	5	6,4%

Кестеден студенттер әлеуметтік желіні коммуникация жасау (81%), оқиғалардан хабардар болу және жаңа білімдерді игеру үшін қолданатындығы байқалады (2- кесте). Бұл көрсеткіш әлеуметтік желілердің студенттердің жеке қарым-қатынастарын қолдау үшін маңызды құрал екендігін және әлеуметтік желілерді қолданудың ең басты мақсаты екендігін байқатады. Алайда әлеуметтік желілер тек жеке коммуникация құралы ғана емес, контент талдау барысында анықталғандай ол кәсіби қауымдастыққа интеграциялану құралы, болашақ педагог-психологтар әлеуметтік желідегі кәсіби қауымдастықтарға қосылу арқылы кәсіби біліктілігін арттыруға, кәсіби қарым-қатынаста өзара тәжірибе алмасуға мүмкіндіктер ашылатыны белгілі болды.

Жаңа білім игеру, дағдылар қалыптастыру мақсатын 60,8% студенттің таңдап алуы (2 кесте), әлеуметтік желіні дидактикалық мақсатта студенттер үшін қолдану тиімді болатындығын студенттердің жауаптары дәлелдейді. Осы жауаптың дәлдігін контент талдау барысында М.Т. Себуллен, Г. Николаеваның зерттеулерінде жасаған тұжырымдары да растай түседі, олар цифрлық орта өзіндік білім алу ортасы екендігін көрсеткен тұжырымдары сауалнама нәтижелерімен ұштасады. Сондай-ақ студенттер арасында нақты кәсіби білімін жетілдіру мақсатында әлеуметтік желіні пайдаланатын студенттер 24,1% құрауы олардың кәсіби даму үшін басқа құралдарды, әдістерді көбірек қолдануымен түсіндіріледі. Әлеуметтік желілерді жаңа білім алу үшін қолданатын студенттердің үлесінің 60,8% құрауы университеттер мен педагогикалық қауымдастықтар әлеуметтік желілерде ақпараттық ресурстар мен білім беру материалдарын ұсынуды жолға қоюдың қажеттігін негіздейді.

Ал респонденттердің арасында уақыт өткізу үшін әлеуметтік желіні пайдаланатындар 38% құрауы, кәсіби контент қарауды арнайы ұйымдастыру керектігін негіздеді. Студенттер арасында әлеуметтік желіні жаңа таныстар табу үшін қолданатындар тек 6,4 % құрауы әлеуметтік желіні қауымдастық құру құралы ретінде қарамайтындығын айқындады.

Сауалнама жауаптары студенттер арасында әлеуметтік желіні қарау олардың өмірінде маңызды шаралардың бірі екендігін көрсетеді. Маңыздылығы неде екенін анықтау үшін «Әлеуметтік желілердің жағымды жақтарына нені жатқызуға болады?» деген сауал қойылып, бірнеше жауап таңдау мүмкіндігі беріліп, нәтижелері 3-кестеде көрсетілді.

Кесте 3. «Әлеуметтік желілердің жағымды жақтарына нені жатқызуға болады?» деген сауалдың рангіленген жауап нұсқаларының пайыздық және сандық көрсеткіштері

Жауап нұсқалары	Пайыздық мөлшері	Таңдағандар саны
Арақашықтықта қарым-қатынас жасау мүмкіндігі	81%	64
Пайдалы ақпарат алу	73,4%	58
Уақытылы жаңалықтардан хабардар болу	68,4%	55
Жаңа білім, іскерліктерді үйрену	67,1%	54
Уақытты қызықты өткізу	48,1%	38
Қажетті адамдарды/өнімді іздеу	43%	34
Кәсіби білімді жетілдіру құралы ретінде пайдалану	34,1%	27
Қаржылық тәуелсіздік құралы ретінде пайдалану	27,9%	22
Қолданудың қарапайымдылығы	27,9%	22

Әлеуметтік желіні «арақашықтықта қарым-қатынас жасау мүмкіндігі» (81%), «пайдалы ақпарат алу көзі» (73,4%), «уақытылы жаңалықтардан хабардар болу» (68,4 %) мақсаттарын таңдауы да желілерді кәсіби имидж дамытудың құралы ретінде қолдану мүмкіндігін растайды (3-кесте). Әлеуметтік желілерді білім беру процесінде қолдануға және кәсіби қалыптасу құралдары ретінде пайдалану маңыздылығын тұжырымдауға негіз болады.

«Жаңа білім, іскерліктерді үйрену», «уақытты қызықты өткізу», «қажетті адамдарды/өнімдерді іздеу» сияқты таңдау жиілігі орташа деңгейдегі жауаптар әлеуметтік желілерге белгілі бір мәселелерді шешетін құрал ретінде қарайтындығын көрсетеді. Студенттер әлеуметтік желілер арқылы білім мен дағдыларын жетілдіруге болады деген жауаптың 67,1% құрауы олардың кәсіби имиджін қалыптастыру ісін осы әлеуметтік желілер арқылы жүзеге асыруға болатындығын негіздей түседі. Бұл тұжырым Мерчант Гайдың әлеуметтік желіні «кәсіби өз-өзімен жұмыс істеу алаңы» деген ойымен сәйкес келеді.

Уақытты қызықты өткізу құралы ретінде деген жауапты қатысушылардың жартысына жуығының таңдауы студенттердің бос уақытын тиімді ұйымдастыру үшін олардың кәсіби имиджін қалыптастыру бағытындағы кәсіби контентті қарауын, кәсіби білімін жетілдіруіне үлес қосатын парақшаларды қарауын арнайы ұйымдастыру қажеттігін негіздейді.

Қатысушылар арасында «Кәсіби білімді жетілдіру құралы ретінде пайдалану» 34,1% құрауы, болашақ педагог-психологтар арасында әлеуметтік желілерді кәсіби мақсатта пайдалану деңгейінің төмен екенін байқатты. Сондықтан болашақ педагог-психологтарды әлеуметтік желілер кәсіби білімдерді игеру және кәсіби имиджді қалыптастырудың маңызды

құралдарының бірі екендігін түсіндіріп, кәсіби платформаларды және онлайн-ресурстарды арнайы насихаттау және блогтар мен парақшалар жүргізу жұмыстарын ұйымдастыру қажеттігін көрсетті. Студенттер әлеуметтік желіде парақша /блогтар жүргізу арқылы коммуникативтік дағдыларын дамытып, кәсіби рефлексия мен этиканы ұстануды, өзін-өзі таныту мен визуалды сауаттылықты жетілдіруге мүмкіндік алады. Ал студенттер арасында әлеуметтік желіні қаржылық тәуелсіздік құралы ретінде пайдалану жауабын тек 27,9% ғана таңдауы олардың әлеуметтік желілерді табыс табу құралы ретінде есептемейдінігін байқатады.

Болашақ педагог-психологтардың әлеуметтік желілерді кәсіби мақсатта пайдалануға көзқарастарын білу үшін «Әлеуметтік желілер болашақ маманың кәсіби қалыптасуының бір құралы» деген пайыммен келісесіз бе? деген сұрақ қойылды (4 кесте).

Кесте 4. Респонденттердің «Әлеуметтік желілер болашақ маманның кәсіби қалыптасуының бір құралы» деген пайымға көзқарастары

Жауап нұсқалары	Пайыздық мөлшері	Таңдаушылар саны
Толықтай келісемін	45,6	36
Өзіндік ықпалы бар	50,7	40
Шамалы ықпалы бар	3,8	3
Жоқ келіспеймін	-	-

Сауалнамаға қатысушылардың 50,7 % әлеуметтік желілер кәсіби қалыптасуға өзіндік ықпалы бар, ол тұжырыммен толықтай келісемін деп 45,6% деп көрсетуі, бұл пайыммен мүлдем келіспейтіндердің болмауы әлеуметтік желілерді болашақ педагог-психологтардың кәсіби қалыптасуына әсер ететін маңызды құрал екенін мойындағанын білдіреді (4-кесте). Сауалнамаға қатысқан болашақ педагог-психологтардың көпшілігі **(96,3%)** әлеуметтік желілердің кәсіби қалыптасуға оң әсері бар екенін мойындайтындығын білдіреді. Сонымен бірге, «толықтай келісемін» (45,6%) және «өзіндік ықпалы бар» (50,7%) жауаптарының үлесі бір-біріне жақын, бұл әлеуметтік желілердің кәсіби қалыптасудағы ықпалы жеке тәжірибе мен көзқарасқа байланысты өзгеретінін көрсетеді. Бұл нәтижелер болашақ мамандардың кәсіби дамуында әлеуметтік желілерді тиімді пайдалану қажеттігін және олардың кәсіби дайындық бағдарламаларына әлеуметтік платформалармен жұмыс істеу дағдыларын қосудың маңыздылығын айқындап, кәсіби өзін-өзі таныту, кәсіби коммуникациялық дағдыларын дамыту, кәсіби имиджін арттырудағы рөлінің жоғары екендігін дәлелдеді.

Талқылау

Зерттеу барысында зерделенген диссертациялық жұмыстар мен ғылыми мақалаларға жасалған контент-талдау нәтижесінде алынған тұжырымдар

мен сауалнама нәтижелерін салыстыра отырып, әлеуметтік желілердің болашақ педагог-психологтардың кәсіби имиджін қалыптастырудағы маңызды екендігі негізделеді.

Ғылыми әдебиеттерде әлеуметтік желілер жастардың әлеуметтік ұстанымдарын қалыптастырушы фактор ретінде қарастырылуы, оны тек коммуникация құралы емес, виртуалды орта ретінде бағалауы біздің зерттеу үшін маңызды болды. Ол ойды сауалнамаға қатысқан студенттердің басым бөлігі әлеуметтік желілерді тек коммуникация құралы ғана емес, кәсіби имиджді қалыптастыруда маңызды құрал деп бағалауы дәлелдей түсті. Сондықтан зерттеуімізде цифрлық орта қазіргі жастардың өзіндік санасын, кәсіби ұстанымдарын және өзін ұсыну стилін тікелей қалыптастыра отырып, кәсіби имидждің де қалыптасуына ықпал етеді деп тұжырымдаймыз.

Шетелдік зерттеулердегі блогтар мен әлеуметтік желілерді рефлексия мен кәсіби дамудың құралы ретінде қарастыруы біздің зерттеу нәтижелерімен үндес. Сауалнама нәтижелері респонденттердің көпшілігі кәсіби салаға қатысты парақшаларды оқитынын, білетінін көрсетті. Алайда сауалнама нәтижесінде өз блогын немесе кәсіби парақшасын белсенді жүргізетін студенттер санының жоқтығы және осы бағытта жұмыс жасағылары келетіндігі белгілі болды. Осылайша, студенттердің кәсіби имиджді қалыптастыруда әлеуметтік желілерді маңызды құрал деп танығанымен, осы бағытта жұмыс жасау тәжірибесінің жоқтығын айқындады. Бұл студенттер үшін әлеуметтік желілер негізінде кәсіби имиджді қалыптастыруға көмектесетін арнайы курс және әдістемелік қолдау қажет деген пайым жасауға ықпал етті.

Зерттеу барысында цифрлық ортаның болашақ педагог-психологтар үшін кәсіби өзіндік болмысты айқындау алаңы ретінде ерекше мәнге ие екені анықталды. Бұл олардың кәсіби позициясын көпшілікке ашық түрде таныта білу қажеттігін дәлелдейді. Сауалнама нәтижесі респонденттердің басым бөлігі өздерін цифрлық кеңістікте кәсіби маман ретінде көрсетуге жеткілікті дайын еместігін көрсетті. Сондықтан студенттердің цифрлық ортада өзін-өзі тиімді ұсыну және кәсіби имиджін қалыптастыру іскерліктерін дамыту өзекті міндет ретінде айқындалды.

Ал зерттеулерде кәсіби әлеуметтік желілер маманның қалыптасуында маңызды фактор ретінде қарастырылуы, яғни цифрлық профиль арқылы өзін-өзі таныту идеясы біздің зерттеу үшін өзекті болды. Алайда сауалнамаға қатысқан студенттердің басым бөлігі LinkedIn, ResearchGate сияқты кәсіби желілерге тіркелмегені белгілі болды. Бұл студенттердің әлеуметтік желіні кәсіби қалыптасуда маңызды деп танығанымен, кәсіби сипатта әлеуметтік желіні пайдаланбайтындығы анықталды. Демек болашақ педагог-психологтар кәсіби профильдерін дамыту арқылы өздерінің кәсіби имиджін қалыптастыру бағытындағы жұмыстар жүйесін қажет ететіндігі анықталды.

Жалпы зерттеу нәтижелері көрсеткендей, болашақ педагог-психологтар әлеуметтік желінің кәсіби имидж қалыптастырудағы рөлін түсінгенімен, оны мақсатты, жүйелі түрде қолданбайтыны белгілі болды. Респонденттер әлеуметтік желі тек жеке қатынас алаңы ретінде қабылдайды, әлеуметтік

желі арқылы кәсіби білім игеруге, кәсіби қалыптасуға ықпал ететіндігімен келіседі, алайда цифрлық ортада имиджді қалыптастыру бағытындағы іс-шараларды жасамайтындығы және оны білмейтіндігі айқындалды.

Контент-талдау нәтижесінде әлеуметтік желі болашақ педагог-психологтардың кәсіби имиджін қалыптастыруда маңызды алаң, стратегиялық құрал болатындығы белгілі болды. Алайда әлеуметтік желілерде кәсіби имиджді қалыптастыруда педагог-психолог мамандығының кәсіби ерекшеліктерін – эмпатия таныту, сенім тудыру, құпиялықты сақтау психологиялық мәдениетті цифрлық форматта жеткізу, тұлғалық тұрақтылық пен кәсіби құндылықтарды көрсету және т.б. ескеруді қажеттігі негізделді. Ол тек өзін таныту немесе жарнама құралы емес, сонымен қатар кәсіби рефлексия, тәжірибе алмасу және кәсіби сенімділікті нығайту алаңы ретінде қарастырылады.

Әлеуметтік желілерді кәсіби мақсатта қолдану педагог-психолог мамандығына тән бірқатар ерекше кәсіби шектеулер мен этикалық талаптарды сақтауды қажет етеді. Атап айтқанда, психологтың қызметіндегі құпиялық қағидаты, клиентке зиян келтірмеу, психологиялық этика нормаларына сәйкестік, сондай-ақ цифрлық кеңістіктегі өзін-өзі ұсыну мен кәсіби шекараны сақтау мәселелері маңызды мәнге ие болып отыр.

Нәтижесінде педагог-психологтың әлеуметтік желідегі кәсіби бейнесін жасау тек визуалды немесе ақпараттық контент құрумен шектелмейтіні, ол ең алдымен психологиялық мәдениет, этикалық жауапкершілік және тұлғалық рефлексияның үйлесімді көрінісі екені анықталды.

Сондықтанда зерттеу барысында контент талдауларда анықталған тұжырымдарға негізделе отырып және сауалнама нәтижелері бойынша анықталған ерекшеліктерді ескере отырып, әлеуметтік желілер арқылы болашақ педагог-психологтардың кәсіби имиджін қалыптастырудың кешенді бағдарламасы (арнайы курс, кәсіби бағыттағы парақшалар жүргізу, цифрлық ортадағы кәсіби қарым-қатынас негіздері, әлеуметтік желі, цифрлық мәдениет туралы іс-шаралар жүйесі) құрастырылатын болады.

Қорытынды

Бүгінгі таңда цифрлық орта болашақ педагог-психологтарды даярлау үдерісіне және олардың кәсіби имиджін қалыптастыруға жаңа мазмұн мен талаптарды ұсынуда. Қоғамда әлеуметтік желілердің ықпалы артып, қоғамдық пікірдің, құндылықтар жүйесінің және кәсіби ұстанымдардың қалыптасуына әсер етуі жаңа цифрлық кеңістіктің әлеуетін айқындап, мамандарды даярлау жүйесінде жаңаша көзқарас пен өзгерістер енгізуді талап етеді.

Зерттеу барысында болашақ педагог-психологтардың кәсіби имиджін қалыптастыруда әлеуметтік желілердің атқаратын рөлі мен мүмкіндіктеріне терең талдау жасалды. Зерттеудің ғылыми жаңалығы – әлеуметтік желілердің болашақ педагог-психологтардың кәсіби имиджін қалыптастырудағы инновациялық құрал ретіндегі рөлі кешенді түрде айқындалып, оның кәсіби имиджді дамыту, өзін-өзі ұсыну және кәсіби этиканы қалыптастырудағы

маңыздылығы теориялық және эмпирикалық тұрғыдан негізделді. Әлеуметтік желілер болашақ маманның коммуникативтік дағдыларын, кәсіби рефлексия мен өзін-өзі тану қабілеттерін дамыту, кәсіби этиканы саналы ұстану, кәсіби және тұлғалық құндылықтарды насихаттау сияқты кәсіби имидж компоненттерін дамытатын тиімді орта ретінде сипатталды.

Контент-талдау және жүргізілген сауалнама нәтижелері әлеуметтік желілердің қазіргі таңда тек ақпарат алмасу алаңы ғана емес, сонымен қатар әлеуметтік, мәдени, білім беру және кәсіби қатынастардың жаңа сипатын анықтайтын кеңістікке айналғанын көрсетті. Сауалнама деректері бойынша студенттердің 96,3%-ы әлеуметтік желіні кәсіби имиджді қалыптастыруда маңызды құрал ретінде таныған (оның ішінде 50,7% – өзіндік ықпалы бар деп есептейді, 45,6% – бұл пікірмен толықтай келіседі). Бұл деректер әлеуметтік желілердің цифрлық кеңістікте кәсіби өзін-өзі көрсету, білім мен тәжірибе тарату, қоғаммен белсенді әрекеттесу алаңы ретінде кеңінен қолданылуы болашақ педагог-психологтардың кәсіби имиджін қалыптастыруда маңызды рөл атқаратынын дәлелдейді.

Осылайша, зерттеу нәтижелері болашақ педагог-психологтардың кәсіби имиджі әлеуметтік желілерде блог немесе парақша жүргізу барысында эксперттік контент ұсыну, қарым-қатынас этикасын сақтау, визуалды сауаттылықты дамыту және өзін-өзі ұсыну стратегияларын тиімді меңгеру арқылы қалыптасатынын көрсетті. Әлеуметтік желілердің болашақ мамандардың кәсіби өзін-өзі жүзеге асыруына, кәсіби белсенділігі мен тұлғалық әлеуетін дамытуына ықпал ететін интерактивті кеңістік ретінде танылды. Бұл тұжырым әлеуметтік желілердің заманауи педагогикалық білім беру процесіндегі маңызын және болашақ мамандардың кәсіби өзін-өзі жүзеге асыруындағы әлеуетін айқын дәлелдейді.

Сонымен, зерттеу нәтижелері негізінде төмендегідей ұсыныстар, беріледі:

- Жобалық іс-әрекеттер (болашақ психолог-педагогтардың кәсіби бағыттағы блогтар/парақшалар жүргізуі, кәсіби мазмұндағы стористер, пост жариялау, рилс түсіру, видео контенттер жүйесін әзірлеу және т.б.) арқылы цифрлық өзін-өзі позициялаудың жекелеген стратегиялар жүйесін әзірлеуді ұйымдастыру;

- Білім алушыларды кәсіби онлайн-қауымдастықтар, форумдар, челленджер, марафондар арқылы кәсіби имидждерін қалыптастыруға және кәсіби белсенділікке ынталандыру;

- Цифрлық этика және бұқаралық өзін-өзі ұсыну дағдыларын дамыту шаралары арқылы кәсіби имиджін қалыптастыру.

Қорытындылай келе, әлеуметтік желілер болашақ педагог-психологтардың кәсіби имиджін қалыптастырудың ажырамас және пәрменді құралы болып табылады. Олар тұлғалық және кәсіби дамудың катализаторы рөлін атқарып, болашақ мамандардың заманауи цифрлық ортада бәсекеге қабілетті болуына және кәсіби өзін-өзі жүзеге асыруына мүмкіндік береді.

ӘДЕБИЕТ

[1] 2023-2029 жылдарға арналған цифрлық трансформация, ақпараттық-коммуникациялық технологиялар саласын және киберқауіпсіздікті дамыту тұжырымдамасы. - Астана, 2023. - Кіру режимі: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000269/info> [Қаралған күні: 24.12.2024]

[2] «Педагог» кәсіби стандарты: ҚР Оқу-ағарту министрінің м.а. 2022 жылғы 15 желтоқсандағы № 500 бұйрығы. – Кіру режимі: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200031149> [Қаралған күні: 25.12.2024]

[3] Кутепова О.Е. Формирование профессионального имиджа студента вуза в ценностно-ориентационной деятельности: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, - Оренбург.- 2024. – 24 с Кіру режимі: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-professionalnogo-imidzha-studenta-vuza-v-tsennostno-orientatsionnoi-deyatelnost> [Қаралған күні: 15.01.2025]

[4] Лашкина И.А. Формирование профессионального имиджа студента в социокультурной среде вуза: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, - Оренбург.- 2024. – 24 с Кіру режимі: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-professionalnogo-imidzha-studenta-v-sotsiokulturnoi-srede-vuza> [Қаралған күні: 16.01.2025]

[5] Ерданова Г.С. Болашақ дене мәдениеті педагогының имидждік құзыреттілігін қалыптастыру Философия докторы (PhD) дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация.- Алматы, 2024 ж. Кіру режимі: <https://kazast.edu.kz/wp-content/uploads/2017/11/2-%D0%94%D0%B8%D1%81%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F-4.pdf> [Қаралған күні: 12.01.2025]

[6] Безбогова М.С. Социальные сети как фактор формирования социальных установок современной молодежи: автореф. дис. канд. психол. наук. – Москва, 2017. – 24 с.

[7] Gunhild Kvale, Gro-Renée Rambo Expressing Professional Identity through Blogging - A Case Study of Blogging in the Study of the Subject of Norwegian in Pre-School Teacher Education //Nordic Journal of Digital Literacy.- №10.-P. 8-28 <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2015-01-02> [Date of access: 18.01.2025]

[8] Polat S. Evaluation of Image Studies in the Field of Education: Systematic Literature Review //Research in Educational Administration and Leadership, 2023, 8(3) P. 676–724 Access mode: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85172779810&origin=recordpage> [Date of access: 9.01.2025]

[9] Richter E., Carpenter J. P., Meyer A., Richter D. (2024). Digital social support among educators in social media: An international comparative study of tweets and replies in #teachertwitter and #twlz. Teaching and Teacher Education, Access mode: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85200862363&origin=resultslist&sort=plf-f&src=s&sid=eea7c4b23b17d7b5a829be8bcefbdl1ee&sot=a&sdt=a&s=SOURCE-ID+%281> [Date of access: 15.01.2025]

[10] Merchant G. C Burnett, B Parry Literacy, media, technology, Media, Technology: // Bloomsbury Publishing 2017 Access mode: https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781474258005_A28403071/preview-9781474258005_A28403071.pdf [Date of access: 12.01.2025]

[11] Гусева, И. В., Куликова А. Н. Имидж педагога-психолога как фактор эффективности профессиональной деятельности // Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях: сб. науч. тр. – 2017. – Секция 15. – Режим доступа: <https://izron.ru/articles/aktualnye-voprosy-psikhologii-i-pedagogiki-v-sovremennykh-usloviyakh-sbornik-nauchnykh-trudov-po-ito/sektsiya-15-psikhologiya-truda-inzhenernaya-psikhologiya-ergonomika/imidzh-pedagoga-psikhologa-kak-faktor-effektivnosti-professionalnoy-deyatelnosti/?ysclid=lv3e2s2gc9341502309> [Дата обращения: 19.01.2025]

[12] Николаева Г. Влияние профиля в профессиональной социальной сети на развитие карьеры специалиста // Известия Байкальского государственного университета. – 2021. – № 1. – С. 60–68.

[13] Ахметова Г.Б., Тажигулова А.И., Ахметова Ж.Б. Цифровое обучение в школе: готовность будущих педагогов //Абылай хан ат. ҚазХҚЖӘТУ Хабаршысы “Педагогика ғылымдары” сериясы 2 (77) 2025 Кіру режимі: <https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.77.2.012>

[14] Orazbekova I.G., Ismailova O.A. Whatsapp usage in english language teaching //Bulletin of Ablai khan KazUIRandWL Series “Pedagogical sciences” № 3 (70) 2023.P. 219-229 Кіру режимі: <https://doi.org/10.48371/PEDS.2023.70.3.015> [Date of access: 13.01.2025]

[15] Sebullen M. T., Lacanaria N. L., Nerona V. G., Atos S. M. J., FT. Assessing Pre-Service Teachers’ Perceptions of the Practicality of Social Media in the Educational Arena // Cognizance. – 2023. – Vol. 3, Issue 7. – Access mode: <http://dx.doi.org/10.47760/cognizance.2023.v03i07.006> [Date of access: 23.01.2025]

REFERENCES

[1] 2023–2029 zhyldarǵa arnalǵan tsifrlyq transformatsiya, aqparattyq-kommunikatsiyalyq tekhnologiyalar salasyn zhane kiberquipsizdiktı damytu tuzhyrymdamasy (Concept for Digital Transformation, Development of Information and Communication Technologies and Cybersecurity for 2023–2029). – Astana, 2023. Kіru rezhımı: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000269/info> [Qaralǵan kúni: 24.12.2024] [in Kaz]

[2] “Pedagog” kasibi standarty: QR Oqu-aǵartu ministrin m.a. 2022 zhylyǵy 15 zheltoksandaghy № 500 buıryǵy (Professional Standard “Teacher”: Order No. 500 of the Acting Minister of Education of the Republic of Kazakhstan dated December 15, 2022). – Kіru rezhımı: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200031149> [Qaralǵan kúni: 25.12.2024] [in Kaz]

[3] Kutépova O.E. Formirovanie professional’nogo imidzha studenta vuza v tsennostno-orientatsionnoi deyatel’nosti (Formation of the professional image of a university student in value-oriented activity): avtoreferat dissertatsii na soiskanie

uchenoj stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk (abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences), – Orenburg, – 2024, – 24 s. <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-professionalnogo-imidzha-studenta-vuza-v-tsennostno-orientatsionnoi-deyatelnost> [Data obrashcheniya:] [in Rus]

[4] Lashkina I.A. Formirovanie professional'nogo imidzha studenta v sotsiokul'turnoi srede vuza (Formation of the professional image of a student in the sociocultural environment of a university): avtoreferat dissertatsii na soiskanie uchenoi stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk (abstract of the dissertation for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences), – Orenburg (Orenburg), – 2024, – 24 s. (24 pages).

[5] Erdanova G.S. Bolashak dene madenieti pedagogynyn imidzhdik kuzyrettiligin kalyptastyru (Formation of the image competence of the future physical education teacher): Filosofiya doktory (PhD) дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация. -Almaty, 2024 zh. Kiryu rezhimі: <https://kazast.edu.kz/wp-content/uploads/2017/11/2-%D0%94%D0%B8%D1%81%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F-4.pdf> [Karalğan kuni: 12.01.2025] [in Kaz]

[6] Bezbogova M. S. Sotsial'nye seti kak faktor formirovaniya sotsial'nykh ustanovok sovremennoi molodezhi: avtoref. dis. kand. psikhol. nauk (Social Networks as a Factor in the Formation of Social Attitudes of Modern Youth) – Moskva, 2017. – 24 s. [in Rus]

[7] Gunhild Kvale, Gro-Renée Rambo Expressing Professional Identity through Blogging - A Case Study of Blogging in the Study of the Subject of Norwegian in Pre-School Teacher Education //Nordic Journal of Digital Literacy.- №10.-P. 8-28 <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2015-01-02> [Date of access: 18.01.2025]

[8] Polat S. Evaluation of Image Studies in the Field of Education: Systematic Literature Review //Research in Educational Administration and Leadership, 2023, 8(3) P. 676–724 Access mode: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85172779810&origin=recordpage> [Date of access: 9.01.2025]

[9] Richter, E., Carpenter, J. P., Meyer, A., Richter, D. (2024). Digital social support among educators in social media: An international comparative study of tweets and replies in #teachertwitter and #twlz. Teaching and Teacher Education Access mode: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85200862363&origin=resultslist&sort=plff&src=s&sid=eea7c4b23b17d7b5a829be8bcefbdl1ee&sot=a&sdt=a&s=SOURCE-ID+%281> [Date of access: 9.01.2025]

[10] Merchant G. C Burnett, B Parry Literacy, media, technology, Media, Technology: // Bloomsbury Publishing 2017 Access mode: https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781474258005_A28403071/preview-9781474258005_A28403071.pdf [Date of access: 12.01.2025]

[11] Guseva, I. V., Kulikova, A. N. Imidzh pedagoga-psikhologa kak faktor effektivnosti professional'noi deyatelnosti (The Image of the Teacher-

Psychologist as a Factor in the Effectiveness of Professional Activity) // Aktual'nye voprosy psikhologii i pedagogiki v sovremennykh usloviyakh: sb. nauch. tr. – 2023. – Sektsiya 15. – Rezhim dostupa: <https://izron.ru/articles/aktualnye-voprosy-psikhologii-i-pedagogiki-v-sovremennykh-usloviyakh-sbornik-nauchnykh-trudov-po-ito/sektsiya-15-psikhologiya-truda-inzhenernaya-psikhologiya-ergonomika/imidzh-pedagoga-psikhologa-kak-faktor-effektivnosti-professionalnoy-deyatelnosti/?ysclid=lv3e2s2gc9341502309> [Data obrashcheniya: 19.01.2025] [in Rus]

[12] Nikolaeva, G. Vliyanie profilya v professional'noi sotsial'noi seti na razvitie kar'ery spetsialista (The Image of a Teacher-Psychologist as a Factor of Professional Effectiveness) // Izvestiya Baikalskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2021. – № 1. – S. 60–68. [in Rus]

[13] Ahmetova G.B., Tazhgulova A.I., Ahmetova Zh.B. Tsifrovoe obuchenie v shkole: gotovnost budushchih pedagogov (Digital Learning at School: Readiness of Future Teachers) // Abylai han at. QazHQjÄTU Habarshysy “Pedagogika gylymdary” seriyasy 2 (77) 2025 [in Rus]

[14] Orazbekova I.G.6, Ismailova O.A. Whatsapp usage in english language teaching // Bulletin of Ablai khan KazUIRandWL Series “Pedagogical sciences” – 2023. - № 3 (70). - P. 219-229 [Date of access: 13.01.2025]

[15] Sebulen, M. T., Lacanaria, N. L., Nerona, V. G., Atos, S. M. J., FT. Assessing Pre-Service Teachers' Perceptions of the Practicality of Social Media in the Educational Arena // Cognizance. – 2023. – Vol. 3, Issue 7. – Rezhim dostupa: <http://dx.doi.org/10.47760/cognizance.2023.v03i07.006> [Date of access: 23.01.2025]

ВОЗМОЖНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Сламбекова Т.С.¹, *Шакаримова К.К.², Дюсенбаева А.Т.³

^{1,*2} Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева,
Астана, Казахстан

³Национальная академия образования имени Ы.Алтынсарина,
Астана, Казахстан

Аннотация. В статье рассказывается о значении социальных сетей в формировании профессионального имиджа будущих педагогов-психологов. Цель статьи – научное обоснование потенциала социальных сетей в процессе формирования профессионального имиджа будущих педагогов-психологов, определение их роли в развитии профессиональной самореализации в цифровой среде, формировании коммуникативных навыков и повышении популярности психологической службы. Научная и практическая значимость исследования заключается в том, что в статье проводится анализ теоретических основ формирования профессионального имиджа через социальные сети, систематизируются научные выводы и предоставляется возможность применения полученных данных в практике специалистами, занимающимися данной проблематикой.

В статье использованы как качественные, так и количественные методы исследования, такие как контент-анализ и анкетирование. Контент-анализ был проведён на основе диссертационных работ, зарубежных, российских и отечественных научных публикаций, что позволило проанализировать сущность понятия «профессиональный имидж» и роль социальных сетей в его формировании. В анкетировании приняли участие 79 студентов 1–4 курсов образовательной программы «Педагогика и психология» Восточно-Казахстанского университета имени С. Аманжолова. Результаты анкетирования показали, что будущие педагоги-психологи поддерживают важность использования социальных сетей как инструмента формирования профессионального имиджа, что соответствует выводам, полученным в ходе контент-анализа, о значимости социальных сетей в развитии профессионального имиджа. Проведённое исследование показало, что использование социальных сетей способствует формированию профессионального имиджа будущих педагогов-психологов, демонстрации их профессиональной позиции и становлению их как специалистов. Настоящая статья рассматривает проблему формирования профессионального имиджа в цифровой среде с психолого-педагогической точки зрения, уточняя роль социальных медиа в развитии профессионального самосознания.

Ключевые слова: профессиональный имидж, социальные сети, профессиональная самопрезентация, будущие педагоги-психологи, цифровая среда, профессиональная компетентность, цифровое обучение, авторитет

OPPORTUNITIES OF SOCIAL NETWORKS IN THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL IMAGE OF FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS

Slambekova T.S.¹, *Shakarimova K.K.², Dyussenbayeva A.T.³

^{1,*2}Eurasian National University named after L. N. Gumilyov,
Astana, Kazakhstan

³National Academy of Education named after Y. Altynsarin, Astana, Kazakhstan

Abstract. The article describes the significance of social networks in the formation of the professional image of future teachers-psychologists. The aim of the article is to scientifically substantiate the possibilities of social networks in the formation of the professional image of future teachers - psychologists and identify their role in professional self-expression in the digital environment, the development of communication skills, increasing the popularity of psychological services. The scientific and practical significance of the research work is that the article analyzes the theoretical foundations of the formation of a professional image through social networks, systematizes scientific conclusions and makes it possible for research participants on this issue to apply the data obtained in practice in the formation of a professional image.

Both qualitative and quantitative research methods were employed, including content analysis and surveys. The content analysis involved the examination of dissertations and articles from foreign, Russian, and domestic sources. The essence of the concept of a professional image and the role of social networks in its formation were analyzed. A total of 79 students from the 1st to 4th years of the Pedagogy and Psychology educational program at East Kazakhstan University named after S. Amanzholov participated in the survey. The results of the survey showed that future teachers-psychologists support the importance of using social networks as a tool for the formation of a professional image, which coincides with the conclusions on the importance of social networks for the development of a professional image, developed as a result of content analysis carried out in the framework of the study.

The research demonstrates that future teachers-psychologists positively influence the formation of their professional image through social networks, reflecting their professional positions and development as specialists. This article clarifies the role of social media in the development of professional self-awareness, considering the issue of professional image formation in the digital environment from psychological and pedagogical perspectives.

Keywords: professional image, social network, professional self-presentation, professional image formation, future teachers-psychologists, digital environment, professional competence, digital learning, authority

*Мақала түсті / Статья поступила / Received: 17.05.2025.
Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted: 26.12.2025.*

Авторлар туралы мәлімет:

Сламбекова Толкын Сламкуловна – п.ғ.к, профессор, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университеті, tolkyn_1969@mail.ru

Шакаримова Куралай Калымкожановна - Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университетінің докторанты, vip.shakarimova@mail.ru

Дюсенбаева А. Т. – п.ғ.к., аға оқытушы, Астана халықаралық университеті, ardakdt@mail.ru

Информация об авторах:

Сламбекова Толкын Сламкуловна – кандидат педагогических наук, профессор, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва, tolkyn_1969@mail.ru

Шакаримова Куралай Калымкожановна – докторант Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева, vip.shakarimova@mail.ru

Дюсенбаева А.Т. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Международный университет Астана, ardakdt@mail.ru

Information about the authors:

Slambekova Tolkyn Slamkulovna - candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Eurasian National University named after L. N. Gumilyov, tolkyn_1969@mail.ru

Shakarimova Kuralai Kalymkozhanovna - doctoral student of L. N. Gumilyov Eurasian National University, vip.shakarimova@mail.ru

Dyussenbayeva Ardak Toleuovna - candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Pedagogical Institute, Astana International University, ardakdt@mail.ru

UDC 372.881.111.1

IRSTI 14.35.09

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.006>

IMPACT OF PROJECT FEST FOR THE 1-ST YEAR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC DEPARTMENTS TO DEVELOP RESEARCH AND SPEAKING SKILLS

Tussupbekova M.Zh.¹, *Meiramova S.A.², Nurgaliyeva S.A.³, Akbar Iskandar⁴

¹L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

*²A.K. Kussayinov Eurasian Humanities Institute, Astana, Kazakhstan

³Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

⁴Universitas Teknologi Arba Makassar, Makassar, Indonesia

Abstract. This study examines the influence of organizing the Project Fest activity in teaching English. Developing strong research skills is crucial for first-year students of non-linguistics departments as they embark on their academic journey. Project Fest is an invaluable activity designed to enhance students' research skills by providing a comprehensive, hands-on learning experience. It exposes students to various research methodologies, fosters critical thinking and problem-solving abilities, and improves literature review and data analysis skills. Through presentations and feedback sessions during Project Fest, students refine their communication abilities and learn the importance of iterative improvement. This study is aimed at searching for 1st-year students' perceptions of the influence of Project Fest on learning English. The investigation used a triangular research strategy approach that combines three main methods: qualitative research, quantitative research, and mixed-method research. Conducting interviews or focus groups with students and teachers helps to understand their experiences, challenges, and perceived benefits. Administering surveys shows the quantity of speaking and research skills using Likert scales and numerical data. Observing program activities allows teachers to assess student engagement, collaboration, and practical application of skills, integrating qualitative observations with quantitative metrics.

Keywords: speaking, research skills, project fest, english, presentation, strategy, students, non-linguistic department

Introduction

Project Fest involves the display of scientific, technological, and creative ideas of students in higher schools. It becomes a tool to develop new research skills among the students. Early involvement in research activities allows students to strengthen their analytical and communication abilities and to apply theoretical knowledge in practice. However, first-year students of non-linguistic departments often face limited opportunities to engage in research-oriented learning due to the structure of their curricula, which tends to emphasize theoretical rather than practical or inquiry-based approaches.

To address this gap, the initiative Project Fest was introduced as an institutional platform that encourages students to present scientific, technological, and creative projects. This event provides an opportunity to experience the research process first-hand — from identifying a problem and collecting data to analyzing results and presenting findings. Participation in Project Fest promotes the development of collaboration, problem-solving, and presentation skills, while also fostering a sense of academic community among students.

Previous studies have highlighted the benefits of project-based and inquiry-driven learning environments, emphasizing their role in enhancing critical thinking and motivation (Aporbo, 2022; Sorokoumova & Dunaeva, 2022; Stoyanova, 2023; Yani et al., 2023). Yet, there remains a lack of research focusing on how such methods can be effectively adapted for non-linguistic fields, where students may not traditionally engage in research activities. Project Fest addresses this gap by offering a structured and motivating context for the development of research competencies in the early stages of higher education.

Research skills are essential for students, especially in their first year of high school as they begin to navigate the complexities of academic literature and assignments. Organizing a Project Fest can provide a structured platform for hands-on learning and practical application of research concepts to enhance these skills. Through this event, students can engage in collaborative projects, develop critical thinking abilities, and hone their presentation skills. By actively participating in the Fest, students can gain valuable experience conducting research, analyzing data, and effectively communicating their findings. This immersive learning experience not only promotes intellectual growth but also fosters a sense of academic community among students. Ultimately, Project Fest catalyzes cultivating a culture of research excellence and skill development among first-year students of non-linguistics departments.

In recent years, there has been a growing emphasis on the importance of research skills in higher education, particularly for first-year students. Research has shown that students who are exposed to research activities early on in their academic careers are more likely to develop critical thinking skills, improve their analytical abilities, and enhance their overall academic performance. However, many first-year students of non-linguistics departments may not have ample opportunities to engage in research-related activities due to the nature of their coursework. Participating in Project Fest activities specifically tailored for these students and providing a platform for them to showcase their research projects, receive valuable feedback from peers and teachers, and develop a deeper understanding of the research process. By fostering a culture of research early on, students can be better equipped to tackle more advanced research challenges in their future academic endeavors.

Developing strong research skills is crucial for first-year students of non-linguistics departments as they embark on their academic journey. Aldobekhi highlights that through project-based learning (PBL), students can enhance their critical thinking abilities, problem-solving skills, and collaboration techniques [1]. The integration of PBL methodologies can facilitate a more profound

understanding of research processes and cultivate a sense of autonomy and motivation among students. Additionally, incorporating literacy narratives and community discourse analysis can provide students with valuable insights into different discourse communities and help them engage in analytical thinking and academic investigation [2]. By immersing students in diverse research experiences and encouraging them to explore various sources of information, educators can empower first-year non-linguistic students to become proficient researchers and critical thinkers, setting a strong foundation for their academic success. Dias-Oliveira showed that implementing Project-Based Learning (PBL) significantly enhanced students' critical thinking, teamwork, and communication skills. Students participated in multidisciplinary projects that required active collaboration, problem-solving, and negotiation of ideas, which created authentic contexts for practicing communication. The PBL approach encouraged learners to take responsibility for their own learning, share knowledge with peers, and reflect on their progress, fostering both cognitive and social development. Additionally, the study highlighted that students became more confident in expressing opinions, presenting arguments, and engaging in discussions, demonstrating that PBL not only improves academic outcomes but also strengthens essential soft skills necessary for professional and real-world environments [3]. Research skills play a pivotal role in fostering academic success among students. These skills are not only essential for producing high-quality assignments but also for developing critical thinking and analytical abilities. By honing their research skills, students learn how to locate, evaluate, and synthesize information from various sources to support their arguments. This process of inquiry not only enhances their understanding of the subject matter but also cultivates a sense of intellectual curiosity. Additionally, research skills equip students with the tools necessary to navigate the vast landscape of academic literature, distinguishing between credible and unreliable sources. Possessing strong research skills can lead to improved academic performance, increased confidence, and a deeper engagement with the material. Therefore, investing in developing research skills is crucial for students to excel in their academic pursuits and beyond.

By implementing PBL and organizing a Project Fest, students can significantly enhance their research skills. Project Fest could be a platform for students to showcase their projects, thereby allowing them to practice presenting their work in a professional setting. Students would have the opportunity to receive feedback from peers and faculty members, fostering a culture of constructive criticism and improvement. Additionally, participating in Project Fest could help students build confidence in their research abilities and develop important networking skills. Research shows that interactive events like Project Fests have been successful in improving students' research skills and academic performance. By actively engaging in the planning and execution of Project Fest, students would not only enhance their research skills but also contribute to creating a vibrant academic community within the university [4].

To ensure the successful planning and execution of Project Fest, it is essential to establish clear objectives and timelines. The first step involves forming

a dedicated organizing committee composed of faculty members, students, and administrative staff who can contribute their expertise and perspectives. Regular meetings should be scheduled to discuss logistics, delegate tasks, and monitor progress. Setting realistic goals for the event and establishing a detailed budget are crucial to avoid any unexpected challenges. Moreover, securing necessary resources such as venues, equipment, and promotional materials well in advance is necessary to ensure smooth operations. Collaboration with external stakeholders, such as industry partners or alumni, can also enhance the overall experience for participants and provide valuable networking opportunities. By following a strategic plan and leveraging diverse talents, Project Fest can effectively foster research skills and academic excellence among first-year non-linguistic students [5].

In considering the culmination of organizing a Project Fest to enhance the research skills of students, it is evident that the incorporation of diverse learning perspectives is crucial for fostering inclusive and engaging educational experiences [6]. By recognizing and embracing cultural values and contexts that students bring to the academic setting, educators can create a more enriching learning environment that caters to the needs of a diverse student body. Moreover, as emphasized by Denise R. Goldman, the integration of personal narratives and community discourse analysis can play a significant role in developing students' analytical skills and fostering their investment in academic activities. Embracing this multifaceted approach not only enhances students' self-efficacy and engagement but also contributes to a more holistic understanding of research practices and scholarly endeavors among first-year students [2]. By acknowledging the importance of cultural diversity and personal engagement in educational settings, educators can effectively enhance the research skills and academic development of their students through innovative and inclusive initiatives like Project Fest.

In the context of developing research skills among first-year students, Project Fest could be an innovative approach to foster these competencies early in their academic journey. The literature suggests that engaging students in research and project-based learning can significantly enhance their academic performance and retention, as well as equip them with essential skills for their future careers. Moreover, the integration of collaborative science projects in undergraduate education has been shown to develop a broad suite of competencies, including teamwork and cooperative skills, which are crucial in modern research settings [7]. Interestingly, while the benefits of research engagement are well-documented, there are challenges to be addressed. First-year students often require time to adjust to the academic demands of tertiary education, and balancing these with the development of research skills can be challenging [8]. Furthermore, the development of soft skills, such as communication and organization, is highly valued and can be fostered through international collaborative projects [9]. In summary, a project fest for first-year students could be a valuable initiative to cultivate research skills and soft competencies. It should be designed to accommodate the adjustment period of new students, address barriers to

participation, and incorporate collaborative elements to enhance teamwork and communication skills.

The correlation between academic abilities and creative thinking skills indicates that fostering academic skills could enhance students' research capabilities [10]. The high level of 21st-century skills suggests that these skills can be leveraged during a Project Fest [11]. In summary, a Project Fest should incorporate elements that promote active participation in research activities, focus on developing specific research skills such as planning and analyzing, and utilize active learning technologies. Project Fest could significantly contribute to the development of students' research skills in higher schools (Ishizuka et al., 2013; Maharani et al., 2020; Sorokoumova & Dunaeva, 2022; Kiribayeva et al., 2024;).

Materials and methods

The study was conducted during the 2023/2024 academic year in the Department of Foreign Languages at L.N. Gumilyov Eurasian National University, Kazakhstan. The participants included approximately 100 first-year students representing various non-linguistic departments such as Economics, Engineering, and Information Technology. Around 50 student projects were presented as part of the *Project Fest* event. Participation was voluntary and open to all first-year students interested in research-related activities.

The main research question guiding this study was: *How does participation in Project Fest influence the development of research skills among first-year students of non-linguistic departments?* To address this question, a triangulation research strategy was applied, combining qualitative, quantitative, and mixed methods. Triangulation was used to ensure the validity and reliability of the findings by integrating data from multiple sources and perspectives.

1. Qualitative Research

The qualitative component consisted of semi-structured interviews conducted with both students and teachers. A total of 15 interviews were carried out — 10 with students and 5 with teachers — each lasting approximately 30–40 minutes. Participants were selected using purposive sampling to capture a variety of perspectives, including both active participants and observers of Project Fest. The interviews explored themes such as personal and academic development, collaboration, and perceived benefits of participation. All interviews were transcribed and analyzed thematically. Thematic coding was employed to identify recurrent patterns and categories related to research skill acquisition, communication, and teamwork.

2. Quantitative Research

Quantitative data were collected through a structured survey distributed to all participating students. The questionnaire consisted of 15 Likert-scale items (ranging from 1 – strongly disagree to 5 – strongly agree) measuring three domains: research skills, communication and presentation abilities, and collaboration. Out of 100 distributed questionnaires, 87 were returned, yielding a response rate of 87%. The collected data were analyzed using descriptive statistics and correlation

analysis to examine the relationship between participation in Project Fest and self-assessed improvement in research competencies.

3. Mixed-Method Research

The mixed-method component involved systematic classroom and event observations conducted during the preparation and presentation phases of Project Fest. Three observation sessions were carried out by the research team to document student engagement, collaboration, problem-solving, and application of research skills. Observations were recorded using a structured observation checklist, and field notes were analyzed alongside interview and survey data to provide a comprehensive picture of students' research behavior.

Triangulating the results from interviews, surveys, and observations allowed the researcher to cross-validate findings and obtain a deeper understanding of how Project Fest contributes to the development of students' research skills. This integrated approach strengthened the overall reliability of the study and ensured a balanced interpretation of both qualitative and quantitative evidence.

Results

The analysis of survey, interview, and observation data provided a comprehensive picture of how participation in Project Fest influenced students' development of research and communication skills. The results are presented below according to the main thematic categories that emerged from the data.

1. Development of Research Competencies

Survey data indicated that 74% of students reported a noticeable improvement in their ability to formulate research questions, collect and analyze data, and present findings. Interviews with both students and teachers supported these quantitative results. Several students mentioned that participation in *Project Fest* was their first experience conducting research independently. One student from the Engineering Department commented: *"Before this event, I had no idea how to start a research project, but now I can find information and organize my results."*

Teachers also noted positive changes in students' understanding of the research process. They emphasized that the project-based format encouraged students to approach research systematically and to apply theoretical knowledge in practice.

2. Enhancement of Communication and Presentation Skills

According to survey responses, 68% of participants agreed or strongly agreed that Project Fest improved their confidence in public speaking and English-language presentation skills. Observation data confirmed these results: during the event, students demonstrated greater fluency, eye contact, and engagement compared to earlier classroom presentations.

Interview participants highlighted that preparing for Project Fest required them to rehearse presentations multiple times, which contributed to better articulation and the ability to explain research ideas clearly. A teacher observed that *"students who were initially hesitant to speak in English became much more confident after presenting at the Fest."*

3. Motivation and Teamwork

The majority of students (80%) emphasized that Project Fest fostered motivation and teamwork. Working in small interdisciplinary groups allowed them to exchange ideas and learn from each other's experiences. Many respondents mentioned that collaboration improved their ability to plan tasks, share responsibilities, and solve problems creatively.

Students also valued the feedback received from teachers and peers, describing it as a motivating factor that helped them refine their research and communication skills.

4. Challenges Identified

Despite the overall positive outcomes, some challenges were reported. Around 20% of students indicated difficulties with time management, data analysis, and distinguishing between reliable and unreliable sources. Teachers noted that additional methodological guidance and preparatory workshops could further enhance students' readiness for independent research.

Overall, the results demonstrate that participation in Project Fest contributed significantly to the development of students' research competencies, presentation abilities, and motivation for academic inquiry. While the majority of students showed positive progress, the findings also revealed specific areas—such as data analysis and time management—that require further instructional support.

Discussion

The qualitative research component of the study involved conducting in-depth interviews of students and teachers. The following themes emerged from the analysis:

Table 1. Improving interpersonal skills

Students	Teachers
<i>My participation in Project Fest opened new opportunities for researching new themes, that I had never seen or heard</i>	<i>Participating in Project Fest has helped students become more self-aware. They are recognizing their strengths and areas for improvement, which is crucial for their personal development</i>
<i>Project Fest was a pivotal experience for me, both personally and academically. It honed my problem-solving skills, deepened my understanding of sustainability, and taught me the value of teamwork. I gained confidence in my ability to tackle complex challenges, expanded my knowledge base, and gained valuable hands-on experience. Overall, Project Fest was a significant step-pingstone in my growth and development</i>	<i>Through reflection and peer feedback, students gain insights into their behavior and its impact on others, which is fostering personal growth</i>

<i>personal growth: thanks to Project Fest I understood how a team works and what it means to be part of a team, academic growth: I participated in Project Fest, it gave me a new experience.</i>	<i>One of the most noticeable changes is the increase in students' confidence when speaking in public. They are more willing to participate in class discussions and present their work to an audience</i>

2. Enhancing speaking and research skills

Students	Teachers
<i>We were looking for different ways to explain our project more clearly, and therefore we were looking for a lot of information, which helped us learn new information, and we were also able to improve our speaking abilities.</i>	<i>Project FEST has significantly improved students' understanding of research methodologies. They are now more adept at designing research projects, formulating research questions, and selecting appropriate methods for data collection</i>
<i>I suppose my communication skills, analytical skills have grown thanks to this project</i>	<i>The project has helped students develop better verbal communication skills. They are more precise in their language and more persuasive in their arguments</i>
<i>We were looking for different ways to explain our project more clearly, and therefore we were looking for a lot of information, which helped us learn new information, and we were also able to improve our speaking abilities.</i>	<i>Students have become more proficient in various research techniques, such as surveys, interviews, and literature reviews. This has enhanced the quality of their research outputs</i>

3. Effective presentation of information

Students	Teachers
<i>The people who were congratulating us gave me a strong feeling that I matter. And my future is so bright because this particular project made a contribution</i>	<i>I've seen a marked improvement in students' ability to organize their research findings. They are better at structuring their reports and presenting their data in a coherent and logical manner</i>
<i>Practice English and the most important is we do projects in English according to our major. It was an interesting experience</i>	<i>Students have developed the ability to synthesize information from multiple sources and present it clearly and concisely, which is a crucial research skill</i>

<i>I encountered projects related to medicine, journalism, and gambling addiction. It made an impression because I learned a lot of new things on these topics</i>	<i>Students have become more proficient in using visual aids, such as PowerPoint presentations, to support their speaking engagements. This has enhanced the effectiveness of their presentations</i>
<i>The most impactful project, in my opinion, was the project concerning the hologram in Kazakh tourism. I guess the idea behind it was innovative and quite interesting and it would probably enhance tourism in our country</i>	<i>Project FEST has encouraged students to integrate technology into their presentations, making their speeches more engaging and informative</i>

4. Collaborative learning

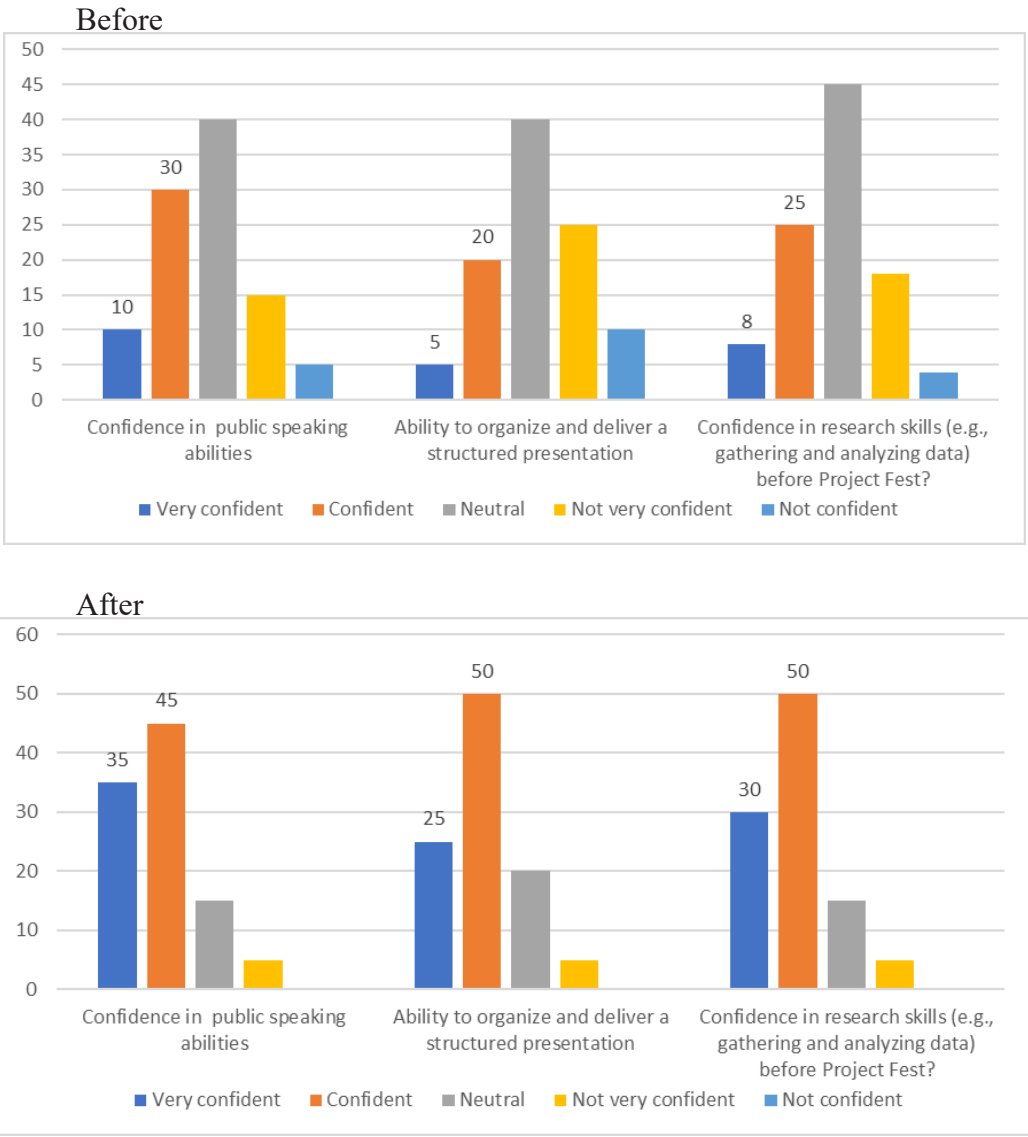
Students	Teachers
<i>It had a very big impact. Because planning the teamwork across for our couples in university was harder than I thought. But anyway, we did it. And for me, we did it pretty great.</i>	<i>Students have learned the importance of trust and cooperation in achieving common goals. They are more willing to rely on each other and share responsibilities</i>
<i>It helped me to understand that teamwork is very important, each idea of every member matter</i>	<i>The collaborative nature of Project FEST has fostered a sense of camaraderie among students. They understand that success is a collective effort, and this has improved their willingness to work together</i>
<i>Not only teamwork but also this project helped me to become the best leader. By collaborating with my peers, I can strongly say that this project helped me to know my teammates closer</i>	<i>By working in teams, students are learning to delegate tasks and hold each other accountable, which enhances their project management skills</i>

Students' answers reflect the transformative impact of Project Fest on their research and speaking skills. They highlight increased confidence, improved speaking, better use of resources, and enhanced research abilities. Students generally believed that Project Fest had a positive impact on their speaking and research skills, citing specific instances where they applied these skills in other academic settings.

Teachers' perspectives highlight the substantial benefits of Project Fest in enhancing both research and speaking skills. Teachers observed noticeable improvements in students' communication skills and their ability to conduct and present research. They noted that students became more engaged and collaborative throughout Project Fest. Teachers believed that Project Fest was

highly beneficial, fostering not only academic skills but also interpersonal skills and confidence among students. The project provides comprehensive learning experience that fosters the development of critical research abilities and effective communication techniques, equipping students with essential skills for their academic and professional futures.

The goal of the quantitative research component is to objectively measure and evaluate the impact of the project on first-year students’ speaking and research skills. The survey includes Likert scale questions to quantify students’ perceptions and experiences before and after participating in Project Fest. Surveys are distributed to all participants online at the start (pre-survey) and end (post-survey) of Project Fest.



This quantitative research design provides robust data to evaluate the impact of Project Fest on students' speaking and research skills supporting a comprehensive assessment of the project's effectiveness. The questionnaire results suggest that Project Fest has been effective in enhancing students' public speaking abilities, their skills in organizing and delivering presentations, and their confidence in conducting research. These improvements indicate that the event has successfully contributed to developing key academic and professional skills among the participating students.

The goal of Mixed-Method Research is to directly assess student engagement, collaboration, and the practical application of speaking and research skills. Observational data will provide a complementary perspective to the findings from questionnaires and surveys, offering a holistic understanding of the project's impact.

Observation Sheet

Criteria	Rating (1-5)	Comments
Engagement (active participation of students, interest and enthusiasm, focus and attention)		
Collaboration (effective communication with members of the project group, equal contribution to the project, ability to resolve conflicts)		
Speaking skills (clarity and articulation, confidence in presenting ideas, use of appropriate language and terminology)		
Research skills (depth of research, application of research findings, proper citation of sources)		

Creating an observation sheet helps teachers and students systematically record and assess the performance of students. An observation sheet can be tailored to identify problems students might face during the preparation of their projects. Teachers noted high levels of student engagement during Project Fest activities. Students were actively participating in discussions, asking questions, and showing enthusiasm for their projects. Students in groups worked well together, with clear task delegation and effective communication.

The triangular strategy of combining qualitative, quantitative, and mixed-method research provided a comprehensive assessment of Project Fest's impact on first-year students. Interviews highlighted significant personal development and perceived skill improvements, alongside challenges like time management and initial research difficulties. Surveys quantitatively confirmed the improvement in public speaking skills, organizing and delivering a structured presentation, and developing the ability to conduct research, with high ratings indicating substantial growth. Observations provided direct evidence of high student engagement, effective collaboration, and the practical application of skills, complementing the insights from interviews and surveys. These findings demonstrate that Project Fest effectively enhances first-year students' speaking and research skills, fosters personal growth, and promotes collaborative learning.

Conclusion

The findings of this study indicate that participation in Project Fest had a positive and measurable impact on the development of research and communication skills among first-year students of non-linguistic departments. The experience enabled students to apply theoretical knowledge in practice, organize data systematically, and present their findings with greater clarity and confidence. Teachers also observed that students became more independent, engaged, and motivated to explore research-related topics beyond the classroom.

In addition to enhancing research and speaking skills, Project Fest fostered teamwork and collaboration. Working in small groups allowed students to exchange ideas, distribute responsibilities effectively, and develop interpersonal competencies essential for academic and professional success. This collective approach contributed to building a stronger sense of academic community among first-year students.

The overall outcomes demonstrate that Project Fest serves as a valuable pedagogical tool for cultivating a research-oriented mindset in higher education. Students reported feeling more confident in tackling future research assignments and presentations, highlighting the event's potential to bridge the gap between theoretical instruction and applied research practice.

Based on these results, several recommendations can be made to further strengthen future implementations of Project Fest. Introducing more hands-on research exercises, real-world application opportunities, and interdisciplinary projects would deepen students' engagement and understanding of the research process. Moreover, expanding collaboration with faculty members and industry professionals could provide mentorship, expert feedback, and practical insights that enhance students' academic growth.

Despite these positive outcomes, certain limitations should be acknowledged. Levels of student engagement varied across departments, and differences in prior research experience or language proficiency may have influenced the results. Additionally, the reliance on self-reported data and a relatively short observation period limited the precision of measuring long-term skill development. Future studies could address these issues by employing longitudinal designs, incorporating objective performance assessments, and including a broader sample of participants.

In summary, Project Fest represents a promising model for integrating research-based learning into non-linguistic programs. While its benefits are evident in improving research competencies, presentation abilities, and teamwork, further refinement and systematic evaluation will ensure that its full pedagogical potential is realized in diverse educational contexts.

REFERENCES

- [1] Aldobekhi, S.A., Abahussain, M.O. Enhancing English Language Students Productive Skills through Project-based Learning: A Mixed Method Research. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. – 2024. – Vol. 23. – No. 1. – Pp. 231–257. – Access mode: URL: <https://www.>

semanticscholar.org/paper/d4e97efa815b29a69d8dd11a389e0f671135f240 [Date of access: 24.11.2024].

[2] Goldman, D. The Hidden Door That Leads to Several Moments More: Finding Context for the Literacy Narrative in First Year Writing. *The Journal of the Assembly for Expanded Perspectives on Learning*. – 2021. – Vol. 26. – No. 1. – P. 9. – Access mode: URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/700f9cc2aebc9551244601554cc3fcc1d56a1774> [Date of access: 24.11.2024].

[3] Dias-Oliveira, E. et al. The development of critical thinking, team working, and communication skills in a business school – A project-based learning approach. *Thinking Skills and Creativity*. – 2024. – Vol. 54. – P. 101680. – Access mode: URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187123001567> [Date of access: 06.12.2024].

[4] Gadjeva, N. *Japanese Public Diplomacy in European Countries: the Japan Foundation in Bulgaria and France*. – Routledge, 2022. – Access mode: URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781003253399> [Date of access: 06.12.2024].

[5] Deasy, R.J. *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. – Arts Education Partnership, Washington, DC, 2002. – Access mode: URL: <http://www.aep-arts.org/> [Date of access: 12.01.2025].

[6] Pfeifer, L.S. et al. Activation of the Multicontext model in a field-based program for traditionally underserved students. *Journal of Geoscience Education*. – 2020. – Vol. 69. – No. 1. – Pp. 85–95. – Access mode: URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10899995.2020.1712260> [Date of access: 12.01.2025].

[7] Casson, N.J. et al. A model for training undergraduate students in collaborative science. *Facets*. – 2018. – Vol. 3. – No. 1. – Pp. 818–829. – Access mode: URL: <https://www.lse.ac.uk/ImpactofSocialSciences/2018/03/06/collaborative-research-skills-should-be-meaningfully-incorporated-into-undergraduate-programs> [Date of access: 13.01.2025].

[8] Quinco-Cadosales, M.N. The study skills of first year Education students and their academic performance. *IAMURE International Journal of Education*. – 2013. – Vol. 6. – Pp. 57–69. – Access mode: URL: <https://iamure.com/> [Date of access: 05.02.2025].

[9] Geraedts, H. et al. A framework to enhance students' soft skills within the context of international engineering project collaboration. *2022 31st Annual Conference of the European Association for Education in Electrical and Information Engineering (EAEIE)*. – IEEE, 2022. – Pp. 1–6. – Access mode: URL: <https://ieeexplore.ieee.org/document/9856717> [Date of access: 05.02.2025].

[10] Maharani, N. et al. The analysis of creative thinking skills of junior high school students in learning natural science on environmental pollution materials with different academic skills. *Journal of Physics: Conference Series*. – IOP Publishing, 2020. – Vol. 1465. – No. 1. – P. 012032. – Access mode: URL: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1465/1/012032> [Date of access: 16.03.2025].

[11] Kocaman, B. Examination of Secondary School Students' Attitudes towards Communication and Collaboration Skills in Terms of Some Variables. Asian Journal of Education and Training. – 2022. – Vol. 8. – No. 3. – Pp. 69–76. – Access mode: URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1365473> [Date of access: 16.03.2025].

ТІЛДІК ЕМЕС ФАКУЛЬТЕТТЕРДІҢ 1-КУРС СТУДЕНТТЕРІНІҢ ЗЕРТТЕУ ЖӘНЕ СӨЙЛЕУ ҚАБІЛЕТТЕРІН ДАМУҒА PROJECT FEST ЖОБАСЫНЫҢ ӘСЕРІ

Тусупбекова М.Ж.¹, *Мейрамова С.А.², Нургалиева С.А.,³ Ақбар Исқандар⁴

¹ Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

*² А.К.Қусаинов атындағы Еуразия гуманитарлық институты,
Астана, Қазақстан

³ Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы, Қазақстан

⁴ Арба Макассар технологиялық университеті, Макасар, Индонезия

Аңдатпа. Бұл зерттеу Project Fest іс-шарасын ағылшын тілін оқытуда ұйымдастырудың әсерін қарастырады. Зерттеу дағдыларын дамыту – тілдік емес факультеттердің 1-курс студенттері үшін олардың академиялық жолындағы маңызды кезең болып табылады. Project Fest – студенттердің зерттеу дағдыларын жетілдіруге бағытталған құнды іс-шара, ол жан-жақты, практикалық оқыту тәжірибесін ұсынады. Бұл шара студенттерді әртүрлі зерттеу әдістерімен таныстырып, сыни ойлау және мәселені шешу қабілеттерін дамытады, әдеби шолу мен деректерді талдау дағдыларын жақсартады. Project Fest барысында өткізілетін презентациялар мен кері байланыс сессиялары арқылы студенттер өздерінің коммуникативтік қабілеттерін жетілдіріп, қайталана отырып жақсартудың маңыздылығын түсінеді. Бұл зерттеу Project Fest-тің ағылшын тілін үйренуге әсерін студенттердің қабылдауы тұрғысынан зерттеуге бағытталған. Зерттеуде үш негізгі әдісті біріктіретін үшбұрышты стратегия (триангуляциялық тәсіл) қолданылды: сапалық зерттеу, сандық зерттеу және аралас әдістер. Студенттер мен оқытушылармен жүргізілген сұхбаттар мен фокус-топтық талқылаулар олардың тәжірибесін, қиындықтары мен пайдаларын түсінуге көмектеседі. Сауалнамалар жүргізу Лайкерт шкаласы мен сандық деректерді қолдану арқылы студенттердің сөйлеу және зерттеу дағдыларын сандық тұрғыда бағалауға мүмкіндік береді. Бағдарлама іс-шараларын бақылау оқытушыларға студенттердің белсенділігін, ынтымақтастығын және дағдыларды тәжірибеде қолдануын бағалауға мүмкіндік береді, сапалық бақылауларды сандық көрсеткіштермен біріктіреді.

Тірек сөздер: сөйлеу, зерттеу дағдылары, Project Fest, ағылшын тілі, презентация, стратегия, студенттер, тілдік емес факультеттер

ВЛИЯНИЕ PROJECT FEST НА РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ И РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ 1-ГО КУРСА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Тусупбекова М.Ж.¹, *Мейрамова С.А.², Нургалиева С.А.,³ Акбар Искандар⁴

¹ Евразийский национальный университет им.Л.Н. Гумилева,
Астана, Казахстан

*²Евразийский гуманитарный институт им.А.К.Кусаинова,
Астана, Казахстан

³Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
Алматы, Казахстан

⁴Технологический университет Арба Макаassar, Макаassar, Индонезия

Аннотация. Данное исследование рассматривает влияние организации мероприятия Project Fest на преподавание английского языка. Развитие исследовательских навыков имеет решающее значение для студентов первого курса неязыковых специальностей на начальном этапе академической среды. Project Fest — это мероприятие, направленное на развитие исследовательских навыков студентов, который обеспечивает комплексный и практический опыт обучения. Project Fest знакомит студентов с различными исследовательскими методологиями, развивает критическое мышление и навыки решения проблем, а также улучшает навыки анализа данных и работы с литературой. Благодаря презентациям и сессиям обратной связи в рамках Project Fest студенты совершенствуют свои коммуникативные навыки и осознают важность итеративного совершенствования. Исследование направлено на изучение мнений студентов первого курса о влиянии Project Fest на процесс изучения английского языка. В исследовании используется триангуляционный метод, который сочетает три основных подхода: качественное исследование, количественное исследование и смешанные методы. Проведение интервью или фокус-групп со студентами и преподавателями помогает понять их опыт, трудности и предполагаемые выгоды. Проведение опросов позволяет количественно оценить уровень развития речевых и исследовательских навыков с использованием шкалы Лайкерта и числовых данных. Наблюдение за мероприятиями программы позволило преподавателям оценить вовлеченность студентов, их сотрудничество и практическое применение навыков, интегрируя качественные наблюдения с количественными показателями.

Ключевые слова: говорение, исследовательские навыки, Project Fest, английский язык, презентация, стратегия, студенты, неязыковые факультеты

Received / Мақала түсті / Стаття поступила: 14.02.2025.

Accepted / Жариялауға қабылданды / Принята к публикации: 26.12.2025.

Information about the authors:

Tussupbekova Madina Zhanbyrbaevna – candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

Meiramova Saltanat Akimovna – candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, A.K. Kussayinov Eurasian Humanities Institute, Astana, Kazakhstan

Nurgaliyeva Saniya – PhD, Ataturk University, Erzurum, Republic of Turkey

Akbar Iskandar – Universitas Teknologi Arba Makassar, Makassar, Indonesia

Авторлар туралы мәлімет:

Тусупбекова Мадина Жанбырбаевна – педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан

Мейрамова Салтанат Акимовна – педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, А.К. Құсайынов атындағы Еуразия гуманитарлық институты, Астана, Қазақстан

Нурғалиева Сания Айдархановна – PhD, Ататүрік университеті, Эрзурум, Түрік Республикасы

Ақбар Искандар – PhD, Арба Макаassar технологиялық университеті, Макасар, Индонезия

Информация об авторах:

Тусупбекова Мадина Жанбырбаевна – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан

Мейрамова Салтанат Акимовна – кандидат педагогических наук, доцент, Евразийский гуманитарный институт имени А.К. Кусяинова, Астана, Казахстан

Нурғалиева Сания Айдархановна – PhD, Ататюрк университет, Эрзурум, Турецкая Республика

Ақбар Искандар – PhD, Технологический университет Арба Макаassar, Макаassar, Индонезия

УДК 378

МРНТИ 14.15.09

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.007>

МОТИВАЦИЯ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

*Бектурганова Р.Ч.¹

¹КРУ им. А. Байтұрсынұлы, Костанай, Казахстан

Аннотация. В статье рассматривается мотивация к исследовательской и инновационной деятельности как важнейший фактор профессионального становления будущего педагога. Анализируются основные подходы к формированию и развитию исследовательских и инновационных компетенций у студентов педагогических вузов. Особое внимание уделяется влиянию мотивационных факторов на готовность будущих учителей к освоению и внедрению новых образовательных технологий, что особенно актуально в условиях стремительного развития цифровой среды и изменений в системе образования.

Рассматриваются внутренние и внешние стимулы, способствующие развитию интереса к научной и инновационной деятельности, включая личностные особенности студентов, педагогическую поддержку, наличие исследовательской инфраструктуры в вузе и перспективы карьерного роста. Также анализируются барьеры, препятствующие активному вовлечению студентов в исследовательскую работу, такие как нехватка времени, недостаточное финансирование, ограниченный доступ к современным научным базам и слабая интеграция науки в образовательный процесс. Подчеркивается важность роли преподавателей, наставников и образовательной среды в формировании устойчивой мотивации к научному поиску, профессиональному саморазвитию и внедрению педагогических инноваций.

В исследовании выявлены ключевые условия и методы повышения мотивации студентов к научной и инновационной деятельности, включая проектную работу, участие в научных конференциях, конкурсах и грантовых программах, использование современных цифровых инструментов, работу в междисциплинарных командах, а также включение исследовательской деятельности в образовательные программы. Особое внимание уделяется значению академической мобильности, международного сотрудничества, стажировок и программ обмена, которые позволяют студентам расширять профессиональные горизонты и приобретать практический исследовательский опыт. Рассматриваются механизмы поддержки студентов, такие как стипендиальные программы, финансирование студенческих

инициатив, создание научных лабораторий и центров инновационного обучения, что способствует их активному вовлечению в исследовательскую деятельность.

Автор делает вывод о том, что развитие исследовательской активности способствует не только повышению уровня подготовки будущих педагогов, но и формированию у них устойчивых профессиональных навыков, творческого подхода к образовательному процессу, умения критически мыслить и адаптироваться к новым вызовам. Интеграция научных исследований в педагогическую практику способствует совершенствованию системы образования, повышению качества преподавания и подготовке высококвалифицированных специалистов, способных к непрерывному саморазвитию в условиях динамично меняющейся образовательной среды.

Ключевые слова: мотивация, исследовательская деятельность, инновации, профессиональное становление, педагогическое образование, образовательные технологии, научное творчество, мотивация, будущий педагог

Введение

Современная система образования предъявляет высокие требования к уровню подготовки педагогических кадров, способных не только эффективно передавать знания, но и разрабатывать и внедрять инновационные методики обучения. В этой связи особую значимость приобретает мотивация будущих педагогов к исследовательской и инновационной деятельности, которая способствует развитию профессиональных компетенций, критического мышления и творческого подхода к образовательному процессу.

Мотивация к научному поиску и педагогическим инновациям формируется под влиянием различных факторов, включая личностные интересы студентов, образовательную среду, поддержку со стороны преподавателей и возможности для самореализации. Важную роль в этом процессе играют вовлечение в научные исследования, участие в конференциях, проектной деятельности, а также использование цифровых технологий в образовательном процессе.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных методов формирования мотивации к исследовательской и инновационной деятельности у студентов педагогических вузов. В условиях стремительного развития науки и технологий именно готовность к непрерывному совершенствованию и внедрению новых подходов определяет успешность будущего педагога.

Цель работы – определить значимость мотивации к исследовательской и инновационной деятельности в процессе профессионального становления будущих педагогов, выявить ключевые факторы, влияющие на этот процесс, и предложить способы их активизации.

Задачи исследования:

- проанализировать теоретические аспекты мотивации к исследовательской и инновационной деятельности в педагогическом образовании;
- определить основные факторы, способствующие и препятствующие развитию данной мотивации у студентов;
- рассмотреть практические методы и условия, способствующие формированию исследовательской активности будущих педагогов;
- оценить влияние исследовательской и инновационной деятельности на профессиональное развитие студентов педагогических специальностей.

Представленное исследование направлено на изучение и обоснование значимости мотивации к научному поиску и инновациям в системе подготовки педагогических кадров, а также на поиск эффективных механизмов ее формирования и развития.

Материалы и методы

В исследовании использовался комплексный подход, включающий как *теоретические, так и эмпирические методы*, что позволило провести всесторонний анализ мотивации студентов педагогических вузов к исследовательской и инновационной деятельности.

Теоретические методы: анализ научной литературы (изучение современных исследований, посвящённых мотивации, исследовательской деятельности, инновационным подходам в педагогике и профессиональному становлению будущих учителей), систематизация и обобщение данных (выявление основных факторов, влияющих на формирование исследовательской активности студентов, классификация стимулов и барьеров, формирование предложений по повышению мотивации), моделирование (построение теоретической модели формирования мотивации к исследовательской деятельности у будущих педагогов, включающей ключевые внутренние и внешние факторы, методы их воздействия и ожидаемые результаты).

Эмпирические методы: анкетирование и опросы, интервью и фокус-группы, метод кейс-стади (case study), педагогический эксперимент, статистическая обработка данных.

Использование данных методов позволило сформировать целостное представление о процессах мотивации студентов к исследовательской деятельности и разработать рекомендации по её активизации в системе высшего педагогического образования.

Вопрос мотивации к исследовательской и инновационной деятельности в педагогическом образовании является предметом изучения многих отечественных и зарубежных ученых. В их работах рассматриваются

различные аспекты формирования исследовательской активности студентов, роль образовательной среды, влияющие факторы и эффективные методы стимулирования научного поиска.

Теоретические основы мотивации к исследовательской деятельности широко изучались в работах А.Н. Леонтьева [1], Л.С. Выготского [2], которые определяли ее как совокупность внутренних и внешних побуждений, направляющих деятельность человека. Согласно их исследованиям, исследовательская мотивация формируется под влиянием когнитивных потребностей, интереса к познанию нового и стремления к самореализации.

Современные исследователи, такие как А.В. Савченков [3], Ж.К. Исаева [4], подчеркивают, что успешное формирование исследовательской мотивации возможно при создании условий для активного вовлечения студентов в научную деятельность, развития самостоятельности, коммуникативных компетенций и критического мышления.

Научные работы Г. К. Селевко, В. А. Сластенина и Е. В. Бондаревской акцентируют внимание на важности формирования исследовательской компетентности будущих педагогов. Исследовательская деятельность в педагогическом образовании рассматривается как процесс, способствующий развитию творческого потенциала, аналитического мышления и способности к самостоятельному поиску решений.

По мнению Соловьёвой О.В. [5], ключевыми факторами, влияющими на формирование исследовательской компетенции, являются методика преподавания, доступность научных ресурсов и возможность применения полученных знаний на практике. Они утверждают, что наиболее эффективные методы обучения включают проблемное обучение, проектную деятельность и участие в исследовательских конкурсах.

Исследования О.В. Кузьминой [6], Р.Ч. Бектургановой [7] подчеркивают важность инновационной деятельности как механизма профессионального становления будущих педагогов. Авторы отмечают, что внедрение инновационных методов в образовательный процесс требует высокой степени вовлеченности преподавателей и студентов, а также развитой системы поддержки инициатив.

Среди факторов, стимулирующих инновационную активность, ученые выделяют:

- личностные характеристики студента (интерес к исследованиям, креативность, стремление к самореализации);
- образовательную среду (мотивационная поддержка со стороны преподавателей, наличие исследовательских лабораторий и цифровых инструментов);
- социальные и экономические стимулы (перспективы карьерного роста, возможность получения грантов и участия в научных проектах).

Согласно исследованиям [3-6], [8]. современные технологии, такие как цифровые образовательные ресурсы, онлайн-платформы и виртуальные лаборатории, могут значительно повысить интерес студентов к научным исследованиям. Интерактивные методы обучения, включая геймификацию и междисциплинарные проекты, способствуют вовлечению студентов в исследовательский процесс и стимулируют их инновационное мышление. «...Интерактивные методы, такие как тематические исследования, ролевые игры, дебаты и цифровые образовательные платформы, демонстрируют высокую эффективность в развитии навыков профессионального общения у студентов...» [8, с. 39].

Анализ научной литературы показывает, что мотивация к исследовательской и инновационной деятельности является важным компонентом профессионального становления будущего педагога. Ее формирование требует комплексного подхода, включающего создание благоприятной образовательной среды, применение современных методов обучения и активное вовлечение студентов в научную деятельность.

Результаты

Исследование подтвердило, что мотивация к исследовательской и инновационной деятельности является важным фактором профессионального становления будущих педагогов. Анализ данных позволил выделить основные закономерности, препятствия и факторы, способствующие вовлечению студентов в научную деятельность, а также разработать практические рекомендации по её развитию.

Для выявления уровня и динамики мотивации студентов педагогических вузов к исследовательской и инновационной деятельности было проведено педагогическое исследование с элементами эксперимента. В эксперименте участвовали 120 студентов педагогических специальностей Костанайского регионального университета имени А. Байтұрсынұлы (г. Костанай, РК), обучающиеся по направлениям: «Педагогика и психология» – 40 чел.; «Дошкольное образование» – 40 чел.; «Иностранный язык: два иностранных языка» – 40 чел.

Распределение по курсам: 1 курс – 40 чел.; 3 курс – 40 чел.; 4 курс – 40 чел.

Такое распределение позволило отследить изменения в уровне мотивации в зависимости от этапа профессиональной подготовки.

Использовались следующие методы: анкетирование (15 вопросов по шкале мотивационных факторов, самооценка исследовательской активности); наблюдение за участием студентов в научных мероприятиях; интервью со студентами и научными руководителями; методы математической статистики (сравнительный анализ, процентное соотношение уровней мотивации).

Исследование включало три этапа:

- 1) констатирующий (определение исходного уровня мотивации);
 - 2) формирующий (внедрение стимулирующих мер – проектная работа, участие в конференциях, наставничество);
 - 3) контрольно-обобщающий (повторное измерение уровня мотивации).
- Количественные результаты эксперимента представлены в таблице 1.

Таблица 1. Количественные результаты эксперимента

№	Курс	Кол-во студентов	Этап исследования	Высокий уровень мотивации (%)	Средний уровень мотивации (%)	Низкий уровень мотивации (%)
1	1 курс	40	До эксперимента	42	45	13
			После эксперимента	55	38	7
2	3 курс	40	До эксперимента	29	51	20
			После эксперимента	43	47	10
3	4 курс	40	До эксперимента	24	50	26
			После эксперимента	39	48	13

Анализ данных показывает, что у студентов первого курса наблюдается более высокий уровень мотивации по сравнению со старшекурсниками. Это связано с их первоначальной вовлечённостью, любознательностью, стремлением проявить себя в новой академической среде. Несмотря на положительную динамику, уровень интереса к исследовательской деятельности остается выше у младших курсов, что подтверждает необходимость системного сопровождения исследовательской активности на всех этапах обучения. В ходе интервью студенты старших курсов отмечали: высокую учебную и производственную нагрузку, ориентацию на выпуск и трудоустройство, отсутствие времени для участия в дополнительных проектах, недостаточную мотивацию со стороны преподавателей и кафедр. Первокурсники, напротив, проявляли энтузиазм и интерес к исследовательской деятельности благодаря новизне образовательного процесса и активному участию кураторов и научных руководителей.

В ходе исследования был проведён анализ уровня вовлечённости или уровня мотивации студентов в исследовательскую деятельность (Таблица 2).

Таблица 2. Уровень мотивации студентов к исследовательской деятельности

№	Уровень	Количество %	Пояснение
1	Высокий уровень мотивации	27% студентов	Активно участвуют в научных проектах, конференциях, стремятся к публикационной активности. Для них исследовательская работа является важной частью профессионального развития.
2	Средний уровень мотивации	46% студентов	Изредка участвуют в научных мероприятиях, но не рассматривают исследования как ключевой элемент своей профессиональной подготовки.
3	Низкий уровень мотивации	27% студентов	Не проявляют интереса к научной деятельности, что обусловлено либо отсутствием понимания её значимости, либо нехваткой времени и ресурсов.

Кроме того, было установлено, что на первом курсе уровень мотивации выше, чем на старших курсах, что может свидетельствовать о недостаточной системной поддержке научной деятельности в процессе обучения.

В результате анализа данных были выделены основные группы факторов, оказывающих влияние на формирование и поддержание мотивации к исследовательской деятельности (Таблица 3).

Таблица 3. Основные факторы, влияющие на исследовательскую активность студентов

№	Факторы	Характеристика
1	Личностные факторы	– любознательность и стремление к саморазвитию; – склонность к аналитическому мышлению и критическому восприятию информации; – готовность к творческой и самостоятельной работе
2	Педагогические факторы	– роль преподавателя как научного наставника и мотиватора; – использование активных методов обучения (исследовательские проекты, проблемное обучение, кейс-методы); – интеграция научных исследований в образовательный процесс

3	Социально-экономические факторы	– возможность карьерного роста и повышения конкурентоспособности на рынке труда; – материальные стимулы (гранты, премии, финансирование научных проектов); – поддержка исследовательских инициатив со стороны вуза и государства
4	Организационные факторы	– доступность научных лабораторий, ресурсов и информационных баз; – развитая система научных кружков, конкурсов, конференций; – межвузовское и международное сотрудничество в исследовательской сфере

Несмотря на значимость исследовательской деятельности, ряд факторов препятствует её активному развитию среди студентов педагогических вузов (Таблица 4).

Таблица 4. Препятствия, ограничивающие мотивацию студентов

№	Основные барьеры	Характеристика
1	Высокая учебная нагрузка	Не остается времени на самостоятельную научную работу
2	Недостаточная поддержка со стороны преподавателей	Отсутствие научных руководителей, готовых направлять студентов
3	Финансовые и ресурсные ограничения	Это связано с нехваткой оборудования, доступа к специализированным базам данных и возможностями публикации в рецензируемых изданиях
4	Недостаточная интеграция науки в образовательный процесс	Приводит к формальному восприятию научной работы как дополнительной, а не обязательной части подготовки будущего педагога.

На основе анализа результатов исследования были сформулированы практические рекомендации по повышению мотивации студентов к исследовательской деятельности (Таблица 5).

Таблица 5. Практические рекомендации по повышению мотивации студентов к исследовательской деятельности

№	Практические рекомендации	Пути повышения мотивации студентов к исследовательской деятельности
1	Интеграция исследовательской деятельности в учебный процесс	Включение исследовательских элементов в образовательные программы через проблемное обучение, проектные методы и кейс-методы помогает студентам развивать аналитическое мышление и повышает их интерес к научному поиску.
2	Развитие системы наставничества	Важно усилить роль преподавателей-наставников, которые могут направлять и поддерживать студентов на их исследовательском пути. Одним из решений может быть введение системы тьюторов и менторов среди преподавателей и аспирантов.
3	Материальное и нематериальное стимулирование студентов	Создание мотивационных программ, таких как гранты, стипендии за научные достижения, публикации в рейтинговых журналах, бесплатное участие в конференциях и стажировках, может повысить интерес студентов к исследовательской работе.
4	Расширение международного сотрудничества	Программы академической мобильности, международные научные проекты и совместные исследования с зарубежными вузами позволяют студентам получить ценный опыт и усилить свою мотивацию к науке.
5	Использование цифровых технологий	Онлайн-платформы, виртуальные лаборатории, базы данных научных публикаций (Scopus, Web of Science, РИНЦ) помогают сделать исследовательскую работу более доступной и удобной.
6	Развитие студенческих научных сообществ	Создание научных кружков, объединений и клубов способствует вовлечению студентов в научную деятельность и формированию исследовательской культуры в вузах.

Исследование показало, что студенты, активно занимающиеся научной деятельностью:

- обладают более глубокими знаниями в области педагогики и методики преподавания;
- развивают критическое и аналитическое мышление, что помогает им эффективно решать профессиональные задачи;
- имеют более высокий уровень готовности к внедрению инновационных технологий в образовательный процесс;

- демонстрируют высокую адаптивность к современным вызовам в сфере образования.

Практическое значение исследования

Результаты исследования могут быть использованы при разработке образовательных программ педагогических вузов, направленных на усиление исследовательской активности студентов. Внедрение предложенных рекомендаций позволит создать благоприятную среду для формирования у будущих педагогов устойчивой мотивации к научно-исследовательской деятельности и повысит качество подготовки специалистов в сфере образования.

Выводы

Мотивация к исследовательской деятельности играет ключевую роль в профессиональном становлении будущих педагогов, формируя у них необходимые компетенции для работы в современной образовательной среде:

- уровень мотивации студентов варьируется: часть студентов проявляет высокий интерес к исследованиям, но значительная часть обучающихся нуждается в дополнительной поддержке и стимуляции;

- основные препятствия, ограничивающие исследовательскую активность студентов, включают высокую учебную нагрузку, недостаточную поддержку со стороны преподавателей, нехватку ресурсов и слабую интеграцию науки в образовательный процесс;

- для повышения мотивации студентов необходимо применять комплексные меры, включающие реформирование учебных программ, развитие системы наставничества, материальное стимулирование, международное сотрудничество и активное использование цифровых технологий;

- активное участие студентов в исследовательской деятельности способствует развитию их профессиональных навыков, инновационного мышления и готовности к внедрению новых образовательных технологий.

Обсуждение

Результаты исследования подтверждают, что мотивация к исследовательской и инновационной деятельности является важным фактором профессионального становления будущего педагога. Рассмотренные теоретические подходы и практические исследования показали, что уровень мотивации студентов педагогических вузов зависит от множества факторов, включая личностные особенности, образовательную среду, поддержку преподавателей и возможности для реализации научных и инновационных проектов. В данной секции проводится более детальный анализ выявленных факторов, проблем и путей повышения мотивации к научной деятельности.

Влияние образовательной среды на мотивацию студентов

Одним из ключевых выводов исследования является значимость образовательной среды в формировании исследовательской активности студентов. Современные педагогические вузы должны создавать условия для развития исследовательского потенциала студентов, обеспечивая доступ к научным лабораториям, цифровым образовательным ресурсам, а также способствуя формированию культуры академической честности и научного поиска.

Несмотря на то, что образовательные учреждения предоставляют определённые возможности для участия в научной деятельности (конференции, семинары, исследовательские проекты), анализ показал, что во многих вузах сохраняются проблемы, ограничивающие вовлечённость студентов в исследовательский процесс. Среди них:

- недостаточная интеграция научных исследований в учебный процесс;
- ограниченное количество грантов и программ поддержки студенческих научных инициатив;
- слабая междисциплинарная интеграция, которая препятствует развитию инновационного подхода.

Для формирования устойчивой мотивации студентов к исследовательской деятельности важно не только предлагать им доступные возможности для научного поиска, но и активно вовлекать их в академическое сообщество через коллективные исследования, участие в инновационных разработках и международные образовательные программы.

Внутренние и внешние мотиваторы: что движет будущими педагогами к исследованиям

Исследование подтвердило, что мотивация к исследовательской деятельности формируется под влиянием как внутренних, так и внешних факторов.

Внутренние мотивы включают:

- интерес к познанию нового и стремление к самореализации;
- желание развить профессиональные компетенции и приобрести конкурентные преимущества на рынке труда;
- стремление к творческой реализации через научные проекты и экспериментальную деятельность.

Внешние мотиваторы связаны с возможностями, предоставляемыми образовательными учреждениями и академическим сообществом:

- перспективы карьерного роста через участие в исследовательских проектах;
- возможность получения грантов и финансирования для научной деятельности;

- престижность публикаций в рецензируемых научных журналах и участие в международных конференциях.

При этом анализ показал, что многие студенты педагогических вузов не осознают важности исследовательской деятельности для их будущей профессиональной карьеры. В связи с этим, преподаватели должны уделять больше внимания демонстрации практической значимости науки и её влияния на образовательный процесс.

Препятствия и барьеры на пути развития исследовательской активности

Несмотря на осознание значимости исследовательской деятельности, существуют различные барьеры, препятствующие её развитию. Среди ключевых проблем, выявленных в ходе исследования, можно выделить:

- высокую учебную нагрузку, из-за которой студенты не могут уделять достаточное внимание научным исследованиям;
- недостаточную подготовку преподавателей к организации научной работы студентов, что снижает мотивацию обучающихся к проведению самостоятельных исследований;
- ограниченные финансовые и технические ресурсы, которые не позволяют студентам реализовывать сложные исследовательские проекты;
- низкий уровень вовлечённости студентов в междисциплинарные проекты, что ограничивает их опыт работы с инновационными методами и инструментами.

Для решения этих проблем требуется комплексный подход, включающий пересмотр образовательных программ, создание эффективных систем научного наставничества и активное использование цифровых технологий.

Пути повышения мотивации к исследовательской и инновационной деятельности

Анализ современных образовательных стратегий позволил выделить несколько эффективных механизмов, способствующих формированию устойчивой исследовательской мотивации у студентов педагогических вузов (Таблица 6).

Таблица 6. Эффективные механизмы, способствующих формированию устойчивой исследовательской мотивации у студентов педагогических вузов

№	Механизмы	Характеристика	Пояснение
1	Интеграция исследовательских задач в учебный процесс	Включение исследовательских элементов в образовательные программы помогает	Методы, которые можно использовать: • – <i>проблемное обучение</i> , при котором студенты

		студентам развивать аналитическое мышление и повышает их интерес к научному поиску	самостоятельно ищут решение поставленных задач; • – метод проектов, позволяющий обучающимся проводить исследования в реальных условиях; • – <i>активные формы обучения</i> (дебаты, кейс-методы, мозговые штурмы).
2	Развитие студенческих научных сообществ	Создание и поддержка студенческих научных объединений способствует вовлечению обучающихся в исследовательскую деятельность.	Сообщества позволяют студентам обмениваться знаниями, участвовать в совместных проектах и находить наставников среди преподавателей.
3	Стимулирование научной активности через поощрения	Мотивация студентов повышается при наличии системы поощрений.	• – возможность публикации научных работ в высокорейтинговых журналах; • – предоставление грантов на исследовательскую деятельность; • – участие в международных научных обменах и стажировках.
4	Использование цифровых технологий в образовательном процессе	Современные технологии расширяют возможности студентов в проведении исследований.	Онлайн-платформы для коллективной работы, базы данных научных статей, виртуальные лаборатории и симуляционные программы делают исследовательскую деятельность более доступной и удобной.

5	Вовлечение студентов в практическую исследовательскую работу	Участие студентов в реальных научных проектах, которые могут быть реализованы на базе вузов, школ или исследовательских центров.	Это позволяет студентам не только применять полученные знания на практике, но и видеть значимость своей работы.

Обсуждение результатов исследования подтверждает, что формирование мотивации к исследовательской и инновационной деятельности является многоуровневым процессом, требующим комплексного подхода. Важно учитывать, как внутренние, так и внешние мотиваторы, создавать благоприятную образовательную среду и устранять существующие барьеры.

Внедрение инновационных методов обучения, расширение возможностей для научной работы и усиление практико-ориентированной подготовки помогут повысить уровень исследовательской активности будущих педагогов. Это, в свою очередь, обеспечит их профессиональное развитие и готовность к внедрению новых образовательных технологий в своей будущей практике.

Заключение

В результате проведённого исследования было установлено, что мотивация к исследовательской и инновационной деятельности играет решающую роль в процессе профессионального становления будущих педагогов. Научно-исследовательская работа способствует развитию аналитического мышления, профессиональных компетенций и готовности к внедрению инновационных методов в образовательный процесс. Однако уровень вовлеченности студентов в научную деятельность остаётся неоднородным, что связано с рядом объективных и субъективных факторов.

Основные выводы исследования

1. Мотивация к исследовательской деятельности является важным фактором профессионального роста будущих педагогов. Студенты, активно участвующие в научных исследованиях, демонстрируют более высокий уровень подготовки, лучше адаптируются к современным требованиям образования и обладают развитым критическим мышлением.

2. Существует неоднородность в уровне мотивации студентов. Около 27% обучающихся обладают высокой исследовательской активностью, 46% демонстрируют умеренный интерес, а 27% практически не вовлечены в научную деятельность. Это указывает на необходимость создания дополнительных условий для стимулирования интереса к исследованиям.

3. Факторы, влияющие на мотивацию, можно разделить на личностные, педагогические, социально-экономические и организационные. Ключевыми драйверами мотивации являются поддержка со стороны преподавателей, интеграция исследовательских элементов в учебный процесс, наличие доступных ресурсов и перспективы профессионального роста через науку.

4. Основные препятствия на пути развития научной деятельности студентов включают высокую учебную нагрузку, недостаточную поддержку со стороны преподавателей, нехватку финансовых ресурсов и слабую интеграцию науки в образовательную программу.

5. Для повышения мотивации студентов к исследовательской деятельности необходимо внедрение комплексных мер, включающих:

- активное использование проектного и проблемного обучения;
- развитие системы наставничества и научного руководства;
- создание условий для публикационной активности и участия в международных конференциях;
- материальное и нематериальное стимулирование студентов;
- расширение доступа к цифровым научным ресурсам.

Таким образом, исследовательская деятельность является неотъемлемым элементом профессионального развития педагога, обеспечивающим его готовность к работе в условиях быстро меняющейся образовательной среды. Повышение мотивации студентов к научной деятельности требует системного подхода, включающего поддержку со стороны вуза, преподавателей и общества в целом. Создание благоприятных условий для научного поиска не только повышает уровень подготовки будущих педагогов, но и способствует развитию инновационного потенциала системы образования; формирование устойчивой мотивации к исследовательской и инновационной деятельности является важной задачей вузовской педагогики, требующей системного подхода и комплексных решений.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие. – М.: Смысл, 2005. – 352 с.
- [2] Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: Neoclassic, 2021. – 576 с.
- [3] Савченков А.В. Устойчивая мотивация к осуществлению педагогической деятельности как компонент профессиональной гибкости будущих педагогов // Наука для образования сегодня. – 2020. – №1. – С. 43-56.
- [4] Issayeva, Zh.K. etc. Cognitive foundations of the formation of communicative competencies in the theory of dialogue // Lodz Papers in Pragmatics (Scopus). – 2024. – V. 21.

[5] Соловьёва О.В., Юнгман И.В. Инновационный потенциал студентов педагогических вузов как критерий готовности к инновационной педагогической деятельности // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – С. 32-37.

[6] Кузьмина О. В. Формирование мотивации студентов вуза к научно-исследовательской деятельности // Молодой учёный. – 2015. – С. 112-118.

[7] Бектурганова Р.Ч. Развитие инструментов формирования исследовательской культуры у будущих педагогов // Современное педагогическое образование. - 2024. - № 6. - С. 18-22.

[8] Yesmagulova A.A., Mutaliyeva A.Sh., Kulmysheva N.A. Formation of communicative competence of educational psychologists: the role of educational technologies // BULLETIN of Ablai Khan KazUIRandWL Series «PEDAGOGICAL SCIENCES». – 2025. – № 2 (77). – P. 33-43.

REFERENCES

[1] Leont'ev A.N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' (Activity. Conscience. Personality): uchebnoe posobie. – M.: Smysl, 2005. – 352 s. [in Rus.]

[2] Vygotskij L. S. Myshlenie i rech' (Thinking and speech). – M.: Neoclassic, 2021. – 576 s. [in Rus.]

[3] Savchenkov A.V. Ustojchivaja motivacija k osushhestvleniju pedagogicheskoj dejatel'nosti kak komponent professional'noj gibkosti budushhih pedagogov (Steady motivation to carry out pedagogical activity as a component of professional flexibility of future teachers) // Nauka dlja obrazovanija segodnja. – 2020. – №1. – S. 43-56 [in Rus.]

[4] Issayeva, Zh.K. etc. Cognitive foundations of the formation of communicative competencies in the theory of dialogue // Lodz Papers in Pragmatics (Scopus). – 2024. – V. 21.

[5] Solov'jova O.V., Jungman I.V. Innovacionnyj potencial studentov pedagogicheskix vuzov kak kriterij gotovnosti k innovacionnoj pedagogicheskoj dejatel'nosti (The innovative potential of students of pedagogical universities as a criterion of readiness for innovative pedagogical activity) // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. – 2021. – S. 32-37 [in Rus.]

[6] Kuz'mina O. V. Formirovanie motivacii studentov vuza k nauchno-issledovatel'skoj dejatel'nosti (Formation of motivation of university students for research activities) // Molodoj uchjonyj. – 2015. – S. 112-118 [in Rus.]

[7] Bekturganova R.Ch. Razvitie instrumentov formirovanija issledovatel'skoj kul'tury u budushhih pedagogov (Development of research culture formation tools for future teachers) // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. - 2024. - № 6. - S. 18-22 [in Rus.]

[8] Yesmagulova A.A., Mutaliyeva A.Sh., Kulmysheva N.A. Formation of communicative competence of educational psychologists: the role of educational technologies // BULLETIN of Ablai Khan KazUIRandWL Series «PEDAGOGICAL SCIENCES». – 2025. – № 2 (77). – P. 33-43.

БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМНІҢ КӘСІБИ ҚАЛЫПТАСУЫНЫҢ ФАКТОРЫ РЕТІНДЕ ЗЕРТТЕУ ЖӘНЕ ИННОВАЦИЯЛЫҚ ҚЫЗМЕТКЕ ҢНТАЛАНДЫРУ

***Бектұрғанова Р.Ч.¹**

***А. Байтұрсынұлы атындағы ҚАУ, Қостанай, Қазақстан**

Аңдатпа. Мақалада болашақ мұғалімнің кәсіби қалыптасуының маңызды факторы ретінде зерттеу және инновациялық қызметке деген мотивация қарастырылады. Педагогикалық ЖОО студенттерінің зерттеу және инновациялық құзыреттіліктерін қалыптастыру мен дамытудың негізгі тәсілдері талданады. Болашақ мұғалімдердің жаңа білім беру технологияларын игеруге және енгізуге дайындығына мотивациялық факторлардың әсеріне ерекше назар аударылады, бұл әсіресе цифрлық ортаның қарқынды дамуы мен білім беру жүйесіндегі өзгерістер жағдайында өзекті.

Студенттердің жеке ерекшеліктерін, педагогикалық қолдауды, ЖОО-да зерттеу инфрақұрылымының болуын және мансаптық өсу перспективаларын қоса алғанда, ғылыми және инновациялық қызметке қызығушылықты дамытуға ықпал ететін ішкі және сыртқы ынталандырулар қарастырылады. Сондай-ақ студенттердің ғылыми-зерттеу жұмыстарына белсенді қатысуына кедергі келтіретін кедергілер талданады, мысалы, уақыттың жетіспеушілігі, қаржыландырудың жеткіліксіздігі, заманауи ғылыми базаларға қол жетімділіктің шектелуі және ғылымның білім беру процесіне әлсіз интеграциясы. Оқытушылардың, тәлімгерлердің және білім беру ортасының ғылыми ізденіске, кәсіби өзін-өзі дамытуға және педагогикалық инновацияларды енгізуге тұрақты мотивацияны қалыптастырудағы рөлінің маңыздылығы атап өтіледі.

Зерттеу студенттердің ғылыми және инновациялық қызметке деген ынтасын арттырудың негізгі шарттары мен әдістерін, соның ішінде жобалық жұмыстарды, ғылыми конференцияларға, конкурстарға және гранттық бағдарламаларға қатысуды, заманауи цифрлық құралдарды пайдалануды, пәнаралық топтарда жұмыс істеуді, сондай-ақ зерттеу қызметін білім беру бағдарламаларына қосуды анықтады. Студенттерге кәсіби көкжиектерін кеңейтуге және практикалық зерттеу тәжірибесін алуға мүмкіндік беретін академиялық ұтқырлықтың, халықаралық ынтымақтастықтың, тағылымдамалар мен алмасу бағдарламаларының маңыздылығына ерекше назар аударылады. Стипендиялық бағдарламалар, студенттердің бастамаларын қаржыландыру, ғылыми зертханалар мен инновациялық оқыту орталықтарын құру сияқты студенттерді қолдау тетіктері қарастырылады, бұл олардың ғылыми-зерттеу жұмыстарына белсенді қатысуына ықпал етеді.

Автор зерттеу белсенділігін дамыту болашақ мұғалімдердің дайындық деңгейін арттыруға ғана емес, сонымен қатар олардың тұрақты кәсіби дағдыларын, білім беру процесіне шығармашылық көзқарасын, сыни тұрғыдан ойлау және жаңа қиындықтарға бейімделу қабілетін

қалыптастыруға ықпал етеді деген қорытынды жасайды. Ғылыми зерттеулерді педагогикалық практикаға интеграциялау білім беру жүйесін жетілдіруге, оқыту сапасын арттыруға және динамикалық өзгеретін білім беру ортасы жағдайында өзін-өзі үздіксіз дамытуға қабілетті жоғары білікті мамандарды даярлауға ықпал етеді.

Тірек сөздер: зерттеу қызметі, кәсіби қалыптасу, педагогикалық білім, білім беру технологиялары, ғылыми шығармашылық, ынталандыру, болашақ мұғалім

MOTIVATION FOR RESEARCH AND INNOVATION ACTIVITIES AS A FACTOR IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A FUTURE TEACHER

*Bekturganova R. Ch.¹

*¹A. Baitursynuly Kostanay Regional University (KRU),
Kostanay, Kazakhstan

Abstract. The article considers motivation for research and innovation as the most important factor in the professional development of a future teacher. The main approaches to the formation and development of research and innovation competencies among students of pedagogical universities are analyzed. Special attention is paid to the influence of motivational factors on the readiness of future teachers to master and implement new educational technologies, which is especially important in the context of the rapid development of the digital environment and changes in the education system.

The article considers internal and external incentives that contribute to the development of interest in scientific and innovative activities, including the personal characteristics of students, pedagogical support, the availability of research infrastructure at the university and career prospects. The article also analyzes the barriers preventing the active involvement of students in research work, such as lack of time, insufficient funding, limited access to modern scientific bases and weak integration of science into the educational process. The importance of the role of teachers, mentors and the educational environment in the formation of sustainable motivation for scientific research, professional self-development and the introduction of pedagogical innovations is emphasized.

The study identifies key conditions and methods for increasing students' motivation for scientific and innovative activities, including project work, participation in scientific conferences, competitions and grant programs, the use of modern digital tools, work in interdisciplinary teams, as well as the inclusion of research activities in educational programs. Special attention is paid to the importance of academic mobility, international cooperation, internships and exchange programs that allow students to expand their professional horizons and gain practical research experience. Student support mechanisms such as scholarship programs, funding for student initiatives, and the creation of scientific laboratories and innovation learning centers are being considered, which contributes to their active involvement in research activities.

The author concludes that the development of research activity contributes not only to improving the level of training of future teachers, but also to the formation of stable professional skills, a creative approach to the educational process, the ability to think critically and adapt to new challenges. The integration of scientific research into pedagogical practice contributes to the improvement of the education system, improving the quality of teaching and training highly qualified specialists capable of continuous self-development in a dynamically changing educational environment.

Keywords: motivation, research activity, innovations, professional development, pedagogical education, educational technologies, scientific creativity, motivation, future teacher

Статья поступила /Мақала түсті / Received: 05.04.2025.

Принята к публикации / Жариялауға қабылданды / Accepted: 26.12.2025.

Информация об авторе:

Бектурганова Римма Чингизовна – доктор педагогических наук, профессор, Костанайский региональный университет им. А. Байтұрсынұлы, г. Костанай, Казахстан, e-mail: rimma.bekturganova@mail.ru

Автор туралы мәлімет:

Бектурганова Римма Чингизовна – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, А. Байтұрсынұлы атындағы Қостанай аймақтық университеті, Қостанай қ., Қазақстан, e-mail: rimma.bekturganova@mail.ru

Information about author:

Bekturganova Rimma Chingizovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, A. Baitursynuly Kostanay Regional University, Kostanay, Kazakhstan, e-mail: rimma.bekturganova@mail.ru

УДК 378.013.77

МРНТИ 37.018.43

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.008>

ТРАНСФОРМАЦИЯ КУЛЬТУРНОГО САМОСОЗНАНИЯ МОЛОДЕЖИ ЧЕРЕЗ НАУЧНО- ПОИСКОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

*Кошербаева Аз.Н.¹, Альчимбаева А.Б.², Ақмади М.А.³, Кошербаева Г.Н.⁴

*^{1,2} Казахский национальный университет им. Аль-фараби,
Алматы, Казахстан

³ Казахский национальный женский педагогический университет,
Алматы, Казахстан

⁴ Казахская академия Спорта и Туризма, Алматы, Казахстан

Аннотация. В данном исследовании рассматривается влияние участия в научных исследованиях на культурную идентичность молодёжи, с акцентом на Казахстан и использованием для сравнения Японии. В исследовании использовался сравнительный и интерпретационный подход, анализ качественного содержания академической литературы, исторических документов и политических рамок. Результаты показывают, что научные исследования служат связующим звеном между традицией и современностью. В Казахстане участие в научных исследованиях направлено на реформы; оно обусловлено, главным образом, государственными программами и изменениями в образовании, которые рассматривают науку как инструмент модернизации и культурного возрождения. Участвуя в исследованиях, молодые люди связывают глобальные навыки, такие как критическое мышление, креативность и инновации, со своими национальными традициями, языком и наследием. В отличие от этого, в Японии существует органичная модель, где научные ценности вплетены в нравственное воспитание и культурные истории, обеспечивая преемственность без разрушения идентичности. Результаты показывают, что, несмотря на разные пути, обе страны находят баланс между глобальной научной практикой и сохранением культурного наследия. Для Казахстана это подчёркивает перспективность создания молодёжных исследовательских программ, региональных научно-культурных центров и внедрения традиционных знаний в современные научные области, такие как экология и образование. В конечном итоге в исследовании делается вывод о том, что научно-исследовательская деятельность не только улучшает академические навыки, но и формирует культурное самосознание, укрепляет гражданскую идентичность и готовит молодёжь к участию в глобализации, сохраняя при этом свою культурную уникальность.

Ключевые слова: наука, культурное самосознание, молодежь, интеграция, научная деятельность, идентичность, трансформация, поисковая деятельность

Введение

Культурное самосознание не является фиксированной, а скорее является динамичным процессом, формируемый образованием, социальным взаимодействием и участием в создании новых знаний. В этом контексте вовлечение молодёжи в научные исследования создаёт возможности для формирования и изменения самосознания и идентичности, что способствует развитию критического мышления, креативности и понимания различных культур, что является не маловажным фактором в современном конкурентном мире. Участие в исследованиях помогает молодым людям перейти от пассивного потребления знаний к их активному созданию и такой переход укрепляет их уверенность в себе и способствует пониманию культурных особенностей, где они могут выражать данные культурные элементы [1], [2]. Участвуя в исследовательских проектах, молодежь усваивает важнейшие научные ценности, как объективность, командная работа и этика, где ценности становятся ключевыми элементами их развивающейся культурной идентичности. Вовлечение молодёжи в исследования помогает им приобретать глобальные навыки, такие как открытость к разнообразию, инновациям и социальная ответственность [3]. Формирование данных навыков особенно важны в мультикультурных обществах, где молодые люди стремятся сбалансировать традиционные ценности с современными глобальными влияниями. Влияние обучения через исследования выходит за рамки академической сферы, влияя также на культурные аспекты, что позволяет переосмыслить идентичность.

Если рассматривать в контексте Казахстана о важности развития науки и исследовательского потенциала не раз отмечалось в правительстве. Более того, в нашей стране изменение культурной идентичности молодёжи имеет важное значение в связи с быстрой модернизацией страны, многообразием населения и как сказали акцентом на науку и образование. Национальные стратегии и государственные программы поддержки молодёжи и науки подчёркивают роль исследований в продвижении инноваций и укреплении культурных ценностей среди молодёжи [4]. В этом контексте исследовательская деятельность выступает не только как форма образования, но и как способ связи традиционного наследия с глобальными системами знаний. В связи с растущим вниманием к расширению прав и возможностей молодёжи и роли высшего образования в формировании активных граждан, крайне важно изучить, как научные исследования способствуют трансформации культурной идентичности. Данное исследование призвано

восполнить данный пробел, изучив, как участие в исследованиях меняет понимание молодёжью своей культурную самосознания, способствуя более широкому обсуждению вопросов образования, идентичности.

Более того предыдущие исследования рассматривали схожие аспекты идентичности и образования молодёжи, данное исследование выделяется тем, что фокусируется на научно-исследовательской деятельности как ключевой области формирования культурной идентичности. В отличие от предыдущих работ, которые в основном изучали общеобразовательные или культурные влияния, данное исследование изучает, как участие в исследовательских проектах позволяет молодым людям переосмыслить свои ценности, культурные нормы и чувство принадлежности. Кроме того, сравнение с Японией позволяет по-новому взглянуть на то, как различные культурные и образовательные системы влияют на идентичность молодёжи посредством участия в научной деятельности.

Цель исследования изучить, как участие в научно-исследовательской деятельности влияет на формирование и изменение культурной идентичности молодёжи в глобализованном мире. Основное внимание уделяется Казахстану и проводится сравнение с Японией.

Исследовательский вопрос: как участие в научно-исследовательской деятельности влияет на изменение культурной идентичности молодёжи в Казахстане?

Значимость исследования, с научной точки зрения оно дополняет ограниченный объём международной литературы об изменениях культурной идентичности в Центральной Азии регионе, который часто упускается из виду в глобальных исследовательских дискуссиях. С практической точки зрения, оно даёт представление о том, как научно-исследовательская деятельность может способствовать развитию культурной идентичности, гражданской интеграции и расширению прав и возможностей молодёжи. Для педагогов полученные результаты могут стать руководством для разработки стратегий, связывающих научные исследования с культурным наследием, способствуя сохранению национальных традиций и одновременно развивая глобальные навыки молодёжи.

Материалы и методы

Данное исследование основано на сравнительном подходе и интерпретационном анализе, что позволило выявить сходства и различия во взаимосвязи между научно-исследовательской деятельностью и формированием культурной идентичности в кейсах двух страна Казахстана и Японии. Япония была выбрана объектом сравнительного анализа в связи с тем, что служит точкой отсчета благодаря документально подтвержденному сочетанию традиционного культурного наследия с современным научно-

техническим развитием и это позволило провести полезную аналогию с Казахстаном. Анализ включал широкий обзор научной литературы, политических документов и исторических источников, посвященных культурной идентичности, образованию и роли научных исследований в обществе. Особое внимание в исследовании уделялось работам, посвященным культурному наследию Казахстана, политике национальной идентичности и программам модернизации. Были включены исследования, посвященные японской философии образования и интеграции науки с культурными традициями. Материалы исследования были объединены, чтобы показать, как культурная идентичность молодежи формируется под влиянием участия в научно-исследовательской деятельности. Исследование проводилось в рамках интерпретационно-контекстуального анализа, с упором на три основных аспекта:

1. Исторические и культурные основы формирования молодежной идентичности в Казахстане;
2. Роль научных исследований и образования в трансформации культурного самосознания и идентичности;
3. Сравнительная перспектива, помещающая Казахстан в более широкий мировой и региональный контекст на примере Японии для кросс-культурного анализа.

В исследовании также было использовано качественный контент-анализ, что позволило нам изучить научные публикации, исторические источники и политические документы, связанные с культурной идентичностью и научными исследованиями. Методология отбора проводилась в соответствии с методологией PRISMA для обеспечения прозрачности и воспроизводимости исследовательского процесса. Сбор данных начался с систематического поиска в базе данных Scopus с использованием следующего запроса:

TITLE-ABS-KEY (“cultural transformation” AND “education”) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA, “SOC”) OR LIMIT-TO (SUBJAREA, “ARTS”)) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , “ar”)) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , “English”))

В ходе поиска было получено 246 документа, опубликованных за последние 20 лет, посвященных взаимодействию культуры, образования и трансформации идентичности. Критерии включения включали исследования были следующими:

- рассматривали вопросы культурной идентичности, трансформации или образования;
- использовали эмпирические или концептуальные подходы, актуальные для социальных наук или культурологии;

Критерии исключения включали дублирующиеся записи, нерцензуемые статьи и работы с недостаточной методологической ясностью. После проверки названий, аннотаций и полных текстов в соответствии с этапами PRISMA для качественного контент-анализа было отобрано 32 источника. Контент-анализ проводился в три цикла кодирования. Первый цикл выявление повторяющихся концепций, таких как «идентичность», «участие в исследованиях», «традиция», «модернизация», «ценности молодёжи». Второй цикл группировка кодов в более широкие тематические кластеры «образование и идентичность», «наука и культура», «межкультурная компетентность», «синтез традиций и инноваций». Третий цикл синтез доминирующих моделей, показывающих, как исследовательская деятельность опосредует трансформацию культурной идентичности в кросс-культурном контексте.

Для повышения валидности и надежности данных была использована триангуляция сравнение данных из академической литературы, политических документов и исторических источников. Систематический контент-анализ, проведенный с помощью PRISMA, позволил выявить ключевые концептуальные связи между научной активностью и формированием культурной идентичности молодежи в Казахстане и Японии. Помимо систематического обзора на основе PRISMA, был проведен тематический контент-анализ для выявления наиболее значимых концептуальных кластеров в наборе данных Scopus. С помощью VOSviewer (версия 1.6.x) была визуализирована совместная встречаемость ключевых слов авторов для выявления взаимосвязей между основными темами исследований, связанными с «культурной трансформацией» и «образованием». С помощью контент-анализа были выявлены и интерпретированы такие общие темы, как традиции, глобализация, образование и гражданская интеграция, в контексте того, как научно-исследовательская деятельность выступает в качестве медиатора изменений культурной идентичности среди молодёжи. Выбранный метод позволяет разработать концептуальную модель того, как научно-исследовательская деятельность может способствовать сохранению, трансформации и модернизации культурного самосознания.

Результаты

Результаты сравнительного анализа показывают, что научные исследования играют решающую роль в формировании мировоззрения и культурной идентичности молодёжи Казахстана. Участие в исследованиях позволяет молодым выйти за рамки простого получения информации, так как они активно участвуют в её создании. Процесс развивает их академические и интеллектуальные навыки и углубляет понимание культурной преемственности и гражданской ответственности. Образование,

ориентированное на исследования, помогает молодежи сочетать универсальные научные идеи с культурными ценностями, заложенными в казахских традициях, что приводит к более полной и актуальной идентичности. Развиваются важные когнитивные и социальные навыки, включая критическое мышление, аналитическую рефлекссию и способность работать в различных контекстах и в группах. Вышеуказанные навыки особенно ценны, ведь всегда необходимо находить баланс между глобальными культурными влияниями и своими национальными традициями или личными убеждениями. Рисунок 1 показывает, что научные исследования служат не только способом получения знаний, но и путём к культурной самореализации.



Рисунок 1 - Формирование мировоззрения молодежи через научные познания

Исследования способствуют к пониманию своего культурного наследия как живого ресурса для личностного роста, социальной интеграции и гражданской активности [5]. Анализ подчёркивает, что научная деятельность способствует принятию общих ценностей, таких как уважение к культурному наследию, ответственность за развитие сообщества и открытость к межкультурному диалогу [6], [7]. Наука может трансформировать идентичность через участие в исследованиях, когда традиции становятся связующим звеном для создания нового продукта или открытия. То есть традиционные элементы и ценности не отвергаются, а становятся инструментами для интеграции с современностью и созданию через созерцание, что имеет сильный эффект вдохновения для молодых и некая попытка сохранения той традиционной части сохранения идентичности [8], [9]. В Казахстане такими кейсам могут быть рассмотрены к примеру «Qazaq Republic» или «Til-Qazyna», «Qazaq Soul» включают традиционные

казахские орнаменты, пословицы и языковую идентичность в свои модели, где не только продвигают национальную культуру, но и представляют казахскую идентичность как востребованный бренд. Культурное наследие рассматривается не просто как историческое наследие, а как живой ресурс, стимулирующий творческие инновации и укрепляющий культурную идентичность и в ходе их реализации непосредственно использует научно-поисковую деятельность, так как участие молодежи в этих творческих проектах отражает ее участие в научных исследованиях и то, и другое служит средством культурной самореализации. В обоих случаях молодые люди переосмысливают унаследованные традиции, приспособляя их к современным реалиям и глобальным культурным тенденциям [10].

Согласно результатам сравнительного анализа исторические и философские пути Японии и Казахстана оказали влияние на взаимодействие науки и культуры в каждой из стран. В Японии развитие науки было тесно связано с конфуцианством и буддизмом, при этом синтоистские традиции также играли свою роль [11]. В период Эдо (XVII–XIX вв.) политическая изоляция Японии способствовала развитию уникальных культурных практик, включая чайную церемонию, каллиграфию, театр кабуки и различные эстетические системы. Практики стали частью современных образовательных и научных систем. Поздние реформы Мэйдзи заложили концепцию «вакон ёсай» («японский дух, западные технологии»), которая обеспечивала соответствие западной науки местным ценностям [12]. Баланс до сих пор является ключевой особенностью японской науки и образования, где такие ценности, как трудолюбие, уважение к знаниям и дисциплина, формируют академическую среду. Этические основы японского образования были официально изложены в императорском рескрипте 1879 года, известном как «Великие принципы образования» [13]. Проведенный контент анализ показал, что для Японии сначала нравственное самосовершенствование, а затем познание. К примеру, проанализированном нами трактате «Великом учении» (大学, Dàxué) утверждалось следующее [14]:

«心正而後身修，身修而後家齊，家齊而後國治，國治而後天下平»

[Когда сердце станет прямым тогда совершенствуется личность, когда личность совершенствуется тогда упорядочивается семья, когда семья упорядочена управляется государство, когда государство управляется тогда устанавливается мир во всём мире].

В Японии данная установка была институционализована в предмете «修身», что значит нравственное воспитание, а позднее закреплена в «Императорском рескрипте об образовании» 1890 года, а именно как [14]:

「父母ニ孝ニ、兄弟ニ友ニ、夫婦相和シ...学ヲ修メ、業ヲ習ヒ」

[Будьте почтительны к родителям, дружны с братьями, согласны с супругами... и лишь затем занимайтесь науками и ремёслами].

Контент-анализ показывает, что японская модель образования выстраивается вокруг приоритета духовности и морали как основания для усвоения знаний, что обеспечило её устойчивость в условиях модернизации. Наряду с конфуцианскими идеями имело место устойчивый свод норм на протяжении более века, где основные цели образования были определены в четырёх частях [15], [16]:

1. Развитие самосознания как личности;
2. Обмен культурой и её создание;
3. Формирование гражданского самосознания;
4. Укрепление физического и духовного здоровья.

Вышесказанные ценности представляют образование как нравственное и гражданское начинание, а не только познавательную деятельность. На рисунке 2 представлен конфуцианский моральный принцип, подчёркивающий, что нравственное и духовное развитие должно направлять интеллектуальное обучение.

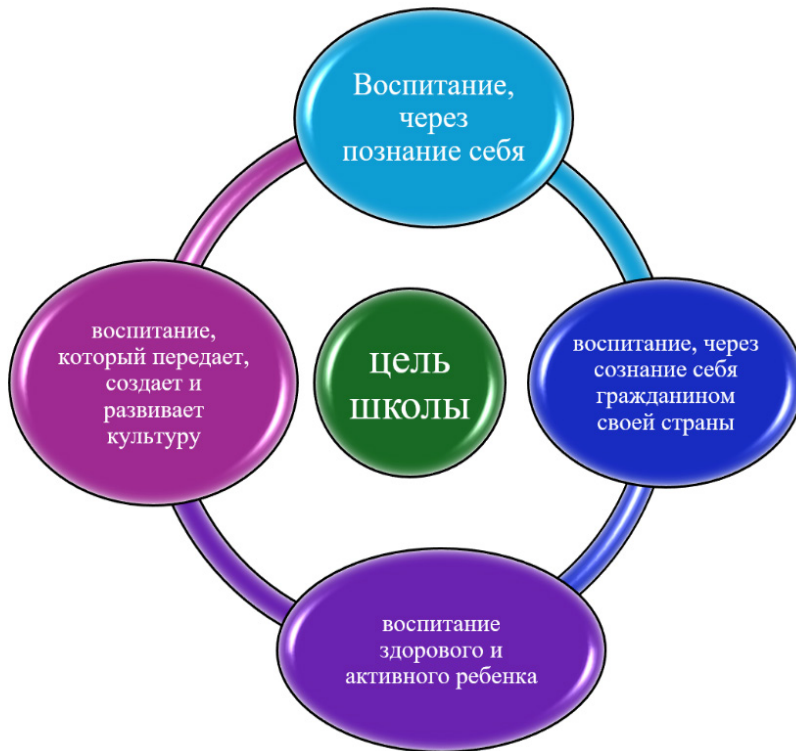


Рисунок 2 - Конфуцианский морально-этический принцип образования в Японии

Также анализ привел нас к тому, что культурной преемственности в современных медиа является глобальный рост аниме и манги. Хотя они стали символами японской поп-культуры, их повествовательная структура глубоко укоренена в традиционных японских нарративах. Подобная адаптация и экранизация говорит о том, что Япония демонстрирует свою способность модернизировать культурное самовыражение, не теряя при этом своей национальной идентичности. Примерами интеграции научно-поисковой деятельности в культурное самосознание молодёжи могут служить такие аниме, как «Dr. Stone» и т.д. В подобных произведениях на разных уровнях отражается ценность знания, исследовательского поиска и критического осмысления науки, что способствует формированию у молодёжи интереса к познанию и пониманию ответственности учёного и в целом процесса исследования [17]. Подобные медиатексты не только закрепляют традицию уважения к знаниям в японской культуре, но и выступают катализатором трансформации культурной идентичности, где научное мировоззрение становится важным элементом самоопределения. И тут можно сказать, что аниме как часть современной медиакультуры выполняет функцию популяризации научных ценностей и способствует развитию исследовательской мотивации у молодого поколения.

Если рассматривать кейс Казахстана, то здесь философские основы берут начало в кочевых традициях, тюркском интеллектуальном наследии и исламской науке. Устное обучение, осуществляемое жырау, акынами и старейшинами, служило основным способом передачи практических знаний и этических ценностей, таких как справедливость, уважение к старшим и преданность Родине. С распространением ислама религиозные школы, или медресе, стали местами, где духовное образование сочеталось со светскими науками. Такие выдающиеся мыслители, как аль-Фараби, Ахмед Ясави и Жусуп Баласагуни, показали, как философия, этика и наука могут быть объединены. Их труды связывали классическую философию с исламской мыслью, оказывая влияние на такие области, как логика, политическая теория, медицина и музыка. Наследие сделало интеллектуальную культуру Казахстана интегративной, где наука неразрывно связана с духовными и моральными устоями [18]. Современная образовательная политика отражает эту традицию, включая национальные культурные ценности в учебные программы, обеспечивая передачу научных знаний наряду с развитием этических и гражданских качеств [19]. Полученные результаты показывают, что Япония, и Казахстан создали системы науки и культуры, основанные на своих исторических и философских традициях. Япония сохраняла преемственность благодаря государственному суверенитету и культурной изоляции, а затем стратегической модернизации. В отличие от этого, Казахстан пережил периоды потрясений, вызванные имперским и

советским контролем, что привело к нынешнему возрождению культуры и науки. В обоих случаях морально-этический аспект образования имеет решающее значение, выступая связующим звеном между культурной идентичностью и научными исследованиями.

Далее на рисунке 3 представлена связь в виде трёхмерной модели, демонстрирующей взаимодействие культуры, науки и образования. Модель подчёркивает, что культурное наследие играет активную роль в формировании научных исследований и образовательных практик. Традиции устного обучения, наука и местные знания о природе, здоровье и ремёслах (см. таблицу 1) продолжают оказывать влияние на академические исследования и разработку учебных программ.



Рисунок 3 - Модель взаимодействия культуры, науки и образования

Исследования в области этнографии и лингвистики непосредственно опираются на традиции коренных народов, в то время как экологические и медицинские науки включают традиционные знания об экологических циклах и лечебных травах. В сфере образования культурные ресурсы последовательно включаются в учебные программы как школ, так и университетов. Более того недавно отмененная программа, как «Рухани жаңғыру» также содержала в себе как один из аспектов интеграцию культурного самосознания молодежи посредством научной деятельности на многих уровнях [20]. В данном случае, интеграция способствует развитию личности, обладающей не только научными знаниями, но и полным осознанием своей культурной идентичности и гражданского долга. Полученная модель образует связь культуры со знаниями, что делает невозможным отделение когнитивного обучения от этических и духовных аспектов [21]. И как следствие мы можем сказать, что результаты применения данной модели разнообразны. Во-первых, она сохраняет культурную идентичность в глобализированном мире, предотвращая смешение с единообразными образовательными и научными системами. Во-вторых, она поощряет исследования, ориентированные на национальное наследие, сохраняя традиционные экологические знания, народную медицину и историческую память в научных исследованиях. В-третьих, она способствует всестороннему личностному росту, предоставляя молодым людям современные навыки и культурное самосознание. Результаты приближают систему образования Казахстана к мировым инновационным стандартам, одновременно подчеркивая ее уникальную самобытность.

Таблица 1 - Обобщённая модель взаимодействия культуры, науки и образования

Культурное наследие	Традиции устной народной педагогики Культура и медресе Народные знания (о природе, здоровье, ремёслах) Национальные ценности (уважение, честь, трудолюбие)
Влияние на науку	Исследования по этнографии, языку, истории, культуре Применение традиционных экологических и медицинских знаний Интеграция духовных ценностей в научную этику
Влияние на образование	Включение этнокультурных тем в школьные и вузовские программы Национальные учебники и программы «Рухани жаңғыру», «Ұлы Дала Елі» Формирование культурной и гражданской идентичности молодежи
Результат	Развитие культуросообразной модели образования Сохранение идентичности в условиях глобализации Поддержка научного интереса к национальному наследию Воспитание гармонично развитой личности

Сравнительный анализ показывает, как сходства, так и различия в том, как Казахстан и Япония включают научные исследования в развитие культурной идентичности молодёжи. В обоих случаях исследования служат не только академической деятельностью, но и средством культурной передачи и модернизации. Однако исторический путь и институциональная среда этих стран создают уникальные модели взаимодействия науки, образования и культуры. В Японии прочно устоялось сочетание культурного наследия и научного развития. Философия «вакон ёсай», что означает «японский дух, западные технологии» и оно отражает последовательную политику. К данной политике относится научный прогресс принимается при условии его соответствия культурным и моральным традициям и в данный подход было использовано в образовательных реформах, начиная с эпохи Мэйдзи и до наших дней, где нравственное воспитание и конфуцианские ценности намеренно связывались с научными дисциплинами [22]. Результатом является устойчивый баланс, в рамках которого молодёжь поощряется к освоению глобальных научных методов без потери национальной идентичности. Современные японские СМИ, особенно аниме и манга, поддерживают этот баланс, включая научное любопытство в популярные сюжеты, нормализуя исследовательские ценности для молодой аудитории.

Казахстан, с другой стороны, действует в постсоветском контексте,

характеризующемся культурным возрождением и системными изменениями. В то время как Япония имеет богатую историю культурных и образовательных практик, Казахстан стремится восстановить свою культурную идентичность после многих лет имперского и советского контроля. Следовательно, государственная политика и реформы играют решающую роль в формировании взаимодействия научных исследований с культурным сознанием. В Казахстане исследовательская деятельность рассматривается как образовательный ресурс и инструмент укрепления национальных ценностей в глобальном контексте. Участие молодежи в науке связано с более широкими национальными усилиями по культурному возрождению и модернизации.

Обе страны признают роль исследований в развитии глобальных навыков, таких как критическое мышление и инновации. Однако Япония воплощает в себе естественную, исторически обоснованную интеграцию. В отличие от этого, Казахстан придерживается более структурированного и реформаторского подхода и данное различие подчеркивает важность институциональной преемственности для сохранения культурной идентичности и проблемы, с которыми сталкиваются переходные общества, соединяя традиции с современностью посредством научной практики. Для пояснения выше сказанного в рисунке 4 показаны сходств и различий.

Измерение	Казахстан	Япония
1 Исторический контекст	Постсоветская траектория, характеризующаяся культурным возрождением и реконструкцией идентичности после имперского и советского господства.	Долгосрочная институциональная преемственность и интеграция конфуцианских, буддийских и синтоистских традиций в современное образование и науку.
2 Политическая ориентация	Реформаторская и программная, наука и культурная идентичность явно связаны через государственные стратегии	Органичная преемственность, наука принимается в рамках философии вагон ёсай акцент в политике на моральное воспитание и сохранение традиций.
3 Интеграция науки и культуры	Научная деятельность рассматривается как образовательная практика и одновременно как механизм укрепления национальной идентичности, акцент на модернизацию и возрождение традиций.	Научное развитие встроено в культурные и моральные традиции; интеграция институционализована ещё со времён эпохи Мэйдзи.
4 Вовлечение молодежи в исследования	Исследовательская деятельность воспринимается как путь к гражданской интеграции, национальному возрождению и глобальной конкурентоспособности.	Участие молодежи нормализовано через учебные программы и культурные медиа (аниме, манга), популяризирующие ценность научного поиска.
5 Тип модели	Программно-реформаторская модель опирается на государственные инициативы и реформы.	Модель органичной преемственности поддерживается культурными традициями и институциональной стабильностью.
6 Результат для культурной идентичности	Баланс традиционных ценностей и глобальных влияний, идентичность формируется под воздействием государственных модернизационных проектов.	Сохранение национального духа при принятии мировой науки, культурная идентичность укрепляется через интеграцию традиции и современности.

Created with Datawrapper

Рисунок 4 - Сравнительный анализ Казахстана и Японии

Сравнительная структура, представленная на рисунке 4, показывает, что и Казахстан, и Япония рассматривают научные исследования как мощный фактор культурных изменений в молодежной среде. Хотя и обе страны имеют различия, имеется и общий принцип. К ним мы можем отнести, необходимость баланса между глобальными научными навыками и сохранением культурного наследия. Данный баланс гарантирует, что молодежь будет готова к инновациям и конкуренции в глобализированном мире, сохраняя при этом связь со своей национальной идентичностью. Результаты показывают, что научные исследования могут выступать в качестве универсального связующего звена между традицией и современностью, позволяя молодым людям сочетать культурную осведомлённость со стремлением к знаниям.

Далее результатом сравнения стало признание того, что разработка образовательных и культурных программ, направленных на поддержку традиций, жизненно важна для Казахстана. Необходимо создавать образовательные платформы, сочетающие современные научные знания с традиционными аспектами и искусствами. Данный подход позволяет воспринимать культурное наследие не как пережиток прошлого, а как живой ресурс для творчества и инноваций.

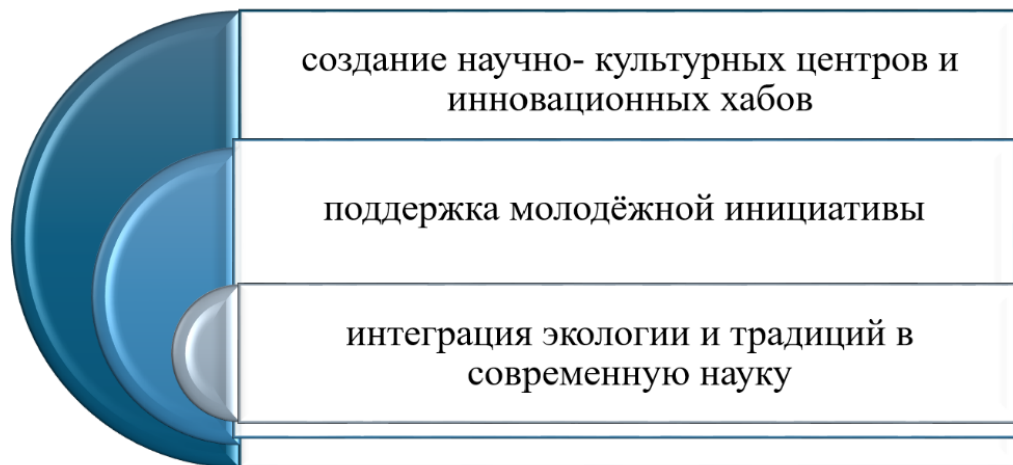


Рисунок 5 - Практические рекомендации для Казахстана.

Следующие направления особенно актуальны для укрепления связи между наукой и культурой в Казахстане.

1. Развитие научно-культурных центров и инновационных хабов именно в регионах страны, так как в Алматы и Астане они уже имеют. Создание таких пространств в регионах позволит молодёжи исследовать, объединять и интегрировать культурные традиции с научными открытиями.
2. Поддержка молодёжных инициатив, через систему поощрения к

участию и гуманитарным ценностям в академических учреждениях. В целом, структура сети отражает эволюционирующую парадигму, в которой образование является не только механизмом передачи знаний, но и динамичной социальной системой, формирующей ценности, этику и идентичность. Визуализация подтверждает, что культурная трансформация в образовательной среде происходит на стыке педагогических инноваций, устойчивого развития и развития человеческого потенциала. Вывод подкрепляет теоретическую позицию настоящего исследования о том, что участие в исследованиях и образовании служит важнейшим катализатором переосмысления культурной идентичности молодёжи в глобализированном контексте.

Вдохновляясь опытом Японии, Казахстан может развивать свой научный и культурный ландшафт, используя уникальные традиции и научные инновации для формирования гражданской идентичности, объединения различных культурных групп и сохранения культурного наследия. Такая стратегия не только будет способствовать научному прогрессу, но и поможет сохранить культурную идентичность в глобализированном мире. Несмотря на разницу в историческом пути и уровнях институционального развития, Япония и Казахстан разделяют общую цель сочетание культурных традиций с научным прогрессом. В обеих странах национальная идентичность и культурное самосознание рассматриваются как важнейшие составляющие устойчивого развития и воспитания будущих поколений. Сравнение науки и культуры в Японии и Казахстане показывает, что, несмотря на значительные различия в историческом и культурном контекстах, обе страны стремятся развивать науку и культуру в глобальном масштабе. Япония, обладающая богатой историей технологических и культурных достижений, органично интегрирует научное развитие в свой культурный ландшафт. Казахстан, расположенный на перекрестке культур и цивилизаций, стремится модернизировать свою научную и культурную политику, опираясь на свою уникальную историческую самобытность для ответа на вызовы современной глобализации.

Обсуждение

Результаты данного исследования побуждают нас задуматься о том, как научные исследования влияют на культурную идентичность молодёжи. Анализ показывает, что наука обладает преобразующей силой не только в рамках отдельного направления, но и в рамках морального, культурного и институционального контекстов. Идея показывает, что реальность социально обусловлена и исследования имеют смысл для молодёжи не только потому, что генерируют знания, но и потому, что формируются историями о наследии, гражданском долге и глобальном гражданстве.

Когда молодежь рассматривает исследования как практику, связывающую личностный рост с благополучием сообщества, они более склонны воспринимать исследовательские ценности как часть своей культурной идентичности. Сравнительный подход показывает, что не существует единого способа связать науку и культуру. Япония демонстрирует важность исторической преемственности и давние традиции и нарративы создают устойчивый фон для интеграции научных практик в повседневную жизнь. Напротив, Казахстан демонстрирует, как реформы и институциональное проектирование работают в переходных обществах, где конкретные политики и программы направлены на ускорение интеграции. Показанные в результатах два пути двух стран указывают на то, что трансформация культурной идентичности может происходить как посредством естественной преемственности, так и посредством плановых инноваций, основанных на историческом и политическом контексте. Ключевой момент заключается в том, что обе модели способны уравновесить традицию и современность, хотя их подходы и риски различаются. Другой один важный вывод, к которому мы пришли касается роли нарративов и культурных индустрий. Формирование идентичности требует социально признанных ролевых моделей и в Японии исследования и любознательность ценятся не только в школах, но и в СМИ и культурном производстве, гарантируя, что молодые люди воспринимают науку как часть своего воображаемого мира. Для Казахстана это означает, что реформы должны идти рука об руку с повествованием, символами и культурными платформами, которые делают исследования актуальными и заметными в обществе. Без этих нарративов существует риск того, что научное участие будет восприниматься как навязанное извне, а не ценимое изнутри. С точки зрения политики, исследование подчёркивает необходимость интеграции исследований в повседневную практику, а не полагаться только на разовые государственные инициативы. Институты, продвигающие долгосрочные исследовательские аспекты, такие как студенческие исследовательские клубы, фестивали науки и культуры и проекты молодежной науки, имеют решающее значение для устойчивого развития. Кейс Японии заключается не в её специфических традициях, а в её способности поддерживать преемственность. Для Казахстана задача состоит в том, чтобы превратить энтузиазм, вызванный реформами, в культурную практику, чтобы исследования стали частью того, как молодые люди представляют себя как граждан и членов сообщества.

Заключение

Целью исследования было выяснить, влияет ли участие в научно-исследовательской деятельности на восприятие молодёжью Казахстана своей культурной идентичности, используя при этом Японию в качестве точки

сравнения. Анализ показал, что цель исследования была достигнута, так как выводов из документов, исторических источников и научной литературы достаточно, чтобы показать, что участие в исследованиях является важным способом для молодёжи переосмыслить связь между традиционными культурными нормами и современными практиками познания. На основной вопрос исследования *как участие в научных исследованиях влияет на трансформацию культурной идентичности молодёжи Казахстана* можно ответить следующим образом. В Казахстане участие в исследованиях позволяет молодёжи связывать современные практики познания с соответствующими культурными ценностями и историями, формируя свою идентичность с учётом как национальной культуры, так и глобальных перспектив. Влияние наиболее сильно, когда исследования связаны с местными проблемами и подкрепляются долгосрочной институциональной поддержкой, а не краткосрочными проектами. Опыт Японии позволяет понять условия, обеспечивающие устойчивость этого влияния, в частности, необходимость устойчивой связи между образованием, этикой и культурными нарративами. Также сравнение Казахстана и Японии выявило конкретные способы, которыми научная деятельность меняет культурную идентичность молодёжи. Результаты показывают, что участие в исследованиях стимулирует не только академический рост, но и критическую переоценку традиционных норм и социальных ценностей. Изменения происходят через три взаимосвязанных направления развитие гражданской ответственности, принятие этических и совместных исследовательских ценностей и переосмысление национального наследия в глобальном контексте. В результате исследование выходит за рамки простого описания ситуации. Оно предлагает структуру, объясняющую, как и почему исследовательская деятельность влияет на культурную идентичность. Прочная основа усиливает уникальность исследования и подчеркивает его важность для образовательной и культурной политики в Казахстане и за его пределами.

Подводя итоги можно сказать, что в данной статье представлены три основных вывода. Во-первых, исследование помещает Центральную Азию, часто упускаемую из виду в глобальных дискуссиях, в сравнительный контекст, который различает естественную преемственность и плановые изменения как способы соединения науки и культуры в развитии молодёжи. Во-вторых, оно предоставляет практические знания, которые позволяют трансформировать это различие в действенные стратегии для Казахстана, такие как создание устойчивых институциональных практик, содействие региональному сотрудничеству и разработка интегрированных учебных программ. В-третьих, исследование подтверждает идею о том, что исследования являются неотъемлемой культурной практикой для

формирования идентичности, а не просто академической деятельностью. Однако выводы ограничены тем, как было разработано исследование. Анализ основан на вторичных источниках и обзорах документов, и он не включает первичные данные, которые могли бы проверить причинно-следственные связи. На практике Казахстан может усилить потенциал исследований в формировании идентичности, интегрируя исследования в повседневную образовательную и культурную деятельность, обеспечивая, чтобы участие выходило за рамки крупных городов, и повышая видимость исследований посредством историй, признания и взаимодействия с сообществом.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Brew A., Saunders C. Making sense of research-based learning in teacher education // *Teaching and Teacher Education*. – 2020. – Т. 87. – P. 102935.
- [2] Wulff H. Introducing youth culture in its own right: The state of the art and new possibilities // *Youth Cultures*. – 2022. – P. 1–18.
- [3] Deardorff D.K., Jones E. Intercultural competence as a core focus in international higher education // *The handbook of international higher education*. – 2023. – P. 223–241. Routledge.
- [4] Sagintayeva A. Academic leadership and navigating changes: The case of Kazakhstan's higher education leadership // *Redefining educational leadership in Central Asia*. – 2024. – P. 171–179.
- [5] Zharkynbekova S., Shakhputova Z., Galiyeva B., Absadyk A. Value priorities of student youth in the multi-ethnic space of Kazakhstan and their influence on intercultural communications // *Journalism and Media*. – 2025. – Т. 6, No 1. – P. 32.
- [6] Buribayev Y., Khamzina Z., Buribayeva A. Between traditions and globalization: value orientations of Kazakhstani youth // *Frontiers in Sociology*. – 2025. – Т. 10. – P. 1563274.
- [7] Utepova A., Aubakirova S., Kadyraliyeva A. Improving youth well-being and social integration: the role of leisure in organized public spaces in Kazakhstan // *Retos*. – 2024. – Т. 59. – P. 335–348.
- [8] Gabitov T.Kh., Kozhan A.A., Shadinova G.A. Formation of cultural identity: The role of youth in preserving Kazakh traditions in the context of globalization // *Adam Alemi*. – 2025. – Т. 103, No 2. – P. 10–18.
- [9] Sagintayeva A. Academic leadership and navigating changes: The case of Kazakhstan's higher education leadership // *Redefining educational leadership in Central Asia*. – 2024. – P. 171–179.
- [10] Karipbayev B. The identity of Kazakhstani youth: Impact of globalization and neotraditionalism // *Central Asia & the Caucasus*. – 2021. – Т. 21, No 2. – P. 140–152.
- [11] Anzai S., Matsuzawa C. Values and value priorities underlying Japanese elementary-school moral education: Content analysis of Japanese elementary school moral books // *Mediterranean Journal of Social Sciences*. – 2014. – Т. 5, No 4. – P. 359–369.

[12] Sevilla A.L. Educational ideals in pre and post-war Japan: From imperial subject to Deweyan democratic citizen // *Budhi: A Journal of Ideas and Culture*. – 2017. – Т. 21, No 2. – P. 4–33.

[13] Sagers J.H. Confucian capitalism and the search for economic prosperity and social harmony in early twentieth-century Japan // *Confucian Capitalism: Shibusawa Eiichi, Business Ethics, and Economic Development in Meiji Japan*. – 2018. – P. 181–216.

[14] The Great Learning – full text (《大学》全文翻译) // 大学 [«Daxue – full text translation»]. – 5000yan (Daxue). – URL: <https://daxue.5000yan.com/>

[15] Hernandez J.R. Folkway to national religion: The metamorphosis of Shinto during the Meiji era // Doctoral dissertation, Florida Atlantic University. – 2021. – 225 p.

ҒЫЛЫМИ - ІЗДЕНІС ҚЫЗМЕТІ АРҚЫЛЫ ЖАСТАРДЫҢ МӘДЕНИ ӨЗІН-ӨЗІ ТАЛУЫН ТРАНСФОРМАЦИЯЛАУ

*Кошербаева Аз.Н.¹, Альчимбаева А.Б.², Ақмади М.А.³ Кошербаева Г.Н.⁴

^{*1,2} Өл-фараби Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан

³Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

⁴Қазақ спорт және туризм академиясы, Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Бұл зерттеуде ғылыми зерттеулерге қатысудың Қазақстанға баса назар аударып отырып және Жапонияны салыстыру үшін қолданып отырып, жастардың мәдени бірегейлігіне әсері қарастырылады. Зерттеу салыстырмалы және интерпретациялық тәсілді, академиялық әдебиеттердің, тарихи құжаттар мен саяси шеңберлердің сапалы мазмұнын талдауды қолданды. Нәтижелер ғылыми зерттеулердің дәстүр мен қазіргі заман арасындағы байланыс ретінде қызмет ететіндігін көрсетеді. Қазақстанда ғылыми зерттеулерге қатысу реформаларға бағытталған; бұл негізінен ғылымды модернизация мен мәдени жаңғыру құралы ретінде қарастыратын Мемлекеттік бағдарламалар мен білім берудегі өзгерістерге байланысты. Зерттеуге қатыса отырып, жастар сыни тұрғыдан ойлау, шығармашылық және инновация сияқты жаһандық дағдыларды өздерінің ұлттық дәстүрлерімен, тілдерімен және мұраларымен байланыстырады. Керісінше, Жапонияда ғылыми құндылықтар адамгершілік тәрбиесі мен мәдени тарихқа тоқылған, жеке басын жоймай сабақтастықты қамтамасыз ететін органикалық модель бар. Нәтижелер әртүрлі жолдарға қарамастан, екі ел де жаһандық ғылыми тәжірибе мен мәдени мұраны сақтау арасындағы тепе-теңдікті сақтайтынын көрсетеді. Қазақстан үшін бұл жастардың зерттеу бағдарламаларын, өңірлік ғылыми-мәдени орталықтарды құрудың және экология мен білім беру сияқты қазіргі заманғы ғылыми салаларға дәстүрлі білімді енгізудің перспективалылығын көрсетеді. Сайып келгенде, зерттеу ғылыми-зерттеу қызметі академиялық дағдыларды жетілдіріп қана қоймайды, сонымен

қатар мәдени өзін-өзі тануды қалыптастырады, азаматтық бірегейлікті нығайтады және жастарды өздерінің мәдени бірегейлігін сақтай отырып, жаһандануға қатысуға дайындайды деген қорытындыға келеді.

Тірек сөздер: ғылым, мәдени өзіндік сана, жастар, интеграция, ғылыми әрекет, бірегейлік, трансформация, ізденіс әрекеті

TRANSFORMATION OF YOUTH'S CULTURAL IDENTITY THROUGH SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITIES

*Kosherbayeva Az.N.¹, Alchimbayeva A.B.²,

Akmadi M.A.³, Kosherbayeva G. N.⁴

^{*1,2}al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

³Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan

⁴Kazakh Academy of Sports and Tourism, Almaty, Kazakhstan

Abstract. This study examines the impact of participation in scientific research on youth cultural identity, with a focus on Kazakhstan and using Japan for comparison. The study employed a comparative and interpretative approach, analyzing the qualitative content of academic literature, historical documents, and the political framework. The results show that scientific research serves as a bridge between tradition and modernity. In Kazakhstan, participation in scientific research is aimed at reform; it is due mainly to state programs and changes in education that consider science as a tool of modernization and cultural revival. By participating in research, young people connect global skills such as critical thinking, creativity, and innovation with their national traditions, language, and heritage. In contrast, there is an organic model in Japan where scientific values are woven into moral education and cultural history, ensuring continuity without destroying identity. The results show that, despite different paths, both countries find a balance between global scientific practice and preservation of cultural heritage. For Kazakhstan, this highlights the prospect of creating youth research programs, regional scientific and cultural centers and the introduction of traditional knowledge into modern scientific fields such as ecology and education. The study ultimately concludes that research not only improves academic skills, but also builds cultural awareness, strengthens civic identity, and prepares young people to participate in globalization, while preserving its cultural uniqueness.

Keywords: science, cultural self-awareness, youth, integration, scientific activity, identity, transformation, research activity

Статья поступила /Мақала түсті / Received: 21.04.2025.

Принята к публикации / Жариялауға қабылданды / Accepted: 26.12.2025.

Информация об авторах:

Кошербаева Азиза Нуралиевна – докторант кафедры педагогики и образовательного менеджмента, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан, e-mail: kosherbayeva72@list.ru

Альчимбаева Айгуль Бакытжановна – к.п.н., профессор, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан e-mail: Aigul.bakitzhan@mail.ru

Ақмади Мөлдір Арманқызы – PhD, и.о. доцента кафедры общественно-гуманитарных дисциплин, Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан. E-mail: akmadi.moldir@gmail.com

Кошербаева Газиза Нуралиевна - к.п.н., профессор, Казахская академия Спорта и Туризма, Алматы, Казахстан., E-mail: nurasi@mail.ru

Авторлар туралы мәлімет:

Кошербаева Азиза Нуралиевна – педагогика және білім беру менеджменті кафедрасының докторанты, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы қ., Қазақстан, e-mail: kosherbayeva72@list.ru

Альчимбаева Айгүл Бақытжановна – п.ғ.к., профессор, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы қ., Қазақстан. e-mail: Aigul.bakitzhan@mail.ru

Ақмади Мөлдір Арманқызы – PhD, әлеуметтік-гуманитарлық пәндер кафедрасының уақытша доценті, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан. E-mail: akmadi.moldir@gmail.com

Кошербаева Ғазиза Нұралиқызы - п.ғ. к., профессор, Қазақ спорт және туризм академиясы, Алматы, Қазақстан., E-mail: nurasi@mail.ru

Information about the authors:

Kosherbayeva Aziza Nuralievna – PhD student, Department of Pedagogy and Educational Management, al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan, e-mail: kosherbayeva72@list.ru

Alchimbayeva Aigul Bakytzhanovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. e-mail: Aigul.bakitzhan@mail.ru

Akmadi Moldir – PhD, Acting Associate Professor, Department of Social and Humanitarian Disciplines, Kazakh National Women’s Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: akmadi.moldir@gmail.com

Kosherbayeva Gaziza Nuralievna - PhD, Professor, Kazakh Academy of Sports and Tourism, Almaty, Kazakhstan., E-mail: nurasi@mail.ru

UDC 81-13

IRSTI 16.13.51

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.009>

**SOCIOCULTURAL COMPETENCE AS AN INTEGRATED SYSTEM:
FROM STRUCTURAL MODEL TO APPLIED TECHNOLOGIES**

*Gluchshenko Y.Y.¹, Ismagulova A.Y.², Dalbergenova L.Y.³, Zhukanova A.K.⁴

*^{1,2,3,4}Shokan Ualikhanov Kokshetau University, Kokshetau, Kazakhstan

Abstract. This study examines the development of sociocultural competence (SCC) through a component-based model tested in the context of foreign language education. Five core components of sociocultural competence were identified based on key theoretical frameworks: cultural awareness, behavioural strategies, cultural sensitivity, social skills, and self-awareness. To foster these components, the research employed a set of pedagogical technologies commonly used in language education, including collaborative learning, debates, immersive quests, reflection activities, and discussions, all reframed for the targeted development of SCC. The study involved 40 second-year university students majoring in "Foreign language: two foreign languages (English/Chinese)" with the Kazakh language as the language of instruction. The participants represented various regions of Kazakhstan: Turkestan, Kyzylorda, Zhambyl, Almaty, and Akmola. They were assigned to the control group (n = 20) and the experimental group (n = 20). A pre-test/post-test experimental design with mixed-effects modelling was used to assess the impact of the educational intervention. Following the implementation of pedagogical technologies in the experimental group, a post-test was conducted to determine changes in the level of SCC development. Comparative analysis of pre- and post-test results revealed statistically significant improvements across all components of sociocultural competence in the experimental group. Additionally, a statistical analysis of the SCC structure was conducted, providing a deeper understanding of the interrelationships between its components. The results confirm the internal coherence of the proposed model and the pedagogical value of the applied technologies. This research contributes to the field by providing empirical validation of the integrated approach to SCC development and outlining effective instructional strategies for implementing the component-based model in language education.

Keywords: sociocultural competence, sociocultural competence components, cultural awareness, behavioural strategies, cultural sensitivity, social skills, self-awareness, educational technologies

Introduction

In the modern world, sustainable development is impossible without the awareness of the value of cultural diversity and respect for the identity of different communities. This is reflected in the Sustainable Development Goals (SDGS) proclaimed by the United Nations, which emphasise the role of culture as one of the key factors in the harmonious development of society [1]. Kazakhstan,

as a multinational state, actively supports these principles through the activities of the Assembly of the Kazakh People and by integrating cultural policy into its education system.

The National Strategy for the Modernisation of Higher Education, outlined in the Concept for the Development of Higher Education for 2023-2029, aims to form academically trained, socially responsible and culturally aware specialists [2]. Within the framework of this concept, special attention is paid to the development of students' social activity, which is realised, in particular, through the introduction of an integrated social score system.

At the same time, teacher requirements are also changing. The professional standard emphasises commitment to Kazakhstan's national and cultural values, respect for global cultural and linguistic diversity, and the ability to integrate Kazakh culture and language, as well as those of other nations, into the educational process [3].

All these factors lead us to the need for an in-depth study of sociocultural competence as one of the essential training areas for future specialists. This is especially relevant in teaching foreign languages, where it is necessary to form students' understanding of intercultural differences, respect for the values of other nations, and a willingness to engage in dialogue. Developing the component composition of sociocultural competence and its purposeful implementation in the educational process is a suitable approach in this direction. This article aims to describe the approbation of the component-based model of sociocultural competence through a set of educational technologies used in foreign language education.

Sociocultural competence includes navigating the world with a commitment to peace, social accountability, and equitability [4]. The concept of sociocultural competence holds a central position in the Threshold Level model developed by van Ek and Trim [5] within the European Council's efforts to standardise language education across Europe. According to their framework, sociocultural competence is considered an integral component of communicative competence that entails knowledge of the cultural and societal norms that manifest in the communicative behaviour of a given speech community.

Trim and van Ek [5] identify several core components that structure sociocultural competence. Initially, universal experience refers to essential aspects of everyday life, such as meal customs, holidays, work hours, leisure activities, housing conditions, ethnic diversity, family and social structures, degrees of formality, and shared values related to religion, politics, identity, and tradition. Secondly, they distinguish between social conventions and rituals, including non-verbal elements (such as gestures, eye contact, physical proximity, punctuality, and dress codes) and linguistic conventions (like politeness formulas and the pragmatic use of language functions, including greetings and apologies, in culturally appropriate ways).

Celce-Murcia [6] also incorporates sociocultural competence into her model of communicative competence. She defines it as a set of pragmatic and sociocultural knowledge that enables speakers to express meaning appropriately,

considering the interaction's social and cultural context. In her framework, sociocultural competence includes understanding variation in language use based on social norms of the target language. Notably, she emphasises that cultural or social errors in communication may have more severe consequences than linguistic ones.

According to Celce-Murcia [6], immersion in the target culture is the most effective way to develop this competence, provided learners possess sufficient linguistic preparation and observational skills. Her model consists of three interrelated components: social contextual factors such as age, gender, status, level of social distance, and the interpersonal dynamics between speakers; stylistic appropriateness including politeness strategies, knowledge of genres and registers; cultural factors such as encompassing general cultural understanding of dialectal and regional differences, and intercultural awareness.

The foundational model of Trim and van Ek was later expanded upon by Byram, Zarate, and Neuner [7], who recognised the sociocultural component as more than a subset of communicative competence. While van Ek and Trim incorporated it as a key part of language education, Byram and his colleagues [7] argued that sociocultural competence could also exist relatively independently from linguistic ability. They differentiated between two types of knowledge and skills: those related to specific languages and cultures (gestures, proxemics, and other nonverbal features), and more universal intercultural abilities, such as the capacity to relativise one's values and act as a mediator between cultures.

Building on this line of thought, scholars such as Savignon and Sysoyev [8] emphasised the role of sociocultural competence as a foundation for intercultural communication. They describe it as the learner's ability to be both a reflective and conscious representative of their native culture and engage in intercultural dialogue. This competence, they stress, requires not just linguistic knowledge, but also a deep understanding of the cultural context in which communication unfolds.

In line with the theoretical developments, Safina [9] defines sociocultural competence as the application of multicultural knowledge, skills, and attitudes in intercultural contexts while tolerating other national identities. She proposes a three-stage model of development, where each stage has specific objectives aligned with the overall goals of sociocultural education. This framework reflects a dynamic understanding of competence that evolves in response to learners' exposure and reflection.

In the Kazakhstani educational system, sociocultural competence is also widely recognised as a multifaceted concept. Berzhan and Ayapova [10] describe this competence as more than language proficiency, highlighting that it encompasses understanding cultural norms and communicative practices and adapting one's behaviour and interpretations to align with social contexts. Zhorabekova and Shakiyeva [11] define sociocultural competence as knowledge of the sociocultural context in which the language is used, including information about behavior and etiquette.

Similarly, Zhanggirbay and Tankibaeva [12] define sociocultural competence as the ability to recognise language as part of culture and effectively apply cultural knowledge in communication, such as customs, etiquette conventions, social stereotypes, and historical background.

Ryspayeva and Musaipova [13] emphasise sociocultural competence as involving the integration of learners into the culture, traditions, and realities of the target language's communities in ways appropriate to the students' interests and developmental stage. Importantly, their view of this competence also includes fostering learners' ability to represent their national culture during intercultural communication, enabling a two-way cultural exchange.

Sanatbek and Utelbayeva [14] identify core components that structure sociocultural competence, each addressing a distinct aspect of cultural and communicative ability. These components are described as follows: linguistic-cultural component – mastery of language elements that carry cultural significance, cultural component – understanding of the target culture's societal norms and traditions, socio-psychological component – the ability to navigate and adapt to culturally specific interaction patterns. According to Sanatbek and Utelbayeva [14], developing all the components is essential for a learner to attain complete sociocultural competence in a foreign language.

The literature provides a strong conceptual basis for examining and testing new frameworks. The component-based model integrated in the research includes cultural awareness, behavioural strategies, cultural sensitivity, social skills, and self-awareness. This component-based view aligns with the works of Trim and van Ek [5], Celce-Murica [6], Byram, Zarate, and Neuner [7], Savignon and Sysoyev [8], Safina [9], Berzhan and Ayapova [10], Zhorabekova and Shakiyeva [11], Jangirbai and Tankibaeva [12], Ryspayeva and Musaipova [13], and Sanatbek and Utelbayeva [14], suggesting that sociocultural competence is inherently multidimensional. In the component-based model, cultural awareness can be defined as the ability to understand and perceive key elements of English culture meaningfully, including traditions, values, taboos, historical context, symbols, and religious beliefs. Speech and behavioural strategies encompass understanding how to apply appropriate speech forms, nonverbal signals, and norms of politeness and etiquette when communicating with representatives of other cultures. Cultural sensitivity is considered to be emotional responsiveness and respect for differences in the worldview, values, and traditions of representatives of English culture. Social skills relate to the readiness to interact and adapt in an intercultural environment. Self-awareness refers to the ability to critically reflect on one's own cultural identity and its impact on thinking and behaviour.

The study incorporates collaborative learning, debates, immersive quests, reflection activities, and discussion methods that have been successfully implemented in foreign language education to foster the development of sociocultural competence. However, their targeted application to develop specific components of sociocultural competence remains underexplored. The novelty of this study lies precisely in testing this component-based structure through a purposeful integration of these pedagogical technologies within the context of sociocultural competence development.

Materials and methods

The study involved 20 students from the control group and 20 from the experimental group. The students are second-year students of the speciality “Foreign language two foreign languages (English/Chinese). The average age of students is 19 years. The participants were representatives of the Turkestan region, the Kyzylorda region, the Zhambyl region, the Almaty region, and the Akmola region. The study was approved by the Ethics Commission of Kokshetau University named after Shokan Ualikhanov. The participants signed an informed consent to participate in the study.

A paper-based Likert scale questionnaire was developed to assess sociocultural competence, particularly its components. Its validity was peer-reviewed by experts. The reliability of the questionnaire was verified using the Cronbach’s Alpha coefficient, which yielded a value of 0.76 in the JASP 0.19.3 program.

The experimental work lasted 15 weeks and was part of the course “Basic Foreign Language in Intercultural Communication”. During this period, a series of educational technologies was consistently introduced to enhance students’ sociocultural competence.

In particular, immersive quests were used to model realistic sociocultural situations: students analysed the behaviour of English culture representatives, identified the values and norms underlying their behaviour, and proposed solutions demonstrating an understanding of the target culture. Collaborative learning technologies contributed to the development of teamwork in various sociocultural contexts, where students work in groups on assignments, discuss sociocultural phenomena, and learn to compromise within the context of social and cultural diversity. Debates and discussions stimulated the expression of opinions on sociocultural differences, contributing to the active development of a critical understanding of cultural aspects and behavioural strategies. Finally, reflective exercises allowed students to reflect on their experiences interacting with representatives of other cultures and analyse their sociocultural attitudes.

Upon completion of the educational technologies introduction, a post-test was administered, the purpose of which was to assess changes in the level of sociocultural competence formation among the students in the experimental group. The results of the pre- and post-tests were compared to evaluate the effectiveness of the experimental work. Additionally, a statistical analysis of the sociocultural competence structure was conducted to provide a deeper understanding of the interrelationships between its components. This approach provides a comprehensive understanding of the processes involved in developing sociocultural competence within the educational environment.

Results and discussion

The pre-test results of the sociocultural competence level and its components were analysed using the independent t-criterion (Independent Samples T-test) in the JASP 0.19.3 program. Based on the data obtained, graphs were constructed. The analysis revealed that at the initial stage (before the experiment), the level of

sociocultural competence was comparable in both the control and experimental groups. Statistically, no significant differences were revealed between the groups.

Table 1. Pre-test results of the control and experimental groups

Variable	Control group (n=20)	Experimental group (n=20)	Group difference
Cultural awareness	2.6 (0.4)	2.5(0.2)	$H(38)=1.2, p = 0.22$
Behavioural strategies	2.5(0.4)	2.3(0.2)	$H(29.1)=1.8, p = 0.08$
Cultural sensitivity	3.4(0.4)	3.2(0.4)	$H(38)=1.3, p = 0.17$
Social skills	2.7(0.5)	2.5(0.3)	$H(29.3)=1.3, p = 0.19$
Self-awareness	3.1(0.3)	3.1(0.4)	$H(38)=0, p = 1$
Sociocultural competence (overall level)	14.53(1.4)	13.8(0.9)	$H(38)=1.8, p = 0.07$

Table 1 presents the pre-test results comparing the control and experimental groups across the five components of sociocultural competence and the overall score. No statistically significant differences were observed between the two groups at the pre-test stage.

Specifically, the cultural awareness scores were slightly higher in the control group ($M = 2.6, SD = 0.4$) than in the experimental group ($M = 2.5, SD = 0.2$), although this difference was not statistically significant. Similarly, the behavioural strategies component showed a marginal difference ($H(29.1) = 1.8, p = .08$), with mean scores of 2.5 ($SD = 0.4$) for the control group and 2.3 ($SD = 0.2$) for the experimental group.

For the cultural sensitivity component, the control group also scored slightly higher ($M = 3.4, SD = 0.4$) than the experimental group ($M = 3.2, SD = 0.4$). However, the difference was not significant ($H(38) = 1.3, p = .17$). Social skills and self-awareness also did not differ significantly between groups ($H(29.3) = 1.3, p = .19$ and $H(38) = 0, p = 1$).

The overall level of sociocultural competence was marginally higher in the control group ($M = 14.53, SD = 1.40$) compared to the experimental group ($M = 13.80, SD = 0.90$). Yet, the difference approached but did not reach statistical significance ($H(38) = 1.8, p = .07$). These results confirm that both groups were statistically comparable at baseline.

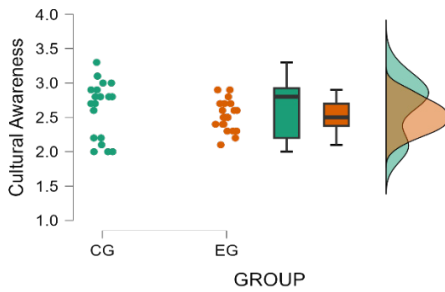


Figure 1 - Comparison of groups on cultural awareness

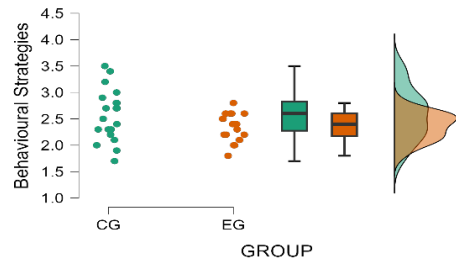


Figure 2 - Comparison of groups on behavioural strategies

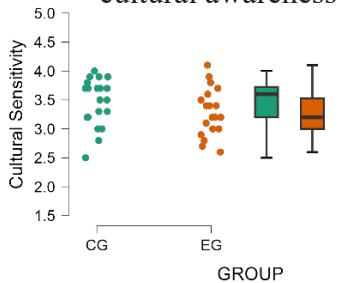


Figure 3 - Comparison of groups on cultural sensitivity

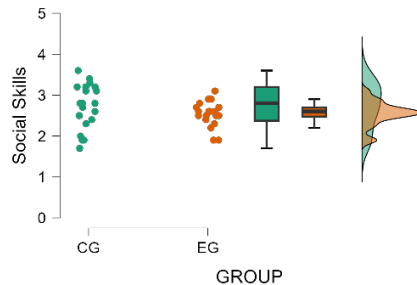


Figure 4 - Comparison of groups on social skills

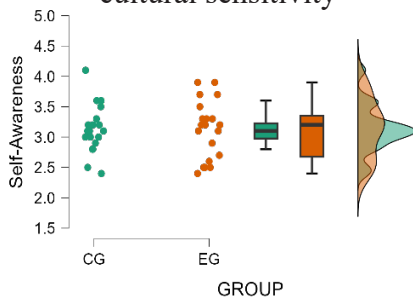


Figure 5 - Comparison of groups on self-awareness

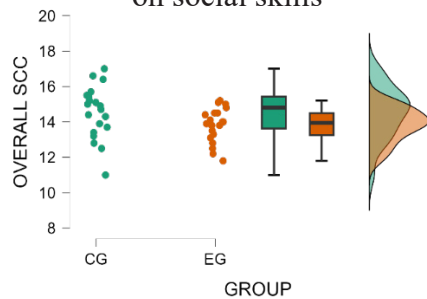


Figure 6 - Comparison of groups on the overall SCC level

Figures 1–6 visually illustrate the pre-test comparisons between the control group (CG) and the experimental group (EG) across the five components of sociocultural competence and the overall score. Each diagram presents the distribution of scores using combined dot plots, box plots, and kernel density.

The next stage, which lasted 15 weeks, involved introducing educational technologies into the classroom. The lessons were conducted interactively, aiming to develop SCC and its components. The integration of educational technologies was systematic and purposefully implemented within the course. After the implementation of the educational technologies, a post-test was administered.

Table 2. Pre-test and post-test results of the experimental group			
Variable	Pre-test (n=20)	Post-test (n=20)	Difference
Cultural awareness	2.5(0.2)	3.7(0.3)	$H(38)=12.8, p < 0.001$
Behavioural strategies	2.3(0.2)	3.7(0.5)	$H(38)=10.8, p < 0.001$
Cultural sensitivity	3.2(0.4)	4(0.3)	$H(38)=5.8, p < 0.001$
Social skills	2.5(0.3)	3.6(0.3)	$H(38)=10.3, p < 0.001$
Self-awareness	3.1(0.4)	3.8(0.3)	$H(38)=5.3, p < 0.001$
Sociocultural competence (overall level)	13.8(0.9)	19(1.5)	$H(38)=12.5, p < 0.001$

Table 2 presents the descriptive statistics for the experimental group, comparing pre-test and post-test results across the main components of sociocultural competence. Statistically significant improvements were observed in all components following the intervention. The most notable effect seen in cultural awareness ($H(38) = 12.8, p < .001$) and the overall level of sociocultural competence ($H(38) = 12.5, p < .001$).

Figures 7–12 visually illustrate the distribution of scores before and after the intervention, supporting these findings. Each plot provides a comparison for a specific component of sociocultural competence. The diagrams reflect positive shifts in all SCC components. Figure 12 integrates these improvements into a composite measure, confirming the growth in students’ sociocultural competence.

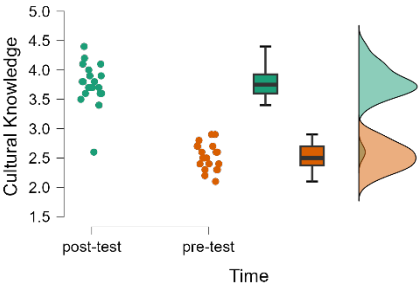


Figure 7 - Comparison of pre-test and post-test on cultural awareness

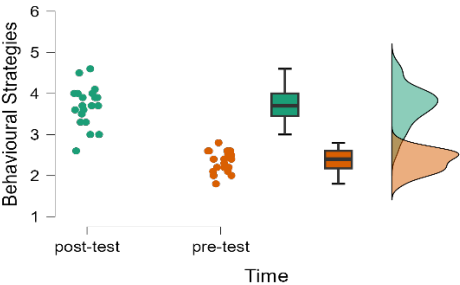


Figure 8 - Comparison of pre-test and post-test on behavioural strategies

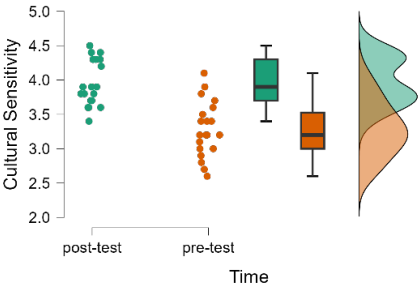


Figure 9 - Comparison of pre-test and post-test on cultural sensitivity

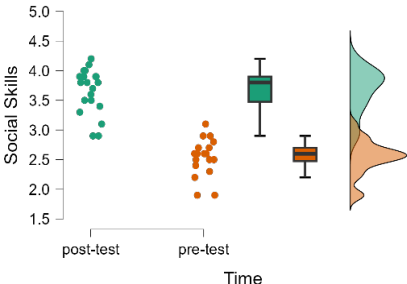


Figure 10 - Comparison of groups on social skills

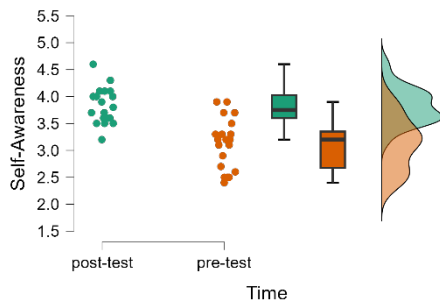


Figure 11 - Comparison of pre-test and post-test on self-awareness

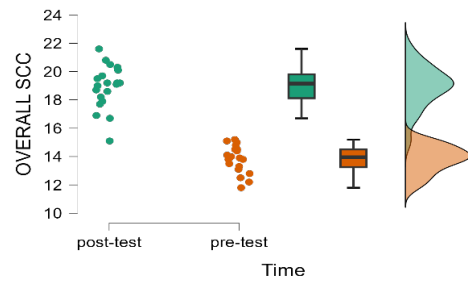


Figure 12 - Comparison of pre-test and post-test on the overall sociocultural competence level

An independent t-test was also conducted to assess the level of sociocultural competence in the control group. The obtained p -values for all components were above the threshold of statistical significance ($p > 0.05$), indicating no statistically significant differences between the results of pre- and post-tests in the control group. This allows us to conclude that the sociocultural competence level of this group remains unchanged without a targeted methodology.

A series of linear mixed-effects models were conducted to examine the effect of sociocultural competence components on one another. Each model included a fixed effect for the predictor variable and a random intercept for participants (ID). The table below presents the F -values, degrees of freedom, and significance levels (p -values) for each pairwise effect tested. All models were assessed using the Satterthwaite approximation for degrees of freedom and Type III Sum of Squares.

Table 3. Linear mixed-effects model results

Predictor variable	Fixed effect	df	F	p
Self-awareness	Time	1, 19	43.812	< .001
Self-awareness	Cultural awareness	1, 20.26	56.252	< .001
Self-awareness	Behavioural strategies	1, 20.81	50.818	< .001
Self-awareness	Social skills	1, 22.67	39.139	< .001
Self-awareness	Cultural sensitivity	1, 30.52	32.996	< .001
Social skills	Cultural awareness	1, 22.29	129.396	< .001
Social skills	Behavioural strategies	1, 22.63	199.391	< .001
Social skills	Cultural sensitivity	1, 38	49.795	< .001
Social skills	Time	1, 19	119.407	< .001

Behavioural strategies	Cultural sensitivity	1, 38	35.561	< .001
Behavioural strategies	Time	1, 19	179.689	< .001
Behavioural strategies	Cultural awareness	1, 22.86	207.097	< .001
Cultural awareness	Cultural Sensitivity	1, 38	35.561	< .001
Cultural awareness	Time	1, 19	179.689	< .001
Cultural sensitivity	Time	1, 19	43.220	< .001

As shown in Table 3, all tested effects reached statistical significance at the $p < .001$ level, indicating relationships between components of sociocultural competence. Notably, the interaction between behavioural strategies and cultural awareness yielded the highest F -value ($F = 207.097$). These results support the theoretical assumption that the development of each component is interconnected. The study's results confirm the effectiveness of the integrative approach and component-based model in forming sociocultural competence through a combination of modern educational technologies.

However, despite the positive results, it is essential to consider that sociocultural competence is developed in both the educational environment and through intercultural communication. The environmental context in which an individual functions significantly impacts the perception and interpretation of sociocultural aspects. In this regard, a promising area of future research may be the interaction with native speakers online and through educational exchanges or joint projects. Such interaction will enable deeper immersion in the sociocultural context, contributing to the development of sociocultural competence components. Moreover, the expansion of sociocultural knowledge through the creation of special textbooks can also be beneficial for students striving for SCC development.

In addition, the presented set of educational technologies is versatile. It can be adapted to various language courses, considering their target audience and discipline specifics. Expanding the course content, adding examples from different sociocultural contexts, and introducing new digital solutions open up vast opportunities to develop further methods for forming sociocultural competence.

Thus, the prospects for future research include the deeper study of the interrelation of the sociocultural competence components in the context of honest intercultural communication, the inclusion of native speakers as active participants in the educational process, the differentiation of technology and textbooks for various educational formats, and the long-term monitoring of the sustainability of the sociocultural skills formed in professional and academic practice.

Conclusion

This study confirmed the effectiveness of a component-based model for developing sociocultural competence in foreign language education. The five identified components were shown to be conceptually grounded and empirically measurable. The targeted use of collaborative learning, debates, immersive quests, reflection activities, and discussions facilitates progress in each component, as demonstrated by improvements in post-test scores.

These findings suggest that sociocultural competence can be developed systematically by integrating educational technologies. The model presented in this research offers practical value for curriculum design, enhancing students' readiness for intercultural communication. Future research may extend these findings by testing the model across diverse educational contexts and over extended implementation periods to examine the sustainability of outcomes.

REFERENCES

[1] United Nations. Resolution adopted by the General Assembly on 6 July 2017, Work of the Statistical Commission about the 2030 Agenda for Sustainable Development (A/RES/71/313 Archived 28 November 2020 at the Wayback Machine). – URL: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/9d/A_RES_71_313_E.pdf [Date of access: 05.03.2025].

[2] Правительство Республики Казахстан. О концепции развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023–2029 годы: Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 г. № 248. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300001050#z59> [дата обращения: 25.09.2024].

[3] Министерство просвещения Республики Казахстан. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог»: Приказ Министерства просвещения Республики Казахстан от 15 декабря 2022 г. № 500. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200031149> [дата обращения: 10.10.2024].

[4] Feinauer E., Whiting E. F., Howard E. R. School leadership envisions sociocultural competence: a case study of one private dual language bilingual education school in Central America // *International Multilingual Research Journal*. – 2024. – Vol. 19, № 3. – pp. 209–229.

[5] van Ek J. A., Trim J. L. M. Threshold Level 1990. – Cambridge: Cambridge University Press, Council of Europe, 1990. – 141 p.

[6] Celce-Murcia M. Rethinking the role of communicative competence // In: Alcón Soler E., Safont Jordà M. P. (eds.). *Intercultural language use and language learning*. – Dordrecht: Springer, 2007. – pp. 41–57.

[7] Byram M., Zarate G., Neuner G. Sociocultural competence in language learning and teaching: Studies towards a Common European Framework of reference for language learning and teaching. – Strasbourg: Council of Europe, 1997. – 88 p.

[8] Savignon S. J., Sysoyev P. V. Sociocultural strategies for a dialogue of cultures // *The Modern Language Journal*. – 2004. – Vol. 86, № 4. – pp. 508–524.

[9] Safina M. Formation of socio-cultural competence in foreign language teaching // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – Vol. 136. – pp. 80–83.

[10] Berzhan A. O., Ayapova T. T. Formation of sociocultural competence based on linguacultural resources // *Bulletin of Abai KazNPU. Series of Philological Sciences*. – 2024. – Vol. 1, № 87. – pp. 12–19.

[11] Жорабекова А. Н., Шакиева А. М. Қашықтықтан білім беру жүйесінде болашақ шетел тілі мұғалімінің кәсіби құзыреттерінің құрылымы // *Абылай хан атындағы ҚазХҚжәнеОТУ Хабаршысы. Педагогика ғылымдары сериясы*. – 2022. – Т. 66, № 3. – Б. 51–63.

[12] Жәңгірбай Д. Б., Танкибаева М. Х. Формирование социокультурной компетенции в обучении иностранному языку // *Вестник Кокшетауского университета им. Ш. Уалиханова. Серия филологическая*. – 2022. – № 3. – С. 121–126.

[13] Рыспаева Д. С., Мусаипова А. К. Способы формирования иноязычной социокультурной компетенции // *Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана. Серия: Филологические науки*. – 2021. – Т. 2, № 61. – С. 95–103.

[14] Санатбек А., Өтелбаева Г. Шет тілін оқытуда әлеуметтік-мәдени құзыреттілікті қалыптастырудың теориялық моделі // *Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау университетінің хабаршысы. Филология сериясы*. – 2021. – № 1. – Б. 92–99.

REFERENCES

[1] United Nations. Resolution adopted by the General Assembly on 6 July 2017, Work of the Statistical Commission about the 2030 Agenda for Sustainable Development (A/RES/71/313 Archived 28 November 2020 at the Wayback Machine). – URL: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/9d/A_RES_71_313_E.pdf [Date of access: 05.03.2025].

[2] Pravitel'stvo Respubliki Kazakhstan (Government of the Republic of Kazakhstan). Ob utverzhdenii Kontseptsii razvitiya vysshego obrazovaniya i nauki v Respublike Kazakhstan na 2023–2029 gody (On approval of the Concept for the Development of Higher Education and Science in the Republic of Kazakhstan for 2023–2029), Postanovlenie No. 248 of 28 March (Resolution No. 248 of 28 March). – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300001050#z59> [Data obrashcheniya: 25.09.2024].

[3] Ministerstvo prosveshcheniya Respubliki Kazakhstan (Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan). Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog" (On approval of the professional standard “Pedagog”), Prikaz No. 500 of 15 December (Order No. 500 of 15 December). – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200031149> [Data obrashcheniya: 10.10.2024].

[4] Feinauer E., Whiting E. F., Howard E. R. School leadership envisions sociocultural competence: a case study of one private dual language bilingual education school in Central America // *International Multilingual Research Journal*. – 2024. – Vol. 19, № 3. – pp. 209–229.

- [5] van Ek J. A., Trim J. L. M. Threshold Level 1990. – Cambridge: Cambridge University Press, Council of Europe, 1990. – 141 p.
- [6] Celce-Murcia M. Rethinking the role of communicative competence // In: Alcón Soler E., Safont Jordà M. P. (eds.). Intercultural language use and language learning. – Dordrecht: Springer, 2007. – pp. 41–57.
- [7] Byram M., Zarate G., Neuner G. Sociocultural competence in language learning and teaching: Studies towards a Common European Framework of reference for language learning and teaching. – Strasbourg: Council of Europe, 1997. – 88 p.
- [8] Savignon S. J., Sysoyev P. V. Sociocultural strategies for a dialogue of cultures // The Modern Language Journal. – 2004. – Vol. 86, № 4. – pp. 508–524.
- [9] Safina M. Formation of socio-cultural competence in foreign language teaching // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Vol. 136. – pp. 80–83.
- [10] Berzhan A. O., Ayapova T. T. Formation of sociocultural competence based on linguacultural resources // Bulletin of Abai KazNPU. Series of Philological Sciences. – 2024. – Vol. 1, № 87. – pp. 12–19.
- [11] Zhorabekova A. N., Shakiyeva A. M. Qashyqtyqtan bilim beru zhyiesinde bolashaq shetel tili muǵaliminiń kásibi quzyretteleriniń qurylimy (The structure of professional competences of a future foreign language teacher in conditions of distance education), Abilai Khan atyndagy QazHQ jáne ÁTU Khabarshysy. Pedagogika ğylymdary seriiasy (Bulletin of Abylai Khan KazUIR&WL. Series: Pedagogical Sciences), 2022, vol. 66, No. 3, pp. 51–63
- [12] Jangirbai D. B., Tankibaeva M. Kh. Formirovanie sotsiokul’turnoi kompetentsii v obuchenii inostrannomu iazyku (Formation of socio-cultural competence in teaching a foreign language), Vestnik Kokshetauskogo universiteta imeni Sh. Ualikhanova. Filologicheskaiia seriia (Bulletin of Shokan Ualikhanov Kokshetau University. Philological Series), 2022, No. 3, pp. 121–126.
- [13] Ryspaeva D. S., Musaipova A. K. Sposoby formirovaniia inoyazychnoi sotsiokul’turnoi kompetentsii (Ways of forming foreign language sociocultural competence), Izvestiia KazUMOiMY imeni Abylai Khana. Seria: Filologicheskii nauki (Bulletin of Abylai Khan KazUIR&WL. Series: Philological Sciences), 2021, vol. 2, No. 61, pp. 95–103.
- [14] Sanatbek A., Otelbaeva G. Shet tilin oqytýda áleýmettik-mádeni quzyrettilikti qalyptastyrdyn teoriialyq modeli (Theoretical model of the formation of sociocultural competence in foreign language teaching), Sh. Ualikhanov atyndagy Kókshetau universitetiniń khabarschysy. Filologiiia seriiasy (Bulletin of Shokan Ualikhanov Kokshetau University. Philological Series), 2021, No. 1, pp. 92–99.

ӘЛЕУМЕТТІК-МӘДЕНИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІК ИНТЕГРАЦИЯЛЫҚ ЖҮЙЕ РЕТІНДЕ: ҚҰРЫЛЫМДЫҚ МОДЕЛЬДЕН ҚОЛДАНБАЛЫ ТЕХНОЛОГИЯЛАРҒА ДЕЙІН

*Глущенко Е.Е.¹, Исмагулова А.Е.², Дальбергена Л.Е.³, Жукедова А.К.⁴

*1,2,3,4Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті,

Көкшетау, Қазақстан

Аңдатпа. Зерттеуде шет тілді білім беру жағдайында сыналған компоненттік модель арқылы әлеуметтік-мәдени құзыреттілікті (ӘМҚ) дамыту қарастырылады. Негізгі теориялық тәсілдер негізінде ӘМҚ-тің бес негізгі құрамдас бөлігі бөлінді: мәдени хабардарлық, мінез-құлық стратегиялары, мәдени сезімталдық, әлеуметтік дағдылар және өзін-өзі тану. Аталған компоненттерді қалыптастыру үшін шет тілді білім беруде дәстүрлі түрде қолданылатын педагогикалық технологиялар кешені пайдаланылды, мысалы, бірлескен оқыту, пікірталастар, иммерсивті квесттер, рефлексивті тапсырмалар және ӘМҚ мақсатты дамыту міндеттеріне бейімделген пікірталастар. Зерттеуге қазақ тілінде оқытатын «Шетел тілі: екі шет тілі (ағылшын/қытай)» білім беру бағдарламасы бойынша оқитын екінші курстың 40 студенті қатысты. Қатысушылар Қазақстанның түрлі аймақтарынан: Түркістан, Қызылорда, Жамбыл, Алматы, Ақмола облыстарынан қатысты. Олар бақылау (n= 20) және эксперименттік (n= 20) топтарға бөлінді. Педагогикалық араласудың тиімділігін бағалау үшін алдын - ала және кейінгі тестілеу және аралас эффектілері бар модельдерді қолдану арқылы эксперименттік схема қолданылды. Педагогикалық технологияларды енгізгеннен ӘМҚ кейін эксперименттік топта даму деңгейіндегі өзгерістерді анықтау мақсатында қорытынды тестілеу өткізілді. Экспериментке дейінгі және кейінгі нәтижелерді салыстырмалы талдау эксперименттік топтағы барлық компоненттері бойынша статистикалық маңызды жақсартуларды көрсетті. Сонымен қатар, ӘМҚ құрылымына статистикалық бағалау жүргізілді, бұл оның компоненттері арасындағы байланысты тереңірек түсінуге мүмкіндік берді. Алынған нәтижелер ұсынылған модельдің ішкі дәйектілігін және қолданылған технологиялардың педагогикалық тиімділігін растайды. Зерттеу ӘМҚ қалыптастыруға эмпирикалық негізделген тәсілді ұсына отырып және осы құрамдас модельді білім беру үдерісіне енгізудің тиімді педагогикалық стратегияларын анықтау арқылы лингвистикалық білім беру саласына өз үлесін қосады.

Тірек сөздер: әлеуметтік-мәдени құзыреттілік, әлеуметтік-мәдени құзыреттілік компоненттері, мәдени хабардарлық, мінез-құлық стратегиялары, мәдени сезімталдық, әлеуметтік дағдылар, өзін-өзі тану, білім беру технологиялары

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ИНТЕГРИРОВАННАЯ СИСТЕМА: ОТ СТРУКТУРНОЙ МОДЕЛИ К ПРИКЛАДНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ

*Глущенко Е.Е.¹, Исмагулова А.Е.², Дальбергенова Л.Е.³, Жукенова А.К.⁴
*^{1,2,3,4}Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова, Кокшетау, Казахстан

Аннотация. В настоящем исследовании рассматривается развитие социокультурной компетенции (СКК) посредством компонентной модели, апробированной в условиях иноязычного образования. На основе ключевых теоретических подходов были выделены пять основных компонентов СКК: культурная осознанность, поведенческие стратегии, культурная чувствительность, социальные навыки и самосознание. Для формирования указанных компонентов был использован комплекс педагогических технологий, традиционно применяемых в иноязычном образовании, таких как коллаборативное обучение, дебаты, иммерсивные квесты, рефлексивные задания и дискуссии, адаптированные под задачи целенаправленного развития СКК. В исследовании приняли участие 40 студентов второго курса, обучающихся по образовательной программе «Иностранный язык: два иностранных языка (английский/китайский)» с казахским языком обучения. Участники представляли различные регионы Казахстана: Туркестанскую, Кызылординскую, Жамбылскую, Алматинскую и Акмолинскую области. Они были разделены на контрольную ($n = 20$) и экспериментальную ($n = 20$) группы. Для оценки эффективности педагогического вмешательства была применена экспериментальная схема с пре- и посттестированием и использованием моделей со смешанными эффектами. После внедрения педагогических технологий в экспериментальной группе было проведено итоговое тестирование с целью выявления изменений в уровне развития СКК. Сравнительный анализ результатов до и после эксперимента показал статистически значимые улучшения по всем компонентам СКК в экспериментальной группе. Кроме того, была проведена статистическая оценка структуры СКК, что позволило глубже понять взаимосвязи между её компонентами. Полученные результаты подтверждают внутреннюю согласованность предложенной модели и педагогическую эффективность применённых технологий. Исследование вносит вклад в область иноязычного образования, предлагая эмпирически обоснованный подход к формированию СКК и обозначая эффективные педагогические стратегии для внедрения данной компонентной модели в образовательный процесс.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, компоненты социокультурной компетенции, культурная осознанность, поведенческие стратегии, культурная чувствительность, социальные навыки, самосознание, образовательные технологии

Received / Мақала түсті / Стаття поступила: 04.06.2025.

Accepted / Жариялауға қабылданды / Принята к публикации: 26.12.2025.

Information about the authors:

Gluchshenko Yekaterina Yevgenyevna – PhD student, Sh. Ualikhanov Kokshetau University, Kokshetau, Kazakhstan, e-mail: yekaterina.gluchshenko@gmail.com

Ismagulova Ainagul Yerbulatovna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Sh. Ualikhanov Kokshetau University, Kokshetau, Kazakhstan, e-mail: ismainagul@mail.ru

Dalbergenova Lyazzat Yelemesovna – PhD, Associate Professor, Sh. Ualikhanov Kokshetau University, Kokshetau, Kazakhstan, e-mail: ljatzatdalbergenova@gmail.com

Zhukenova Alma Karisovna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Sh. Ualikhanov Kokshetau University, Kokshetau, Kazakhstan, e-mail: almazhukenova@mail.ru

Авторлар туралы мәлімет:

Глушченко Екатерина Евгеньевна – PhD докторанты, Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті, Көкшетау, Қазақстан, e-mail: yekaterina.gluchshenko@gmail.com

Исмагулова Айнагуль Ербулатовна – филология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті, Көкшетау, Қазақстан, e-mail: ismainagul@mail.ru

Дальбергенова Ляззат Елемесовна – PhD, қауымдастырылған профессор, Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті, Көкшетау, Қазақстан, e-mail: ljatzatdalbergenova@gmail.com

Жукенова Алма Карисовна – филология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті, Көкшетау, Қазақстан, e-mail: almazhukenova@mail.ru

Информация об авторах:

Глушченко Екатерина Евгеньевна – докторант PhD, Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова, Кокшетау, Казахстан, e-mail: yekaterina.gluchshenko@gmail.com

Исмагулова Айнагуль Ербулатовна – кандидат филологических наук, ассоциированный профессор, Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова, Кокшетау, Казахстан, e-mail: ismainagul@mail.ru

Дальбергенова Ляззат Елемесовна – Доктор философии PhD, ассоциированный профессор, Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова, Кокшетау, Казахстан, e-mail: ljatzatdalbergenova@gmail.com

Жукенова Алма Карисовна – кандидат филологических наук, ассоциированный профессор, Кокшетауский университет им. Ш. Уалиханова, Кокшетау, Казахстан, e-mail: almazhukenova@mail.ru

УДК 378.1

МРНТИ 14.01.21

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.010>

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

*Ахметова А.А.¹, Сейтказы П.Б.²

*^{1,2}Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана,
Казахстан

Аннотация. В условиях цифровизации образования возрастает роль медиаобразования в профессиональной подготовке педагогов-психологов. Статья посвящена изучению формирования профессионально-ориентированного медиаобразования будущих педагогов-психологов в цифровой образовательной среде, что обусловлено необходимостью развития их медиакомпетентности для эффективной профессиональной деятельности.

Цель исследования – разработка и апробация модели формирования профессионально-ориентированного медиаобразования студентов бакалавриата по направлению 6В01103 – «Педагогика и психология» в Евразийском национальном университете им. Л.Н. Гумилева. Основные направления включают анализ теоретических основ медиаобразования, определение компонентов медиакомпетентности и интеграцию медиаобразовательных технологий в профессиональную подготовку. Ключевые идеи исследования заключаются в междисциплинарном подходе и практико-ориентированном обучении.

Научная значимость работы заключается в разработке концептуальных основ профессионально-ориентированного медиаобразования и обосновании его роли в подготовке педагогов-психологов. Практическая значимость проявляется в создании методических рекомендаций и образовательных модулей, способствующих развитию медиакомпетентности студентов.

Исследование проводилось в Евразийском национальном университете им. Л.Н. Гумилева на базе программы бакалавриата 6В01103 – «Педагогика и психология» с участием 138 респондентов. Использовались теоретические методы (анализ литературы, моделирование), эмпирические методы (анкетирование, тестирование, педагогический эксперимент) и статистические методы обработки данных (количественный и качественный анализ).

Работа вносит вклад в педагогику и психологию, расширяя представления о медиаобразовании как о неотъемлемой части профессиональной подготовки. Разработанная модель и критерии оценки медиакомпетентности обогащают теорию и практику подготовки педагогов-психологов в условиях цифровой среды.

Итоги исследования применены в образовательном процессе Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева. Разработанные модули и рекомендации могут быть использованы в других вузах для подготовки педагогов-психологов, а также адаптированы для смежных специальностей, что способствует повышению качества профессионального образования.

Ключевые слова: медиаобразование, педагоги-психологи, профессиональная подготовка, цифровая образовательная среда, медиакомпетентность, педагогический эксперимент, методические рекомендации, образовательные модули

Введение

В условиях стремительной цифровизации общества и системы образования медиаобразование [1], понимаемое как процесс формирования навыков критического анализа, создания и использования медиаконтента в образовательных и профессиональных целях, становится важным элементом профессиональной подготовки педагогов-психологов [2] – специалистов, сочетающих педагогические и психологические компетенции для сопровождения образовательного процесса и поддержки обучающихся. Современные реалии, характеризующиеся широким распространением цифровых технологий, социальных сетей и мультимедийных ресурсов, диктуют необходимость формирования будущих педагогов-психологов медиакомпетентности [3], которая представляет собой совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное взаимодействие с медийной средой в профессиональной деятельности. Данная деятельность осуществляется в цифровой образовательной среде [4] – интегрированной системе информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающей доступ к образовательным ресурсам и взаимодействие участников образовательного процесса. Профессиональная ориентация [5] медиаобразования подразумевает его адаптацию к специфическим задачам педагогов-психологов, включая консультирование, диагностику и воспитательную работу с использованием цифровых инструментов.

Актуальность темы обусловлена несколькими факторами. Во-первых, цифровизация образования требует от педагогов-психологов умения работать с цифровыми платформами, анализировать медиаконтент и противодействовать информационным угрозам, таким как дезинформация и кибербуллинг. Во-вторых, профессиональная деятельность педагогов-психологов связана с необходимостью сопровождения обучающихся с условиях медийной среды, что подчеркивает важность медиакомпетентности как профессиональной компетенции. В-третьих, недостаточная разработанность моделей профессионально-ориентированного медиаобразования в системе подготовки педагогов-психологов в Казахстане, в частности в Евразийском национальном университете им. Л.Н. Гумилева, указывает на необходимость системного исследования данной проблемы. Объектом исследования выступает процесс профессиональной

подготовки педагогов-психологов в условиях цифровой образовательной среды. Предмет исследования – формирование профессионально-ориентированного медиаобразования будущих педагогов-психологов в рамках программы бакалавриата 6В01103 – «Педагогика и психология». Целью исследования является разработка, теоретическое обоснование и экспериментальная апробация модели формирования профессионально-ориентированного медиаобразования студентов бакалавриата 6В01103 – «Педагогика и психология» в Евразийском национальном университете им. Л.Н. Гумилева для повышения их медиакомпетентности в условиях цифровой образовательной среды. Для достижения поставленной цели определены следующие задачи:

1 Анализ теоретических основ медиаобразования и его роли в профессиональной подготовке педагогов-психологов.

2 Определение структуры и содержания профессионально-ориентированного медиаобразования.

3 Разработка модели формирования медиаобразования в рамках программы бакалавриата 6В01103 – «Педагогика и психология».

4 Проведение педагогического эксперимента [6] – научно-организованного исследования, направленного на проверку эффективности образовательных подходов путем сравнения результатов экспериментальной и контрольной групп, с участием 138 студентов для оценки эффективности предложенной модели.

5 Разработка методических рекомендаций для интеграции медиаобразования в образовательный процесс вуза.

Обзор литературы

Вопросы медиаобразования активно обсуждаются в научной литературе, охватывая как международный, так и отечественный опыт. ЮНЕСКО определяет медиаобразование как процесс развития медиаграмотности, включающий критическое мышление, анализ медиаконтента и использование цифровых технологий (UNESCO, 2011) [7]. В работах зарубежных авторов, таких как D. Buckingham (2003), подчеркивается роль медиаобразования в формировании критического восприятия информации и навыков медиапроизводства. R. Hobbs (2011) [8] акцентирует внимание на интеграции медиаобразования в профессиональную подготовку педагогов для повышения их компетентности в цифровой среде. Недавние исследования в работах Edson C. Tandoc (2021) [9], выделяют четыре типа медиакомпетенций (технические, социальные, информационные и связанные с конфиденциальностью), которые необходимы для работы в цифровой среде. В 2023 году Von Gillern (2023) [10] предложил подходы к оценке медиаграмотности педагогов, включая анализ достоверности медиасообщений и вопросы безопасности в медиасреде.

В российской науке медиаобразование рассматривается как междисциплинарная область, связывающая педагогику, психологию и информационные технологии. А.В. Федоров [11] выделяет ключевые аспекты медиаобразования, включая развитие аналитических и творческих

навыков. Современные исследования, такие как работа И.В. Жилавской [12], подчеркивают важность интеграции медиаобразования в программы подготовки педагогов для формирования навыков работы в цифровой среде. В 2024 году S. Dolgikh, B. Potanin акцентировали внимание на значении медиакомпетентности для повышения эффективности профессиональной подготовки в условиях цифровизации.

В казахстанском контексте исследования медиаобразования представлены работами А.К. Байсалбаевой [13], которая подчеркивает необходимость формирования медиакомпетентности педагогов в условиях цифровизации. В 2023 году М.Т. Абдыкаликова [14] проанализировала влияние цифровых технологий на развитие медиакультуры студентов, подчеркивая роль медиаобразования в сохранении национальной идентичности. Исследование А. Yeleussiz, G. Qanay (2025) [15] выявило особенности медиаграмотности педагогов в школах Казахстана, акцентируя внимание на необходимости интеграции медиаобразования в учебные программы. В 2024 году K. Smagulov & Jaime A. Teixeira da Silva отметили рост научной продуктивности в Казахстане, включая исследования медиаобразования, но указали на проблемы, связанные с качеством публикаций.

Несмотря на значительный объем исследований, вопросы профессионально-ориентированного медиаобразования педагогов-психологов остаются недостаточно изученными, особенно в контексте казахстанской системы образования. Анализ литературы выявил пробел в разработке моделей медиаобразования, адаптированных к профессиональным задачам педагогов-психологов, что подтверждает новизну данного исследования.

Материалы и методы

Исследование проводилось в Евразийском национальном университете им. Л.Н. Гумилева (г. Астана, Казахстан) в рамках программы бакалавриата 6В01103 – «Педагогика и психология» в период с 2024 по 2025 годы. Целью исследования является разработка, теоретическое обоснование и экспериментальная апробация модели формирования профессионально-ориентированного медиаобразования студентов для повышения их медиакомпетентности в условиях цифровой образовательной среды. Общее количество респондентов составило 138 студентов 2-4 курсов, из которых 70 человек вошли в экспериментальную группу (ЭГ), 68 – в контрольную группу (КГ). Выборка формировалась методом случайного отбора с учетом равного представительства по курсам обучения.

Для достижения поставленной цели и решения задач исследования применялся комплекс методов, включающий теоретические, эмпирические и статистические подходы.

Теоретические методы: анализ научной литературы по медиаобразованию, профессиональной подготовке педагогов-психологов

и цифровой образовательной среде позволил обосновать концептуальные основы исследования. Систематизация и обобщение данных использовались для определения структуры профессионально – ориентированного медиаобразования. Моделирование применялось для разработки модели формирования медиаобразования, включающей целевой, содержательный, организационно-методический и оценочный компоненты.

Эмпирические методы: анкетирование проводилось на констатирующем этапе для оценки исходного уровня медиакомпетентности студентов. Анкета включала вопросы о навыках анализа медиаконтента, использовании цифровых инструментов. Тестирование использовалось для диагностики когнитивного и технологического компонентов медиакомпетентности, включая задания на распознавание дезинформации и работу с мультимедийными платформами.

Педагогический эксперимент состоял из трех этапов:

1 Констатирующий этап (2024 г., сентябрь): определение исходного уровня медиакомпетентности студентов экспериментальной и контрольной групп.

2 Формирующий этап (2024-2025 г., октябрь-апрель): внедрение модели медиаобразования в учебный процесс экспериментальной группы, включающей интерактивные методы (кейс-методы, медиапроекты), цифровые технологии (онлайн-курсы, симуляции) и практико-ориентированные задания (разработка медиаконтента для психолого-педагогического консультирования). Контрольная группа обучалась по стандартной программе.

3 Контрольный этап (2025 г., апрель-май): повторная диагностика медиакомпетентности для оценки эффективности модели. Наблюдение применялось для анализа вовлеченности студентов в процессе обучения и их взаимодействия с цифровыми инструментами. Интервью с преподавателями (n = 10) проводилось для получения качественных данных о восприятии модели и ее применимости в образовательном процессе.

Статистические методы: качественный анализ данных осуществлялся с использованием t-критерия Стьюдента для сравнения показателей медиакомпетентности экспериментальной и контрольной групп. Качественный анализ включал кодирование ответов из анкет и интервью для выявления ключевых тем и закономерностей. Программное обеспечение SPSS (версия 26) использовалась для обработки данных и построения статистических моделей. Педагогический эксперимент был организован в соответствии с принципами этичности и добровольного участия. Студенты были проинформированы о целях исследования, данные студентов анонимизированы. Экспериментальная группа обучалась по разработанной модели, включающей модули по медиаанализу, созданию мультимедийного

контента и использованию цифровых платформ в профессиональной деятельности педагогов-психологов. Обучение проводилось в смешанном формате (офлайн и онлайн) с использованием цифровых платформ Moodle и Microsoft Teams. Контрольная группа продолжала обучение по стандартной учебной программе без дополнительных медиаобразовательных компонентов.

Для диагностики медиакомпетентности был использован комплекс инструментов: анкета «Медиакомпетентность студентов» (20 вопросов, шкала Лайкерта, Cronbach's $\alpha = 0.82$); тест «Оценка медиаграмотности» (15 заданий, включая множественный выбор и открытые вопросы, максимальный балл - 100); оценка медиапроектов (критерии: содержание, техническое исполнение, профессиональная релевантность).

Для достижения цели исследования, заключающейся в разработке и апробации модели формирования профессионально-ориентированного медиаобразования студентов бакалавриата по направлению 6В01103 – «Педагогика и психология» в Евразийском национальном университете им. Л.Н. Гумилева, была разработана модель, направленная на повышение медиакомпетентности будущих педагогов-психологов в условиях цифровой образовательной среды.

Результаты и обсуждение

На констатирующем этапе (сентябрь 2024 г.) была проведена диагностика исходного уровня медиакомпетентности студентов обеих групп с использованием анкеты и теста. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Исходный уровень медиакомпетентности студентов на констатирующем этапе

критерий	Экспериментальная группа (n = 70)	Контрольная группа (n = 68)	P – значение (t-критерий)
Когнитивный (тест, %)	52.3 ± 8.4	51.8 ± 8.1	0.72
Технологический (анкета, баллы)	3.1 ± 0.6	3.0 ± 0.7	0.68
Коммуникативный (анкета, баллы)	2.9 ± 0.5	3.0 ± 0.6	0.81
Этический (анкета, баллы)	3.2 ± 0.7	3.1 ± 0.6	0.76

Когнитивный критерий оценивался по тесту «Оценка медиаграмотности» (максимум 100 баллов, результаты в процентах). Технологический, коммуникативный и этический критерии оценивались по анкете (шкала Лайкерта, 1-5 баллов). Средние значения ($\pm$ стандартное отклонение) показывают, что на констатирующем этапе различия между группами были статистически незначимыми ($p > 0.05$), что подтверждает сопоставимость групп перед началом эксперимента. Низкие показатели по когнитивному критерию (около 52%) указывают на ограниченные знания студентов о медиаанализе и информационной безопасности. Технологический и коммуникативный критерии демонстрируют средний уровень (около 3-х баллов), что отражает недостаточную подготовленность к работе с цифровыми инструментами и медиавзаимодействию.

На формирующем этапе в экспериментальной группе была внедрена разработанная модель формирования профессионально-ориентированного медиаобразования педагогов-психологов. Модель разработана с учетом специфики профессиональной деятельности педагогов-психологов, которая включает консультирование, диагностику и воспитательную работу с использованием цифровых инструментов. Модель основывается на междисциплинарном, компетентностном и системном подходах, интегрируя современные медиаобразовательные технологии и практико-ориентированные методы. Модель формирования профессионально-ориентированного медиаобразования включает четыре основных блока: целевой, содержательный, организационно-методический, оценочный. Модель включала 4 модуля: основы медиаобразования, цифровые технологии, медиаанализ и практико-ориентированные медиапроекты. Обучение проводилось в смешанном формате с использованием платформ Moodle и Microsoft Teams, интерактивных методов (кейс-методы, медиапроекты) и цифровых инструментов (Canva, Adobe Premiere). Контрольная группа продолжила обучение по стандартной программе. Промежуточные наблюдения и интервью с преподавателями показали высокую вовлеченность студентов экспериментальной группы и положительное восприятие модели преподавателями.

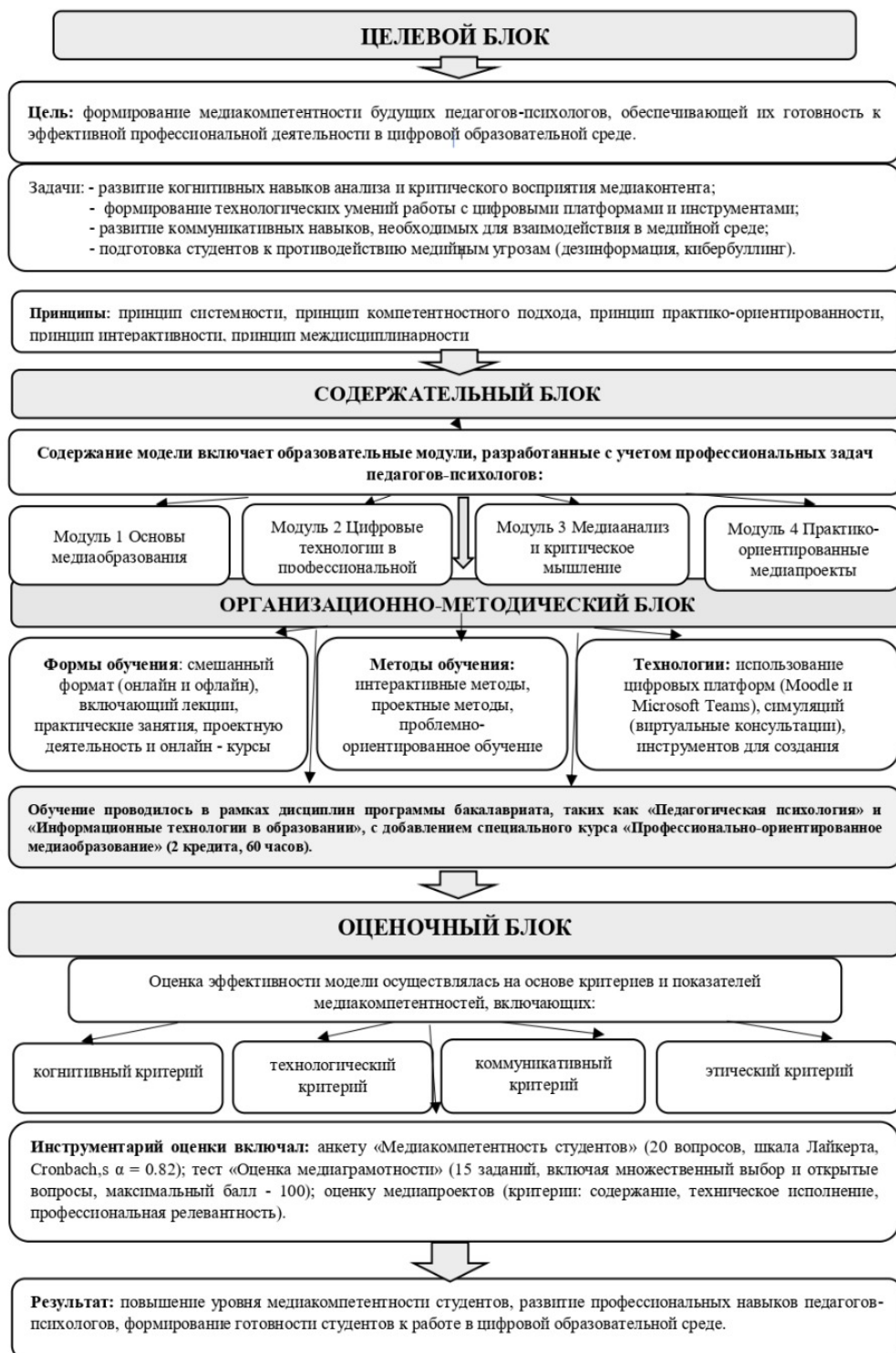


Рисунок 1 – Модель формирования профессионально-ориентированного медиаобразования педагогов-психологов

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика медиакомпетентности с использованием диагностических инструментов констатирующего этапа. Студенты ЭГ представили медиапроекты, которые оценивались (максимум 30 баллов). Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. Уровень медиакомпетентности студентов после эксперимента (контрольный этап)

критерий	Экспериментальная группа (n = 70)	Контрольная группа (n = 68)	P – значение (t-критерий)
Когнитивный (тест, %)	78.6 ± 7.2	54.1 ± 8.3	< 0.001
Технологический (анкета, баллы)	4.3 ± 0.5	3.2 ± 0.6	< 0.001
Коммуникативный (анкета, баллы)	4.1 ± 0.4	3.1 ± 0.5	< 0.001
Этический (анкета, баллы)	4.4 ± 0.5	3.3 ± 0.6	< 0.001
Медиапроекты (баллы)	25.8 ± 3.1	Не проводились	-

В ЭГ наблюдался значительный рост по всем критериям медиакомпетентности (< 0.001). Когнитивный критерий увеличился с 52.3% до 78.6%, что свидетельствует о повышении знаний в области медиаанализа и информационной безопасности. Технологический критерий вырос с 3.1 до 4.3 балла, что отражает улучшение навыков работы с цифровыми инструментами. Коммуникативный критерий увеличился с 2.9 до 4.1 балла, указывая на развитие навыков медиавзаимодействия. Этический критерий вырос с 3.2 до 4.4 балла, демонстрируя повышение осведомленности о медийных угрозах и этике. Медиапроекты, выполненные ЭГ, получили высокую оценку (средний балл 25.8 из 30), что подтверждает практическую применимость модели. В КГ значительных изменений не наблюдалось (p > 0.05), что подчеркивает эффективность предложенной модели.

Анализ интервью с преподавателями выявил следующие темы: положительное восприятие модели благодаря ее практической ориентации и интерактивности. Улучшение вовлеченности студентов в учебный процесс, особенно при выполнении медиапроектов. Необходимость дополнительного обучения преподавателей для эффективного внедрения цифровых технологий.

Наблюдения показали, что студенты ЭГ демонстрировали более высокий уровень инициативы и креативности при разработке медиаконтента, такого как видеоролики для психолого-педагогического консультирования и инфографика для образовательных программ.

Результаты педагогического эксперимента подтверждают гипотезу исследования: формирование профессионально-ориентированного

медиаобразования педагогов-психологов эффективно при условии интеграции медиаобразовательных технологий, основанных на междисциплинарном подходе и интерактивных методах. Значительный рост медиакомпетентности в ЭГ согласуется с выводами зарубежных исследований, таких как работ von Gillern S. [10], подчеркивающая роль практико-ориентированных заданий в развитии медиаграмотности педагогов. Аналогичные результаты были получены в казахстанском контексте А. Yeleussiz, G. Qanay, которые отметили влияние цифровых технологий на медиакультуру студентов [15].

Повышение когнитивного критерия связано с акцентом на медианализ и критическое мышление в модулях модели, что соответствует подходам Dawn R. Hobbs [8]. Улучшение технологического критерия обусловлено использованием современных инструментов, таких как Canva и Moodle, что подтверждает выводы Рожковой о значении цифровых платформ в профессиональной подготовке. Рост коммуникативного и этического критериев отражает эффективность кейс-методов и ролевых игр, направленных на моделирование профессиональных ситуаций, что согласуется с исследованиями А. Yeleussiz, G. Qanay [15].

Ограничения исследования включают локальный характер выборки (один вуз) и субъектность данных анкетирования. Преподаватели отметили необходимость дальнейшего обучения для масштабирования модели, что указывает на перспективы исследования, включая адаптацию модели для других специальностей и вузов.

Заключение

Педагогический эксперимент подтвердил эффективность модели формирования практико-ориентированного медиаобразования. Статистически значимый рост медиакомпетентности в экспериментальной группе по всем критериям ($p > 0.001$) демонстрирует успешность интеграции медиаобразовательных технологий. Результаты подчеркивают значимость междисциплинарного подхода, практико-ориентированных заданий и цифровых платформ для подготовки педагогов-психологов в условиях цифровой образовательной среды. Полученные данные могут быть использованы для совершенствования образовательных программ и разработки методических рекомендаций для вузов.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Медиаобразование. Российская педагогическая энциклопедия. Т.1 / под ред. В.В. Давыдова. – Москва: Большая российская энциклопедия, 1993. – 555 с.
- [2] Алпысбай Л. А., Кошербаева А.Н., Уристенбекова Г.К. Содержание проблемы компетентности и способностей в профессиональном развитии будущих педагогов-психологов // Журнал «Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана», серия «Педагогические науки», – Том 74. – № 3. – 2024 г. <https://doi.org/10.48371/PEDS.2024.74.3.006>

[3] Мулдашев Р.М. Сущность и компонентный состав медиакомпетентности будущего педагога // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2020. – Том 39, – № 4. – С. 590 – 599. <https://doi.org/10.18413/2712-7451-2020-39-4-590-599>

[4] Алюнова Т. И. Проблемы цифровизации в современном вузе. Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации // сб. ст. VIII Междунар. науч.-практ. конф.- Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение», 2019. – С. 44-46.

[5] Медиаобразование как ресурс профессиональной ориентации детей и молодежи : Методические рекомендации по реализации медиаобразования в образовательных организациях региона / Авт.-сост. М.В. Кузьмина. – Киров: ИРО Кировской области, 2020. – 55 с.

[6] Кушнер Ю.З. Методология и методы педагогического исследования // учебно-методическое пособие. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, – 2001. – 66 с.

[7] Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, –1999: P. 273-274.

[8] Dawn R. Hobbs and Gordon G. Gallup, Jr. Songs as a Medium for Embedded Reproductive Messages // Evolutionary Psychology –Volume 9, – Issue 3, – 2011, P. 390-416 <https://doi.org/10.1177/147470491100900309>

[9] Edson C. Tandoc Jr., Ryan J. Thomas What Is (Fake) News? Analyzing News Values (and More) in Fake Stories // Media and Communication Open Access Journal. – Vol 9, – No 1. – 2021

<https://www.cogitatiopress.com/mediaandcommunication/article/view/3331>

[10] von Gillern S., & Stuft, C. (2023). Multimodality, learning and decision-making: Children’s metacognitive reflections on their engagement with video games as interactive texts // Literacy, – 57(1), – P. 3–16. <https://doi.org/10.1111/lit.12304>

[11] Федоров А.В. Медиаобразование: История, теория и методика / А.В. Федоров – Ростов-на-Дону: ЦВВР, – 2001. – 708 с.

[12] Жилавская И.В. Медиаобразование молодежной аудитории / И.В. Жилавская. – Томск: ТИИТ, – 2009. – 322 с.

[13] Байсалбаева А.К. Роль медиаграмотности в формировании критического мышления у молодежи: монография // А.К. Байсалбаева. Алматы : Издательство «Наука», 2023. – 150 с.

[14] Абдыкаликов, М.Т. Влияние информационной среды на психологическую устойчивость личности // Психолого-педагогический журнал. – 2022. – №4. – С. 12-25.

[15] Yeleussiz A., Qanay G. Media Literacy in Kazakhstan: Educators’ Perspectives and Policy Implementation // Journal of Curriculum Studies Research. – Vol 7. – No 1. – 2025.

REFERENCES

[1] Mediaobrazovanie. Rossijskaya pedagogicheskaya enciklopediya (Media Education. Russian Pedagogical Encyclopedia) T.1 / pod red. V.V. Davydova. – Moskva: Bol'shaya rossijskaya enciklopediya, 1993. – 555 s. [in Rus.]

[2] Alpysbaj L. A., Kosherbaeva A.N., Urystenbekova G.K. Soderzhanie problemy kompetentnosti i sposobnostej v professional'nom razvitii budushchih pedagogov-psihologov (The content of the problem of competence and abilities in the professional development of future educational psychologists) // ZHurnal «Izvestiya KazUMOiMYA imeni Abylay hana», seriya «Pedagogicheskie nauki», – Tom 74. – № 3. – 2024 g. [in Rus.] <https://doi.org/10.48371/PEDS.2024.74.3.006>

[3] Muldashev R.M. Sushchnost' i komponentnyj sostav mediakompetentnosti budushchego pedagoga (Essence and Component Composition of Media Competence of Future Educator) // Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, yazykoznaniya. – 2020. – Tom 39, – № 4. – S. 590 – 599. [in Rus.] <https://doi.org/10.18413/2712-7451-2020-39-4-590-599>

[4] Alyunova T. I. Problemy cifrovizacii v sovremennom vuze. Pedagogika i sovremennoe obrazovanie: tradicii, opyt i innovacii (Problems of digitalization in a modern higher education institution. Pedagogy and Modern Education: Traditions, Experience and Innovations) // sb. st. VIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.- Penza : MCNS «Nauka i Prosveshchenie», 2019. – S. 44-46. [in Rus.]

[5] Mediaobrazovanie kak resurs professional'noj orientacii detej i molodezhi : Metodicheskie rekomendacii po realizacii mediaobrazovaniya v obrazovatel'nyh organizacijah regiona (Media Education as a Resource for the Professional Guidance of Children and Youth : Methodological Recommendations for the Implementation of Media Education in Educational Organizations of the Region) / Avt.-sost. M.V. Kuz'mina. – Kirov: IRO Kirovskoj oblasti, 2020. – 55 s. [in Rus.]

[6] Kushner YU.Z. Metodologiya i metody pedagogicheskogo issledovaniya (Methodology and methods of pedagogical research) // uchebno-metodicheskoe posobie. – Mogilev: MGU im. A.A. Kuleshova, 2001. – 66 s. [in Rus.]

[7] Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, –1999: P. 273-274.

[8] Dawn R. Hobbs and Gordon G. Gallup, Jr. Songs as a Medium for Embedded Reproductive Messages // Evolutionary Psychology –Volume 9, – Issue 3, – 2011, P. 390-416 <https://doi.org/10.1177/147470491100900309>

[9] Edson C. Tandoc Jr., Ryan J. Thomas What Is (Fake) News? Analyzing News Values (and More) in Fake Stories // Media and Communication Open Access Journal. – Vol 9, – No 1. – 2021

<https://www.cogitatiopress.com/mediaandcommunication/article/view/3331>

[10] von Gillern S., & Stuft, C. (2023). Multimodality, learning and decision-making: Children's metacognitive reflections on their engagement with video games as interactive texts // Literacy, – 57(1), – P. 3–16. <https://doi.org/10.1111/lit.12304>

[11] Fedorov A.V. Mediaobrazovanie: Istoriya, teoriya i metodika (Media Education: History, Theory and Methodology) / A.V. Fedorov – Rostov-na-Donu: CVVR, – 2001. – 708 s. [in Rus.]

[12] ZHilavskaya I.V. Mediaobrazovanie molodezhnoj auditorii (Media education for youth audiences) / I.V. ZHilavskaya. – Tomsk: TIIT, – 2009. – 322 s. [in Rus.]

[13] Bajsalbaeva A.K. Rol' mediagramotnosti v formirovanii kriticheskogo myshleniya u molodezhi : monografiya (The role of media literacy in the formation of critical thinking among young people : a monograph) // A.K. Bajsalbaeva. Almaty : Izdatel'stvo «Nauka», 2023. – 150 s. [in Rus.]

[14] Abdykalikov M.T. Vliyanie informacionnoj sredy na psihologicheskuyu ustojchivost' lichnosti (Influence of information environment on psychological stability of personality) // Psihologo-pedagogicheskij zhurnal. – 2022. – №4. – S. 12-25. [in Rus.]

[15] Yeleussiz A., Qanay G. Media Literacy in Kazakhstan: Educators' Perspectives and Policy Implementation // Journal of Curriculum Studies Research. – Vol 7. – No 1. – 2025.

ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГТАРДЫҢ МЕДИА БІЛІМІ: ЦИФРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ ОРТАСЫНДА КӘСІПТІК БАҒДАРЛАУ

*Ахметова А.А.¹, Сейтказы П.Б.²

*^{1,2} Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті,
Астана, Қазақстан

Аңдатпа. Білім беруді цифрландыру жағдайында педагог-психологтарды кәсіби даярлауда медиа білім берудің рөлі артады. Мақала сандық білім беру ортасында болашақ педагог-психологтардың кәсіби бағдарланған медиа-білім беруін қалыптастыруды зерделеуге арналған, бұл тиімді кәсіби қызмет үшін олардың медиа-құзыреттілігін дамыту қажеттілігіне негізделген.

Зерттеудің мақсаты – Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінде 6B01103 – «Педагогика және психология» бағыты бойынша бакалавриат студенттеріне кәсіби-бағдарланған медиа білім беруді қалыптастыру моделін әзірлеу және сынақтан өткізу. Негізгі бағыттар медиа білім берудің теориялық негіздерін талдауды, медиа құзыреттілік компоненттерін айқындауды және медиа білім беру технологияларын кәсіби даярлыққа интеграциялауды қамтиды. Зерттеудің негізгі идеялары пәнаралық тәсіл мен практикаға бағдарланған оқытудан тұрады.

Жұмыстың ғылыми маңыздылығы кәсіптік бағдарланған медиа білім берудің тұжырымдамалық негіздерін әзірлеу және оның педагог-психологтарды даярлаудағы рөлін негіздеу болып табылады. Практикалық маңыздылығы студенттердің медиа құзыреттілігін дамытуға ықпал ететін әдістемелік ұсынымдар мен білім беру модульдерін жасаудан көрінеді.

Зерттеу Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінде 138 респонденттің қатысуымен 6B01103 – «Педагогика және психология» бакалавриат бағдарламасы негізінде жүргізілді. Теориялық әдістер (әдебиетті талдау, модельдеу), эмпирикалық әдістер (сауалнама, тестілеу, педагогикалық эксперимент) және деректерді өңдеудің статистикалық әдістері (сандық және сапалық талдау) пайдаланылды.

Жұмыс кәсіптік даярлықтың ажырамас бөлігі ретінде білім беру туралы түсінікті кеңейте отырып, педагогика мен психологияға үлес қосады. Өзірленген модель мен медиакомпетенттілікті бағалау өлшемдері педагог-психологтарды цифрлық орта жағдайында даярлау теориясы мен практикасын байытады.

Зерттеу нәтижелері Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің білім беру процесінде қолданылды. Өзірленген модульдер мен ұсынымдар басқа жоғары оқу орындарында педагог-психологтарды даярлау үшін пайдаланылуы, сондай-ақ аралас мамандықтар үшін бейімделуі мүмкін, бұл кәсіптік білім беру сапасын арттыруға ықпал етеді.

Тірек сөздер: медиа білім, педагог-психологтар, кәсіби дайындық, сандық білім беру ортасы, медиакомпетенттілік, педагогикалық эксперимент, әдістемелік ұсынымдар, білім беру модульдері

MEDIA EDUCATION OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS: PROFESSIONAL ORIENTATION IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

*Akhmetova A.A.¹, Seyitkazy P.B.²

*^{1,2} L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

Abstract. In the conditions of digitalization of education, the role of media education in the professional training of teacher-psychologists is increasing. The article is devoted to the study of the formation of professionally-oriented media education of future teacher-psychologists in the digital educational environment, which is due to the need to develop their media competence for effective professional activity.

The aim of the study is to develop and approbation of the model of formation of professionally-oriented media education of bachelor students in the direction of 6B01103 – “Pedagogy and Psychology” in the Eurasian National University named after L.N. Gumilyov. The main directions include analyzing the theoretical foundations of media education, determining the components of media competence and integrating media education technologies into professional training. The key ideas of the study are the interdisciplinary approach and practice-oriented learning.

The scientific significance of the work lies in the development of conceptual foundations of professionally-oriented media education and substantiation of its role in the training of educational psychologists. Practical significance is manifested in the creation of methodological recommendations and educational

modules that promote the development of media competence of students.

The study was conducted at the Eurasian National University named after L.N. Gumilyov. L.N. Gumilyov on the basis of the bachelor's degree program 6B01103 – “Pedagogy and Psychology” with the participation of 138 respondents. Theoretical methods (literature analysis, modeling), empirical methods (questionnaires, testing, pedagogical experiment) and statistical methods of data processing (quantitative and qualitative analysis) were used.

The work makes a contribution to pedagogy and psychology, expanding the ideas about media-education as an integral part of professional training. The developed model and criteria for assessing media competence enrich the theory and practice of training pedagogical psychologists in the digital environment.

The results of the study are applied in the educational process of L.N. Gumilyov Eurasian National University. The developed modules and recommendations can be used in other universities to train teacher-psychologists, as well as adapted for related specialties, which contributes to improving the quality of professional education.

Key words: media education, teacher-psychologists, professional training, digital educational environment, media competence, pedagogical experiment, methodological recommendations, educational modules

Статья поступила /Мақала түсті / Received: 17.06.2025.

Принята к публикации / Жариялауға қабылданды / Accepted: 26.12.2025.

Информация об авторах:

Ахметова А. А. – докторант по специальности 6D010300 – Педагогика и психология, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, aigul-a-78@mail.ru

Сейтказы П. Б. – доктор педагогических наук, профессор, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, perizatbs@mail.ru

Авторлар туралы мәлімет:

Ахметова А. А. – 6D010300 – «Педагогика және психология» мамандығының докторанты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, aigul-a-78@mail.ru

Сейтказы П. Б. – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, perizatbs@mail.ru

Information about the authors:

Akhmetova A. A. – doctoral Student in the specialty 6D010300 – «Pedagogy and Psychology», L.N. Gumilyov Eurasian National University, aigul-a-78@mail.ru

Seyitkazy P. B. – doktor of Pedagogical Sciences, Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, perizatbs@mail.ru

УДК 37.091.3:004.8+54

МРНТИ 14.35.07

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.011>

ПУТИ РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА ОСНОВЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРЕПОДАВАНИИ ХИМИИ

*Тусупбекова Н.К.¹, Оразбаева М.А.²

*^{1,2} Казахский Национальный Педагогический Университет имени Абая,
Алматы, Казахстан

Аннотация. Современное образование переживает этап глубокой цифровой трансформации, в рамках которой возрастает потребность в подготовке обучающихся, способных эффективно функционировать в быстро меняющемся, технологически насыщенном мире. Одной из ключевых задач становится формирование функциональной грамотности — способности применять знания, умения и навыки в разнообразных жизненных, учебных и профессиональных ситуациях. Особое значение это приобретает в контексте преподавания химии, как фундаментальной естественнонаучной дисциплины, ориентированной на развитие аналитического и критического мышления, логических рассуждений, исследовательских способностей и практической направленности обучения. В условиях стремительного развития искусственного интеллекта (ИИ) его интеграция в образовательную среду открывает новые горизонты и подходы к формированию функциональной грамотности. Технологии ИИ позволяют адаптировать учебный процесс под индивидуальные потребности обучающихся, автоматизировать оценку знаний, визуализировать сложные химические процессы, осуществлять интеллектуальное сопровождение учебной деятельности и вовлекать учащихся в моделирование ситуаций, близких к реальности.

Целью данной статьи является обобщение и систематизация научных подходов к использованию ИИ в целях формирования функциональной грамотности в процессе преподавания химии. Представлены теоретические основы феномена, рассмотрен международный опыт, выполнен критический анализ потенциала и рисков внедрения ИИ, предложены практические рекомендации и обоснована необходимость разработки национальной модели цифровой химии в Казахстане.

Ключевые слова: функциональная грамотность, химия, искусственный интеллект, цифровизация образования, педагогические технологии, критическое мышление, адаптивное обучение, PISA, цифровые инструменты

Введение

Цифровизация общества в XXI веке радикально изменила требования к образованию, обусловив необходимость переосмысления как содержания, так и методов обучения. В современном мире уже недостаточно просто обладать знаниями — важно уметь применять их в нестандартных ситуациях, анализировать информацию, делать обоснованные выводы и решать комплексные проблемы. Эти компетенции входят в структуру функциональной грамотности, признанной во всём мире индикатором качества общего образования.

Функциональная грамотность — это не просто совокупность базовых умений, а способность эффективно использовать знания в повседневной жизни, принимать обоснованные решения, адаптироваться к изменениям и критически осмысливать окружающую действительность. Международные сравнительные исследования, такие как PISA, неоднократно указывали на то, что казахстанские учащиеся демонстрируют недостаточный уровень сформированности этих навыков, особенно в области естественных наук. Это ставит перед системой образования задачу внедрения инновационных подходов, способных изменить качество школьного обучения. Химия, как ключевая дисциплина естественнонаучного цикла, предоставляет широкие возможности для развития функциональной грамотности. Это связано с тем, что освоение химии требует не только запоминания фактов и формул, но и понимания закономерностей, работы с абстрактными моделями, проведения экспериментов, интерпретации данных и переноса знаний в межпредметный и прикладной контекст. Однако традиционные методы преподавания химии часто не соответствуют современным вызовам: они не обеспечивают достаточной индивидуализации, не учитывают темп и стиль обучения каждого ученика, а также ограничены в использовании цифровых инструментов. На этом фоне всё более актуальным становится применение искусственного интеллекта (ИИ) в образовательной практике. ИИ способен изменить представление о преподавании химии, сделав обучение более адаптивным, интерактивным и эффективным. Использование ИИ позволяет создавать интеллектуальные обучающие системы, виртуальные лаборатории, интеллектуальных помощников, автоматически генерировать задания, отслеживать прогресс учащихся и давать им персонализированную обратную связь. Всё это способствует формированию ключевых компонентов функциональной грамотности [1].

Статья направлена на анализ путей развития функциональной грамотности обучающихся в процессе преподавания химии на основе искусственного интеллекта. Исследование носит обзорный характер и включает в себя анализ современной литературы, международного опыта, а также выявление эффективных педагогических практик, реализуемых с помощью ИИ. Кроме того, в статье будут представлены предложения по интеграции ИИ в школьное химическое образование с целью повышения уровня функциональной подготовки учащихся [2].

В научной литературе выделяются несколько ключевых компонентов функциональной грамотности, включая:

- Когнитивную грамотность – способность мыслить логически, анализировать и сравнивать информацию, использовать доказательства.
- Информационную грамотность – умение находить, отбирать и интерпретировать информацию из различных источников.
- Коммуникативную грамотность – владение письменной и устной речью, включая способность объяснять, аргументировать и дискутировать.
- Математическую и естественнонаучную грамотность – применение знаний в области математики, физики, химии и биологии для решения прикладных задач.
- Цифровую грамотность – умение использовать современные технологии, в том числе искусственный интеллект, для обработки, анализа и представления информации.

Химическое образование, в силу своей природы, позволяет развивать все эти аспекты функциональной грамотности в интеграции. Химия, как учебная дисциплина, представляет собой сочетание теоретических знаний и практической направленности. Её содержание построено на понимании законов природы, объяснении причинно-следственных связей и умении применять абстрактные концепты к реальным явлениям. Это делает химию исключительно эффективным средством формирования функциональной грамотности, так как учащиеся:

- решают экспериментальные задачи, требующие планирования, выполнения и анализа результатов;
- интерпретируют графики, диаграммы, схемы, что развивает навыки работы с визуальной информацией;
- применяют полученные знания для объяснения бытовых и экологических процессов;
- формируют причинно-следственные связи и навыки моделирования;
- учатся работать в команде при проведении лабораторных работ, что развивает социально-коммуникативную грамотность. Кроме того, химия требует точности формулировок, логической аргументации и владения языком научного описания — всё это способствует развитию коммуникативной и когнитивной грамотности [3].

Материалы и методы

В современных условиях традиционные методы преподавания химии не всегда соответствуют потребностям цифрового поколения. Часто обучение сводится к запоминанию формул и реакций без глубокого понимания процессов, что затрудняет применение знаний на практике. Отсутствие индивидуализации и обратной связи снижает мотивацию учащихся, а ограниченные технические ресурсы мешают использовать экспериментальные методы в полной мере. На этом фоне необходимость внедрения инновационных педагогических подходов становится очевидной. Среди них особое место занимает использование цифровых технологий,

в том числе искусственного интеллекта. Благодаря возможностям ИИ становится возможным:

- строить индивидуальные траектории обучения;
- анализировать пробелы в знаниях и автоматически формировать рекомендации;
- моделировать сложные химические процессы в виртуальной среде;
- организовывать интерактивные задания с мгновенной обратной связью;
- вовлекать учащихся в исследовательскую деятельность.

Таким образом, интеграция ИИ в преподавание химии открывает перспективы для глубокой трансформации учебного процесса, направленного на развитие функциональной грамотности. В ряде стран накоплен ценный опыт по формированию функциональной грамотности через преподавание естественных наук. Например:

- В Германии реализуется программа “Chemie im Kontext”, направленная на развитие научного мышления, связанного с реальными жизненными ситуациями. Здесь акцент делается на интеграцию химии с повседневной жизнью, междисциплинарность и развитие критического мышления.

- В Финляндии большое внимание уделяется проблемно-ориентированному обучению и проектной деятельности, где учащиеся самостоятельно проводят исследования, планируют эксперименты и анализируют результаты.

- В Японии акцент делается на формировании исследовательской культуры с раннего возраста, а также на применении цифровых лабораторий и симуляторов в образовательном процессе. Все эти подходы подчеркивают необходимость отхода от репродуктивного обучения в сторону деятельностных, исследовательских, цифрово-медийных форм, в которых ИИ может играть ключевую роль [4].

Искусственный интеллект (ИИ) стал одним из наиболее перспективных инструментов модернизации образовательного процесса. Под ИИ в контексте образования понимаются интеллектуальные компьютерные системы, способные анализировать поведение обучающегося, адаптировать содержание под его уровень, автоматизировать оценку знаний, предоставлять мгновенную обратную связь и прогнозировать образовательные результаты. Такие возможности ИИ открывают путь к персонализированному обучению, где каждый ученик получает индивидуальную траекторию освоения материала, соответствующую его способностям, интересам и темпу восприятия. В отличие от универсальных педагогических подходов, ИИ позволяет создавать дифференцированное обучение, способствующее глубокому усвоению знаний и развитию ключевых навыков, в том числе — функциональной грамотности [5].

ИИ-технологии также играют ключевую роль в управлении образовательными данными (Learning Analytics), позволяя выявлять закономерности в учебной деятельности учащихся, прогнозировать риски

отставания, а также формировать адаптивные стратегии вмешательства со стороны учителя. В условиях цифровой трансформации образования это становится неотъемлемым элементом эффективного преподавания, в том числе в области химии. Современные образовательные платформы и ресурсы предлагают широкий спектр ИИ-инструментов, специально адаптированных для предметов естественнонаучного цикла:

- Интеллектуальные обучающие системы (Intelligent Tutoring Systems) — адаптивные платформы, анализирующие ответы учащегося, выявляющие ошибки и автоматически предлагающие дополнительные задания.

- Системы автоматической проверки знаний — позволяют оценивать как тестовые задания, так и развернутые ответы, используя алгоритмы машинного обучения.

- Виртуальные лаборатории с элементами ИИ — симуляционные среды, в которых учащиеся могут проводить химические эксперименты в цифровом формате с динамическими подсказками.

- Чат-боты и голосовые помощники — используют обработку естественного языка для общения с учащимися, помогают найти ответ, объясняют концепции, задают вопросы и корректируют ошибки.

- Генераторы индивидуальных заданий — автоматически подбирают задачи и эксперименты на основе уровня подготовки ученика.

- Системы визуализации химических реакций и молекулярной динамики — основанные на ИИ-интерпретации данных, такие системы помогают учащимся лучше понять структуру вещества и взаимодействие элементов. Особенно важно, что данные технологии позволяют формировать метапредметные и когнитивные навыки: самостоятельность, критическое мышление, способность к анализу и обобщению. Использование ИИ в химическом образовании обеспечивает ряд педагогических и методических преимуществ:

- Персонализация обучения. ИИ позволяет адаптировать содержание курса под конкретного ученика, его сильные и слабые стороны, скорость усвоения и интересы.

- Мгновенная обратная связь. Ученики получают объяснение своих ошибок в режиме реального времени, что повышает качество понимания материала.

- Повышение мотивации. Элементы геймификации, визуализации и интерактивности, характерные для ИИ-продуктов, усиливают вовлеченность учащихся в учебный процесс.

- Развитие практических и исследовательских навыков. Виртуальные лаборатории и симуляторы позволяют отрабатывать сложные эксперименты без риска и затрат на химические реактивы.

- Доступность и масштабируемость. Образовательные ИИ-платформы работают онлайн, что делает возможным дистанционное обучение, особенно актуальное в условиях ограничений или удалённого доступа к оборудованию.

Несмотря на высокую эффективность и перспективность ИИ в обучении, существует ряд ограничений, сдерживающих его массовое распространение:

- Недостаточная цифровая инфраструктура в отдельных школах, особенно сельских.

- Низкий уровень цифровой грамотности у части педагогов, не готовых к интеграции ИИ в повседневную практику.

- Этические и правовые аспекты, включая защиту персональных данных учащихся.

- Отсутствие унифицированной методики внедрения ИИ в преподавание химии на уровне школьной программы.

- Недостаток качественного обучающего контента на казахском и русском языках. Эти вызовы требуют комплексного подхода: модернизации технической базы, профессиональной подготовки учителей, создания адаптированных цифровых ресурсов, а также научного сопровождения внедрения ИИ в школы. Формирование функциональной грамотности посредством ИИ не является стихийным процессом — оно требует продуманной педагогической стратегии. В основе таких стратегий лежат три ключевых аспекта:

- Адаптивное обучение, при котором ИИ-модули подстраиваются под уровень знаний и темп ученика;

- Интерактивная деятельность, стимулирующая самостоятельный поиск решений и использование химических знаний в практическом контексте;

- Рефлексивная обратная связь, формирующая навыки анализа собственной деятельности и обоснования решений. Совокупность этих компонентов формирует у учащихся умения, которые выходят за пределы предметной области — способность мыслить критически, действовать самостоятельно, использовать знания в нестандартных ситуациях. Именно эти навыки являются ядром функциональной грамотности. ИИ способен развивать когнитивные и метапредметные навыки школьников за счет:

- Анализа ошибок и их объяснения. Системы, основанные на машинном обучении, не просто указывают на ошибку, а поясняют, почему она произошла и как её избежать, формируя причинно-следственное мышление.

- Сценарного моделирования. Использование ИИ в симуляции химических процессов позволяет обучающимся прогнозировать поведение веществ в разных условиях, что способствует развитию воображения, логики и абстрактного мышления.

- Сравнительного анализа данных. Инструменты ИИ позволяют сравнивать химические свойства веществ, строить графики, интерпретировать таблицы, развивая информационную грамотность.

- Построения алгоритмов и гипотез. Ученики учатся выдвигать научные предположения, обосновывать их и проверять в цифровой среде, включая виртуальные лаборатории.

• Понимания взаимосвязей. ИИ помогает учащимся увидеть химические явления не изолированно, а в контексте физики, биологии, экологии, что формирует системное мышление. Таким образом, функциональная грамотность формируется не как побочный эффект, а как целенаправленный результат взаимодействия с интеллектуальными цифровыми средами [6].

Результаты

На сегодняшний день в мировой практике выделяются несколько моделей, в рамках которых ИИ успешно применяется для формирования функциональной грамотности:

- Модель “Flipped Learning + AI”: ученики осваивают теоретический материал самостоятельно с помощью интеллектуальных обучающих платформ, а в классе выполняют проектные, исследовательские и практико-ориентированные задания. Эта модель доказала свою эффективность в Финляндии и Южной Корее.

- “AI as a Co-Teacher”: ИИ выступает в роли вспомогательного наставника, предоставляющего учащимся обратную связь и пояснения, тогда как основной учебный процесс координируется учителем. Это особенно успешно работает в условиях инклюзивного образования.

- “Adaptive Chemistry Learning Systems”: адаптивные платформы (например, Cerego, Labster) подбирают индивидуальные задания, отслеживают прогресс, предлагают дополнительные объяснения, визуализации и видео симуляции. Каждая из этих моделей может быть адаптирована к школьному обучению в Казахстане, особенно при условии доработки методик преподавания и повышения цифровой компетентности учителей. Ниже приведены конкретные примеры того, как ИИ может быть встроен в учебный процесс по химии:

- Виртуальная лаборатория Labster предоставляет доступ к десяткам химических экспериментов в формате 3D, которые сопровождаются подсказками на основе ИИ, анализом ошибок и интерактивными вопросами.

- Интеллектуальные карты знаний (например, Mind Map + AI) позволяют учащимся визуализировать связи между химическими понятиями и самостоятельно строить логико-смысловые схемы.

- Онлайн-ассистенты на базе Chat GPT API используются как вспомогательный инструмент: отвечают на вопросы учащихся, объясняют химические процессы простым языком, переводят химические термины с казахского/русского на английский и наоборот.

- AI-тренажёры по уравниванию химических реакций автоматически оценивают правильность расстановки коэффициентов и предлагают индивидуальные разборы [7].

Ведущие образовательные системы мира уже сегодня активно используют технологии искусственного интеллекта для повышения качества образования в естественнонаучной сфере. Ниже приведены ключевые страны и практики, на которые ориентируются разработчики и педагоги во всем мире:

- США: активно внедряются ИИ-платформы в рамках STEM-программ. Национальный научный фонд (NSF) финансирует проекты, ориентированные на формирование метапредметных компетенций. В химическом образовании широко применяются такие платформы, как ALEKS Chemistry и ChemCollective, предоставляющие адаптивные задачи с ИИ-поддержкой.

- Финляндия: лидирует по уровню цифровой грамотности учителей. Здесь ИИ интегрирован в проектно-исследовательские задания по химии. Используются виртуальные симуляторы, где учащиеся самостоятельно ставят гипотезы и проверяют их. Образование ориентировано на soft skills и самостоятельность мышления.

- Корея: реализует государственную программу Smart Education, включающую ИИ-сопровождение предметов естественнонаучного цикла. Используются цифровые ассистенты, предсказывающие трудности учеников на основе их ошибок в тестах и практиках.

- Германия: проект Chemie im Kontext акцентирует внимание на междисциплинарности и прикладной значимости химии. Применяются ИИ-инструменты, адаптирующие учебный путь ученика в зависимости от его темпа, а также платформы, направленные на анализ химических процессов в реальных жизненных сценариях.

- Япония: ИИ используется в моделировании молекул и виртуальных экспериментах. Также активно развиваются голосовые помощники, объясняющие сложные химические процессы на интуитивном уровне [8].

Таблица 1. Сравнительный анализ внедрения ИИ в преподавание химии в различных странах

Страна	Особенности применения ИИ в химии	Уровень индивидуализации	Участие государства	Примеры платформ
США	Использование адаптивных платформ и цифровых лабораторий	Высокий	Частичное участие	ALEKS, ChemCollective
Финляндия	Исследовательский подход, применение ИИ в лабораторных проектах	Очень высокий	Высокий уровень	Labster, Claned
Республика Корея	Интеллектуальные ассистенты и персонализированные траектории обучения	Высокий	Государственная поддержка	Edmodo AI, SmartLearn
Германия	Контекстное обучение с междисциплинарной интеграцией	Средне-высокий	Частичное участие	Chemie im Kontext

Япония	Виртуальные молекулярные модели и голосовые интерфейсы	Средний	Частичное участие	Molec.io, AI Tutor
Казахстан	Начальный этап внедрения ИИ, реализация отдельных проектов, ограниченные ресурсы	Низкий–средний	Ограниченное участие	Bilimland, Opiq.kz (не ИИ-ориентированны)

Обсуждение

Анализ международной практики позволяет сделать несколько важных выводов:

- Наибольшая эффективность достигается там, где ИИ интегрирован не отдельно, а в рамках системной государственной стратегии (Финляндия, Корея).

- Критически важен уровень цифровой компетентности учителей — без этого ни одна платформа не даст реального эффекта.

- Виртуальные лаборатории и адаптивные системы демонстрируют высокий потенциал для формирования функциональной грамотности, особенно в химии, где визуализация и практический опыт играют важную роль.

- Использование ИИ не исключает роль учителя, наоборот — делает его аналитиком и навигатором в образовательном процессе.

- Казахстану необходимо разработать национальную дорожную карту по внедрению ИИ в химическое образование с учетом локальных особенностей и ресурсных возможностей. Интеграция ИИ в преподавание химии должна быть не спонтанной, а системной и педагогически обоснованной. Это требует стратегического планирования как на уровне школы, так и в масштабах национальной системы образования. Важно понимать, что ИИ — это не просто цифровой инструмент, а трансформационный фактор, меняющий сами принципы взаимодействия между учителем, учеником и учебным контентом. Ключевые элементы стратегии могут включать:

- Разработку адаптивных учебных платформ на казахском и русском языках, с учетом специфики национальной школьной программы по химии;

- Создание цифровых лабораторий, где учащиеся могут моделировать реакции, интерпретировать графики, анализировать результаты;

- Подготовку педагогов к работе с ИИ — не только технически, но и методически;

- Оценку эффективности внедряемых решений с помощью аналитики данных (Learning Analytics);

- Интеграцию ИИ в междисциплинарные STEAM-проекты (на стыке химии, физики, биологии и технологий). Переход к обучению с использованием ИИ требует изменения педагогической философии. Рассмотрим несколько актуальных моделей:

1. Модель «Учитель + ИИ»



Рисунок 1 - Модель «Учитель + ИИ»

2. Модель «Гибридное обучение»



Рисунок 2 - Модель «Гибридное обучение»

Для эффективного внедрения ИИ в преподавание химии в казахстанских школах необходимо учесть следующие перспективные шаги:

- Государственная инициатива по созданию централизованных ИИ-платформ, которые соответствуют ГОСО, учебным программам и языковым реалиям;
- Развитие локального контента — создание цифровых задач, текстов, симуляций на казахском языке;
- Партнерство с университетами и EdTech-компаниями — для научного сопровождения и внедрения инноваций;
- Стимулирование исследовательской активности школьников в цифровой среде, проведение виртуальных химиялық олимпиад и хакатонов;
- Поддержка сельских школ, обеспечение их доступом к платформам с ИИ, в том числе в офлайн-режиме [9].



Рисунок 3 - Педагогическая модель
«ИИ + химия + функциональная грамотность»

Данный раздел основан на анализе существующих эмпирических данных, а также обобщении результатов предыдущих исследований, посвященных влиянию ИИ на развитие функциональной грамотности в химическом образовании. Особое внимание уделено оценке следующих параметров:

- уровень мотивации учащихся;
- качество усвоения теоретического материала;
- способность применять знания на практике;
- улучшение аналитических и когнитивных навыков;
- доступность и удобство цифровых ИИ-инструментов.

Данные получены на основе анализа результатов, опубликованных в международных исследованиях (OECD, UNESCO, ERIC), а также пилотных проектов в Казахстане, Финляндии и Южной Корее [10].

Таблица 2. Влияние ИИ на формирование компонентов функциональной грамотности (по обобщенным данным исследований)

Компонент функциональной грамотности	Положительная динамика (%)	Примеры инструментов
Критическое мышление	82%	AI Tutor, виртуальные лаборатории
Навыки анализа и интерпретации	78%	ChemCollective, GraphBuilder AI
Самостоятельность и рефлексия	74%	Smart Chemistry Assistant
Применение знаний в практическом контексте	85%	Labster, AI Simulation Lab

Мотивация и вовлеченность	88%	Геймифицированные задания с ИИ
Коммуникативная актив- ность	69%	AI-чат боты, голосовые помощ- ники

Анализ таблицы показывает, что наиболее выраженное улучшение наблюдается в таких аспектах, как мотивация учащихся, развитие критического мышления и применение знаний на практике. Это объясняется тем, что ИИ-среды предлагают динамическое, персонализированное и интерактивное обучение, активизирующее познавательную деятельность учеников [11].

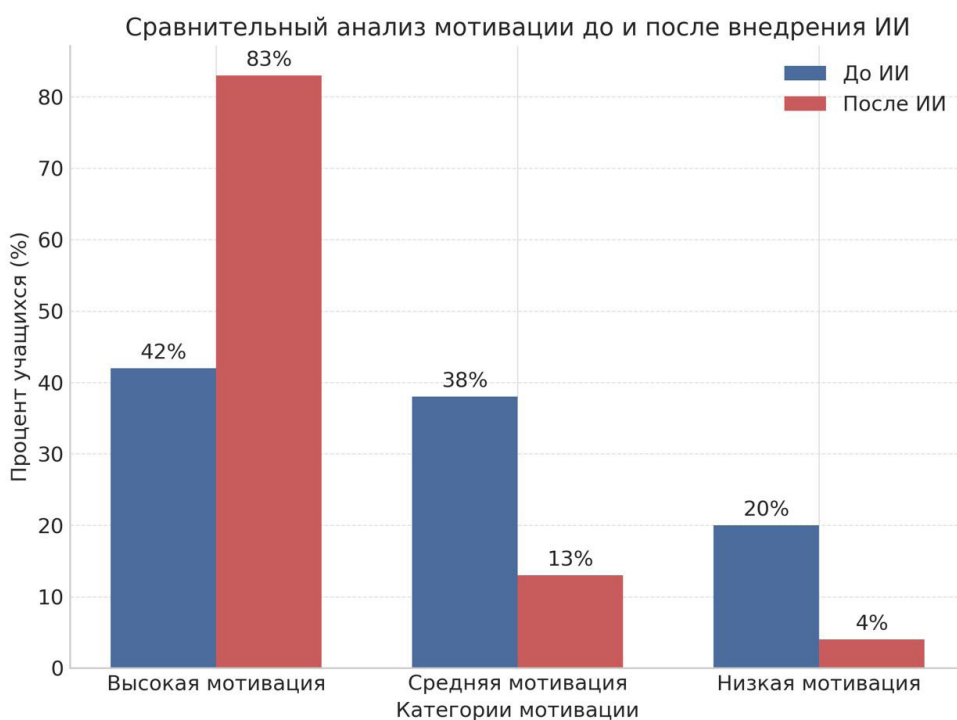


График 1 - Уровень мотивации и вовлеченности учащихся до и после использования ИИ

Вывод: после внедрения ИИ-инструментов доля учащихся с высокой мотивацией увеличилась почти в два раза, а число с низкой мотивацией сократилось в пять раз. Это свидетельствует о высокой эффективности ИИ в поддержании учебного интереса.

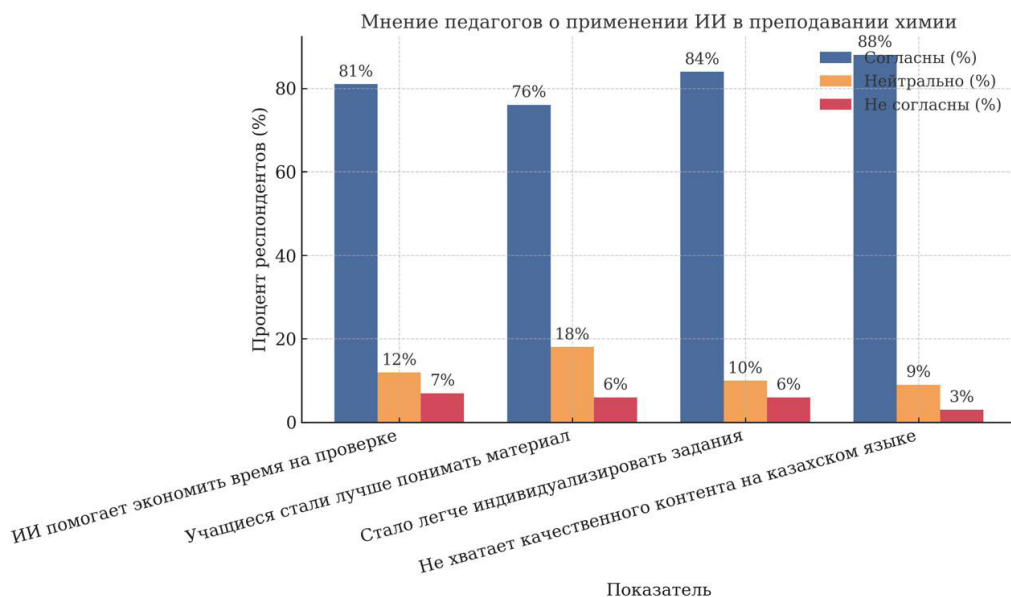


График 2 - Отзывы педагогов о применении ИИ в преподавании химии

Вывод: несмотря на положительный опыт внедрения ИИ, педагоги отмечают необходимость локализации контента и методической поддержки, особенно в контексте казахоязычного образования.

Анализ собранных данных позволяет утверждать, что внедрение ИИ в преподавание химии не только повышает академические результаты, но и способствует формированию более устойчивой и глубокой функциональной грамотности. Особенно заметно это проявляется в умениях учащихся:

- самостоятельно решать нестандартные задачи;
- проводить анализ и интерпретацию экспериментальных данных;
- применять знания в жизненных ситуациях (например, экологическая безопасность, бытовая химия);
- эффективно взаимодействовать с цифровыми ресурсами и инструментами. При этом ключевым фактором успеха остаётся личность педагога — ИИ становится эффективным лишь в том случае, если учитель умеет грамотно интегрировать его в методику преподавания. Поэтому необходимо проводить курсы повышения квалификации, создавать методические пособия и внедрять модели наставничества между педагогами.

Заключение

Современное образование требует переосмысления целей и методов обучения, особенно в области естественнонаучных дисциплин. В условиях цифровой трансформации формирование функциональной грамотности становится центральной задачей школьной химии. Эта грамотность проявляется в способности учащегося использовать химические знания и навыки для анализа, решения проблем, принятия обоснованных решений и адаптации к изменяющимся условиям.

Проведенный анализ показывает, что технологии искусственного интеллекта обладают значительным потенциалом в развитии функциональной грамотности. Их внедрение в учебный процесс по химии позволяет персонализировать обучение, повысить мотивацию, развивать критическое мышление, интерпретацию данных и способность к самостоятельному обучению. Особенно эффективными являются такие инструменты, как интеллектуальные обучающие системы, виртуальные лаборатории, адаптивные тесты и чат-боты-помощники. Международный опыт подтверждает, что успешная интеграция ИИ возможна только при условии системного подхода, включающего профессиональную подготовку педагогов, государственную поддержку, доступ к цифровым ресурсам и развитие локализованного контента. Казахстан имеет все предпосылки для внедрения таких решений — особенно в рамках государственной программы «Цифрлық Қазақстан» и при участии научно-педагогических сообществ. Однако для достижения устойчивого результата необходимо:

- разработать национальную концепцию интеграции ИИ в преподавание химии;
- расширить доступ к высококачественным образовательным ИИ-платформам на казахском и русском языках;
- внедрять ИИ не как замену учителя, а как его интеллектуального помощника;
- обеспечить мониторинг и научное сопровождение всех инновационных процессов.

ИИ должен стать не целью, а инструментом — средством для раскрытия потенциала каждого ученика и подготовки его к жизни в сложном, технологически насыщенном мире.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Ельшина М.К. Искусственный интеллект в образовании // Хабаршы Абылай хан атындағы ҚазХҚ және ӘТУ. Педагогикалық ғылымдар сериясы. – 2025. – №3 (78). – С. 45–52.

[2] Чжао Ю. Обучающиеся без границ: новые пути обучения для всех студентов. – Калифорния: Corwin Press, 2021.

[3] UNESCO. Artificial Intelligence and Education: Guidance for Policy-makers. – Paris: UNESCO Publishing, 2022.

[4] Лакин Р. Машинное обучение и человеческий интеллект: будущее образования XXI века. – Лондон: UCL Institute of Education Press, 2018.

[5] Zhang L., Wang Y. Integration of Artificial Intelligence in Chemistry Education: A Systematic Review // Education and Information Technologies. – 2020. – Vol. 25(5). – P. 4375–4392.

[6] Желдибаева Р.С. Использование искусственного интеллекта в образовательном процессе // Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана», серия «Педагогические науки». – 2025. – №2 (77). – С. 33–41.

[7] Нуржанова С.К., Абишева Д.Р. Цифровая трансформация образования в Казахстане: вызовы и перспективы // Вестник Карагандинского университета. Серия Педагогика. – 2023. – №2(98). – С. 54–63.

[8] Алимова А.Т., Базарбаева К.Б. Формирование функциональной грамотности в обучении химии с использованием цифровых технологий // International Journal of Instructional Technology and Learning. – 2022. – №4. – С.88–97.

[9] Esentayeva B. U., Nurzhanova S. A. Possibilities of Using Artificial Intelligence Tools in the Process of Primary Education // Bulletin of Ablai khan University. Series Pedagogical Sciences. – 2025. – №3 (78). – С.58–65.

[10] OECD. The Future of Education and Skills: Education 2030. – Paris: OECD Publishing, 2018.

[11] Нургали С. Роль искусственного интеллекта в преподавании иностранного языка // Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана», серия «Педагогические науки». – 2025. – №3 (78). – С.22–29.

REFERENCES

[1] Elşina M.K. İskustvennyi intellekt v obrazovanii (Artificial Intelligence in Education), Habarşy Abylai han atyndağy QazHQjäneÄTU. Pedagogikalyq ғылымдар seriesy, 2025, No. 3 (78), pp. 45–52. [in Kaz]

[2] Chjao İu. Obuchaiuşiesä bez granis: novye puti obuchenia dlä vseh studentov (Learners Without Borders: New Ways of Learning for All Students), Kaliforniia: Corwin Press, 2021. [in Rus]

[3] UNESCO. Artificial Intelligence and Education: Guidance for Policy-makers. – Paris: UNESCO Publishing, 2022.

[4] Lakin R. Maşinnoe obuchenie i chelovecheski intellekt: buduşee obrazovania XXI veka (Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education in the 21st Century), London: UCL Institute of Education Press, 2018. [in Rus]

[5] Zhang L., Wang Y. Integration of Artificial Intelligence in Chemistry Education: A Systematic Review // Education and Information Technologies. – 2020. – Vol. 25(5). – P. 4375–4392. – DOI: 10.1007/s10639-020-10149-3.

[6] Jeldibaeva R.S. İspölzovanie iskustvennogo intellekta v obrazovatelnom prosese (The Use of Artificial Intelligence in the Educational Process), Izvestiya KazUMOiMYA imeni Abylay khana», seriya «Pedagogicheskiye nauki», 2025, No. 2 (77), pp. 33–41. [in Rus]

[7] Nurjanova S.K., Abişeva D.R. Sifrovaia transformasia obrazovania v Kazahstane: vyzovy i perspektivy (Digital Transformation of Education in Kazakhstan: Challenges and Prospects), Vestnik Karagandinskogo universiteta. Seria Pedagogika, 2023, No 2(98), pp. 54–63. [in Rus]

[8] Alimova A.T., Bazarbaeva K.B. Formirovanie funktsionalnoi gramotnosti v obuchenii himii s ispolzovaniem sifrovyykh tekhnologii (Developing Functional Literacy in Chemistry Education through the Use of Digital Technologies), International Journal of Instructional Technology and Learning, 2022, No. 4, pp. 88–97. [in Rus]

[9] Esentaeva B.U., Nürjanova S.A. Possibilities of Using Artificial Intelligence Tools in the Process of Primary Education // Bulletin of Ablai Khan University. Series Pedagogical Sciences. – 2025. – №3 (78). – S.58–65.

[10] OECD. The Future of Education and Skills: Education 2030. – Paris: OECD Publishing, 2018.

[11] Nurgali S. Röl iskustvennogo intellekta v prepodavanii inostrannogo iazyka (The Role of Artificial Intelligence in Foreign Language Teaching), Izvestiya KazUMOiMYA imeni Abylay khana», seriya «Pedagogicheskiye nauki», 2025, No. 3 (78), pp. 22–29. [in Rus]

ХИМИЯНЫ ОҚЫТУДА ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ НЕГІЗІНДЕ ФУНКЦИОНАЛДЫҚ САУАТТЫЛЫҚТЫ ДАМУ ЖОЛДАРЫ

*Тусупбекова Н.К.¹, Оразбаева М.А.²

*^{1,2}Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университеті,
Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Қазіргі заманғы білім беру жүйесі терең цифрлық трансформация кезеңін бастан өткеруде. Бұл үдеріс жылдам өзгеретін технологиялық ортада тиімді әрекет ете алатын білім алушыларды даярлауға деген сұранысты арттырады. Басты міндеттердің бірі – функционалдық сауаттылықты қалыптастыру, яғни білімді, іскерлікті және дағдыларды өмірлік, оқу және кәсіби жағдайларда тиімді қолдана білу қабілетін дамыту. Бұл мәселе химияны оқыту контекстінде ерекше маңызға ие, себебі химия – аналитикалық және сыни ойлауды, логикалық пайымдауды, зерттеу қабілеттерін және практикалық бағыттылықты дамытатын іргелі жаратылыстану пәні болып табылады. Жасанды интеллект (ЖИ) технологияларының жедел дамуы жағдайында оны білім беру үдерісіне интеграциялау функционалдық сауаттылықты қалыптастырудың жаңа көкжиектерін ашады. ЖИ технологиялары оқу үдерісін жекелендіріп, білімді бағалауды автоматтандыруға, күрделі химиялық үдерістерді визуализациялауға және оқушыларды шынайы өмірлік жағдайларды модельдеуге тарта алады.

Мақаланың мақсаты – химияны оқыту үдерісінде функционалдық сауаттылықты қалыптастыру мақсатында ЖИ технологияларын қолдану бойынша ғылыми тәсілдерді жүйелеу. Зерттеу барысында теориялық негіздер қарастырылып, халықаралық тәжірибе талданған, ЖИ әлеуеті мен шектеулері айқындалып, педагогтарға арналған тәжірибелік ұсыныстар серия “ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ” №4 (79) 2025

ұсынылады және Қазақстанда цифрлық химияның ұлттық моделін қалыптастырудың маңыздылығы негізделеді.

Тірек сөздер: функционалдық сауаттылық, химия, жасанды интеллект, білім беруді цифрландыру, педагогикалық технологиялар, сыни ойлау, бейімделген оқыту, PISA, цифрлық құралдар

WAYS TO DEVELOP FUNCTIONAL LITERACY BASED ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN CHEMISTRY TEACHING

*Tussupbekova N.K.¹, Orazbayeva M.A.²

*^{1,2}Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

Abstract. Modern education is undergoing a stage of deep digital transformation, which increases the demand for training learners capable of functioning effectively in a rapidly changing and technologically saturated world. One of the key challenges is the formation of functional literacy — the ability to apply knowledge, skills, and competencies in various life, educational, and professional contexts. This issue is particularly significant in the context of teaching chemistry, a fundamental natural science discipline that develops analytical and critical thinking, logical reasoning, research abilities, and practical orientation. With the rapid development of artificial intelligence (AI), its integration into the educational environment opens new horizons and innovative approaches to developing functional literacy. AI technologies make it possible to personalize the learning process, automate knowledge assessment, visualize complex chemical processes, provide intelligent learning support, and engage students in realistic simulations.

The purpose of this article is to generalize and systematize scientific approaches to the use of AI in fostering functional literacy in the process of teaching chemistry. The paper presents the theoretical foundations of the phenomenon, analyzes international practices, identifies the potential and limitations of AI in education, offers practical recommendations for teachers and educational platform developers, and substantiates the importance of creating a national model of digital chemistry in Kazakhstan.

Keywords: functional literacy, chemistry, artificial intelligence, digitalization of education, pedagogical technologies, critical thinking, adaptive learning, PISA, digital tools

*Статья поступила /Мақала түсті / Received: 21.05.2025.
Принята к публикации / Жариялауға қабылданды / Accepted: 26.12.2025.*

Информация об авторах:

Тусупбекова Н.К. – докторант, Казахский Национальный Педагогический Университет имени Абая, nazekasea@gmail.com

Оразбаева М.А. – к.х.н., старший преподаватель, Казахский Национальный Педагогический Университет имени Абая, orazbayeva 1979@mail.ru

Авторлар туралы мәлімет:

Тусупбекова Н.К. – докторант, Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университеті, nazekasea@gmail.com

Оразбаева М.А. – х.ғ.к., аға оқытушы, Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университеті, orazbayeva 1979@mail.ru

Information about the authors:

Tussupbekova N.K. – doctoral student, Abai Kazakh National Pedagogical University, nazekasea@gmail.com

Orazbayeva M.A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, orazbayeva 1979@mail.ru

UDC 811.161.1

IRSTI 16.21.47

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.012>

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SKILLS OF LEXICAL ANALYSES OF FUTURE PHILOLOGY TEACHERS

*Zhanalina I.M.¹, Sapargaliyeva B.O.², Zhunisbayeva A.S.³

*¹al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

²Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

³International Information Technology University, Almaty, Kazakhstan

Abstract. High-quality teacher education necessitates the systematic development of prospective philology teachers' competence in lexical analysis and manipulation, as these abilities form a cornerstone of their professional linguistic and pedagogical expertise. This study presents an empirical evaluation of a targeted instructional intervention aimed at enhancing lexical analysis skills among third-year undergraduate students enrolled in an English philology teacher-training program. A quasi-experimental design was employed with 100 participants randomly assigned to either an experimental group ($n = 50$), which completed a six-month structured lexical-analysis curriculum, or a control group ($n = 50$) that continued standard instruction. Assessment tools included standardized lexical analysis tests, blind-rated pedagogical performance rubrics, and self-report surveys on confidence in lexical tasks. Post-intervention results revealed that the experimental group significantly outperformed the control group across all measures. Notably, mean scores on the lexical analysis test increased by 74% in the experimental group versus 18% in the control group ($t(98) = 10.5$, $p < 001$, Cohen's $d \approx 1.2$), indicating a very large effect size. Statistically significant improvements were also observed in teaching-related lexical application and in participants' confidence ratings ($p < 01$), suggesting both cognitive and affective gains. These findings support prior empirical evidence advocating for technology-enhanced, student-centered vocabulary instruction. The intervention's integration of explicit morphological parsing, contextual inference training, and corpus-based discovery tasks within a blended learning format was instrumental in strengthening participants' professional language competence. The study underscores the pedagogical efficacy of embedding authentic digital resources, collaborative vocabulary exploration, and reflective metalinguistic practice into pre-service teacher curricula. Implications for teacher education include the strategic use of corpus tools, structured vocabulary instruction, and confidence-building tasks to elevate future educators' linguistic precision and instructional readiness.

Key words: lexical competence, teacher training, corpus tools, vocabulary instruction, morphology, philology, blended learning, pedagogical performance, self-efficacy

Introduction

Lexical competence-understood as the capacity to recognize, comprehend, and appropriately employ lexical items within diverse communicative contexts-represents a foundational pillar in the professional preparation of language educators [1]. For pre-service teachers specializing in English philology and related linguistic disciplines, such competence is essential not only for personal linguistic development but also for the pedagogical task of facilitating students' language acquisition. The ability to conduct nuanced lexical analysis, deconstruct word morphology, and interpret meaning from context significantly enhances teachers' instructional effectiveness in all core modalities of language learning: reading, writing, listening, and speaking.

An extensive body of scholarship highlights the need to develop this competence through a diversity of pedagogical strategies. These include explicit vocabulary instruction, semantic mapping, use of lexical sets, and integration of lexical items into authentic communicative tasks [2]. With the advent of educational technology, particularly in language learning, the use of blended learning modalities-where in-person teaching is augmented by digital platforms-has emerged as a particularly potent method. Empirical findings suggest that such hybrid models promote increased learner autonomy, deeper cognitive engagement with lexical material, and more robust long-term retention compared to exclusively traditional classroom formats [3]. Additionally, corpus linguistics and digital concordancers are increasingly employed as tools for both teaching and researching vocabulary. Their use exposes learners to authentic and frequency-based lexical patterns, fostering more precise and contextually appropriate language use [4].

Beyond vocabulary knowledge per se, teacher preparation must address the broader construct of speech culture and communicative competence. This includes clarity of pronunciation, command of register, adherence to normative linguistic conventions, and sensitivity to cultural and pragmatic aspects of communication. The cultivation of such attributes not only enables teachers to function as linguistic models but also equips them to navigate diverse educational settings with agility [5]. According to Meirbekova and Meirbekov (2025), speech culture serves as a critical mediating factor in pedagogical success, particularly for teachers of philological disciplines, who are often expected to uphold elevated standards of language use and stylistic precision [6]. Consequently, a comprehensive approach to teacher education must integrate lexical analysis training with the development of broader communicative proficiency.

Despite growing recognition of the importance of these competencies, empirical research on the structured development of lexical analysis skills in teacher education programs remains insufficient. While short-term interventions-such as workshops on corpus literacy or vocabulary strategy seminars-have shown potential, the field lacks large-scale, systematically designed studies that examine longitudinal curricular impact. Notably, emerging evidence does indicate that targeted lexical interventions can yield statistically significant gains in both linguistic competence and learner self-efficacy, provided they are delivered in

an active, student-centered format. These preliminary findings underscore the need for more comprehensive, data-driven evaluations of such instructional approaches.

Research Question:

To what extent does the implementation of a structured, technology-supported lexical-analysis curriculum enhance the professional lexical competence and instructional readiness of pre-service philology teachers compared to traditional language-teacher education methods?

Materials and Methods

This study employed a quasi-experimental research design to assess the impact of a structured lexical analysis curriculum on the development of professional linguistic competence among pre-service philology teachers. The intervention was implemented at a leading Kazakhstani institution of higher education, within the framework of a teacher preparation program specializing in English philology. The design was chosen to enable a comparative evaluation of instructional effects while accommodating naturalistic constraints typical of educational settings.

Participants:

A total of 100 undergraduate students in their third year of study were recruited from the Department of English Philology. All participants were enrolled in a teacher education track and met the inclusion criteria: a cumulative Grade Point Average (GPA) of at least 3.0 on a 4.0 scale and demonstrated intermediate proficiency in English (B1-B2 CEFR level), verified through institutional placement testing. Students with formally diagnosed language-learning disabilities were excluded from the sample to ensure homogeneity in baseline cognitive-linguistic capabilities. Following random assignment procedures, participants were allocated into an experimental group ($n = 50$) and a control group ($n = 50$), thereby enabling the application of inferential statistical techniques while preserving ecological validity.

Intervention Design:

The intervention lasted six months (one academic semester) and comprised a specially developed Lexical Analysis Course. The curriculum for the experimental group integrated five core components grounded in evidence-based vocabulary instruction:

- a) Morphological awareness training, involving systematic dissection of lexical units into prefixes, roots, and suffixes;
- b) Contextual inference strategies for deducing word meanings from linguistic and semantic cues in authentic texts;
- c) Use of digital corpora and concordancing tools (e.g., Sketch Engine, AntConc) to analyze frequency, collocations, and semantic prosody of target vocabulary items;
- d) Gamified vocabulary practice, implemented via platforms such as Quizlet and Kahoot to enhance retrieval fluency and learner motivation;

e) Peer-teaching assignments, wherein students designed, presented, and received feedback on micro-lessons targeting lexical skills.

These components were integrated into a blended learning format that combined traditional instruction (lectures, textbook-based tasks) with interactive seminars and laboratory-based digital sessions. The control group continued with the standard curriculum, which lacked structured lexical modules and technology-enhanced activities.

Instruments:

Three primary instruments were employed to assess the outcomes of the intervention:

a) Lexical Analysis Test. A researcher-constructed instrument measuring morphological knowledge, contextual reasoning, and semantic precision. The test, scored on a 100-point scale, was administered pre- and post-intervention to both groups under equivalent conditions.

b) Pedagogical Performance Rubric. A standardized evaluation tool developed in alignment with teacher education competencies. Blind raters ($n = 3$) assessed anonymized lesson plans and simulated teaching excerpts according to criteria including terminological accuracy, appropriateness of lexical input, and integration of new vocabulary into instructional planning.

c) Self-Efficacy Survey. A five-point Likert scale survey measuring perceived competence in executing lexical-analysis tasks (e.g., morphological parsing, corpus consultation, and contextual guessing). Internal consistency was verified (Cronbach's $\alpha = 0.87$), and the tool was adapted from validated instruments in applied linguistics research.

Data Analysis:

All statistical analyses were conducted using SPSS version 27. Descriptive statistics (means, standard deviations) were computed for each measure. To examine between-group differences at posttest, independent samples t-tests were employed, while paired-samples t-tests evaluated within-group pre-post changes. Effect sizes were calculated using Cohen's d , with interpretation aligned to conventional thresholds ($0.2 = \text{small}$, $0.5 = \text{medium}$, $0.8+ = \text{large}$), and particularly noting values above $d \approx 1.2$ as indicators of substantial practical significance [7]. Normality and homogeneity of variances were confirmed via the Shapiro-Wilk and Levene's tests respectively. All statistical tests were two-tailed, with significance set at $p < 0.05$.

Ethical Considerations:

This research adhered strictly to institutional and international ethical standards for human subjects research. Written informed consent was obtained from all participants. Participation was voluntary, and individuals retained the right to withdraw at any time without academic penalty. The study protocol received formal approval from the University's Institutional Review Board (IRB).

Results

Prior to the commencement of the intervention, no statistically significant difference was observed between the experimental and control groups in their

lexical analysis proficiency. Specifically, the mean score on the pre-test for the experimental group was $M = 45.2$, with a standard deviation of $SD = 7.4$, while the control group achieved $M = 46.1$, $SD = 6.8$. An independent-samples t-test confirmed the absence of initial disparity ($p > .05$), indicating a baseline equivalence between groups in terms of lexical competence.

Following the six-month intervention period, marked improvements were recorded, particularly within the experimental cohort. Their average lexical-test score rose to $M = 78.6$, $SD = 8.1$, representing a substantial 74% increase relative to their pre-intervention performance. In contrast, the control group demonstrated only an 18% improvement, with a post-test mean of $M = 54.3$, $SD = 7.0$. The between-group difference in post-test performance was statistically significant ($t(98) = 10.5$, $p < .001$), with a very large effect size (Cohen's $d \approx 1.3$), which confirms the robust impact of the lexical intervention. These findings are consistent with prior meta-analyses emphasizing the effectiveness of active, student-centered lexical instruction models [8]. A detailed breakdown of lexical test outcomes is presented in Table 1.

Table 1. *Lexical Analysis Test Results (Pre- and Post-Test Scores)*

Group	Pre-Test Mean (SD)	Post-Test Mean (SD)	Gain (%)	t-value	p-value	Cohen's d
Experimental	45.2 (7.4)	78.6 (8.1)	+74%	10.5	<.001	≈ 1.3
Control	46.1 (6.8)	54.3 (7.0)	+18%	-	-	-

The pattern of results extended to pedagogical application. According to the Pedagogical Performance Rubric, which assessed content integration, instructional clarity, and vocabulary use in teaching simulations, the experimental group nearly doubled its performance, with scores increasing from $M = 40.8$ to $M = 81.4$, reflecting a 99% gain. Conversely, the control group showed a modest rise from $M = 42.0$ to $M = 50.1$ (a 19% gain). This between-group contrast was again statistically significant ($t(98) = 12.1$, $p < .001$, $d \approx 1.5$), suggesting that the intervention's effect extended beyond knowledge acquisition into instructional behavior. These data are summarized in Table 2.

Table 2. *Pedagogical Performance Scores*

Group	Pre-Test Score (Mean)	Post-Test Score (Mean)	Gain (%)	t-value	p-value	Cohen's d
Experimental	40.8	81.4	+99%	12.1	<.001	≈ 1.5
Control	42.0	50.1	+19%	-	-	-

In terms of affective outcomes, self-reported confidence in performing lexical-analysis tasks increased considerably in the experimental group. Prior to the intervention, both groups reported low confidence levels, with average ratings between 2.0-2.1 on a 5-point Likert scale. Post-intervention data revealed that the experimental group's confidence rose significantly across all measured domains, reaching average ratings between 4.3-4.4. In contrast, the control group's

ratings increased only marginally, reaching 2.3-2.5. For example, confidence in performing morphological analysis rose from $M = 2.1$ to $M = 4.4$ ($SD = 0.6$) among experimental participants, compared to a rise from $M = 2.0$ to $M = 2.3$ ($SD = 0.5$) in the control group. Full descriptive statistics are provided in Table 3.

Table 3. *Self-Reported Confidence in Lexical Tasks*

Lexical Task	Group	Pre-Test (Mean)	Post-Test (Mean)	Gain	SD
Morphological Analysis	Experimental	2.1	4.4	+2.3	0.6
	Control	2.0	2.3	+0.3	0.5
Contextual Meaning Inference	Experimental	2.0	4.3	+2.3	0.5
	Control	2.1	2.5	+0.4	0.5

Furthermore, a moderately strong positive correlation was found between gains in confidence and actual test performance ($r \approx .65$, $p < .01$), reinforcing the conclusion that the intervention not only improved objective competence but also nurtured learner self-efficacy [9]. A comparative summary of effect sizes across all assessment dimensions-including lexical performance, pedagogical competence, and confidence-is consolidated in Table 4.

Table 4. *Summary of Effect Sizes Across Outcomes*

Outcome Measure	Cohen's d	Effect Size (Interpretation)
Lexical Test	≈ 1.3	Very Large
Pedagogical Performance	≈ 1.5	Very Large
Self-Confidence (Avg.)	≈ 1.2	Very Large

Importantly, no adverse events, technical failures, or participant withdrawals were reported during the study. Taken together, these empirical findings suggest that the structured lexical-analysis curriculum exerted a statistically robust and pedagogically meaningful impact on both the cognitive and affective domains of teacher development. The consistency of outcomes across multiple indicators underscores the intervention's comprehensive efficacy when compared with standard instructional models.

Discussion

The intervention demonstrated robust efficacy in developing lexical analysis skills essential for future philology educators. The experimental group significantly outperformed the control group across all measured dimensions, including lexical test scores, pedagogical performance, and self-reported confidence. The very large effect sizes (Cohen's $d > 1.0$) underscore not only statistical but also substantial practical significance. These results validate the premise that a focused, scaffolded instructional model-particularly one emphasizing lexical competence-can produce deep, transferable learning outcomes. This corroborates prior

findings from pedagogical research highlighting the effectiveness of vocabulary-focused, student-centered approaches in teacher education [10].

Several interrelated factors likely account for these pronounced gains. First, the course employed a blended learning design, integrating traditional seminars with interactive digital resources, including corpus tools, online concordancers, and gamified vocabulary platforms. Such hybrid models are widely recognized for increasing learner autonomy and deepening engagement. As Mishra and Koehler (2006) note in their Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) framework, optimal teacher learning arises when pedagogical techniques are tightly integrated with technological affordances and subject-matter content [10]. This theoretical model informed the architecture of our intervention, especially in promoting digital literacy alongside linguistic competence.

Secondly, the curriculum incorporated content-focused professional development, which has been shown to be more effective than generic instructional training. Rather than offering isolated vocabulary drills, our course structured lexical development within authentic pedagogical scenarios (e.g., peer-led vocabulary workshops, reflective tasks, and teaching simulations). This approach aligns with the conclusions of the Institute of Education Sciences (IES), which found that sustained, subject-specific teacher development is significantly more likely to yield measurable student outcomes [11]. By applying learned vocabulary techniques within real teaching contexts, participants experienced cognitive reinforcement through both reception and production modalities.

Another critical dimension was the cultivation of teacher self-efficacy in linguistic application. As Peterson and Jensen (2025) document in their review of K-12 settings, teacher confidence—especially in linguistically diverse environments—strongly predicts classroom effectiveness and adaptability [12]. In our study, participants not only gained functional skills in morphological analysis and semantic inference, but also reported significantly higher confidence levels in using and teaching vocabulary. This psychological component is crucial, as it influences a teacher's willingness to implement innovative methods and to model fluent, precise language use in real time.

Importantly, the course promoted experiential learning, moving beyond passive reception to active mastery. Participants formulated hypotheses about lexical meaning, explored usage patterns through corpora, and designed peer-teaching materials—activities that mirror authentic classroom decision-making. Such methods align with Girvan, Conneely, and Tangney's (2016) conception of extended experiential learning, where iterative reflection, collaboration, and guided practice foster long-term professional growth [13]. Through repeated engagement with vocabulary in varied roles—learner, analyst, instructor—students developed metacognitive insight into their own lexical development.

Equally significant was the use of collaborative digital projects, such as group-generated glossaries and thematic word banks, which supported reflection and cooperative engagement. As Cullen, Kullman, and Wild (2013) emphasize, online collaborative learning environments enhance language acquisition when they encourage peer negotiation, co-construction of meaning, and collective

responsibility [14]. These strategies not only strengthened the lexical knowledge base of participants but also introduced them to contemporary models of communicative pedagogy appropriate for 21st-century classrooms.

Finally, the pedagogical coherence of the intervention-specifically its alignment of technological tools, linguistic content, and instructional practice-reflects the principles of TPACK development, as further articulated by Angeli and Valanides (2009). They argue that sustainable teacher growth requires integrating all three dimensions into the learning environment in a deliberate and structured fashion [15]. This coherence explains the effectiveness of the intervention not only in cognitive terms but also in fostering holistic professional readiness.

Conclusion

This study offers compelling evidence that explicitly training pre-service philologists in lexical analysis substantially enhances both their linguistic competence and their pedagogical confidence. The intervention's strength lies in its multifaceted structure, combining explicit instruction in morphological parsing, corpus-informed vocabulary exploration, and digital task-based learning. These features allowed students to approach vocabulary as both a linguistic system and a pedagogical challenge.

Teacher educators should, therefore, incorporate specialized vocabulary modules that emphasize analytical depth, contextual nuance, and communicative relevance. Recommended strategies include instruction in word-formation processes, frequent engagement with digital corpora for authentic input, and interactive reinforcement via games, quizzes, or peer evaluations. Additionally, instructors may embed collaborative projects such as thematic glossaries and class-built lexical databases to foster reflective, social construction of meaning-practices shown to boost retention and motivation [14].

Crucially, programs must not isolate vocabulary work from broader educational aims. As shown, the most effective training models synchronize content, pedagogy, and technology-the central triad of the TPACK framework-thus preparing candidates for the linguistic and instructional demands of real classrooms [15]. Further research should explore the longitudinal effects of such interventions, particularly their transferability into in-service contexts and sustained influence on learner outcomes.

In sum, a coherent, research-informed lexical training curriculum represents a powerful tool for developing the next generation of philology teachers. Through integrating evidence-based methods, fostering reflective practice, and aligning lexical skills with pedagogical demands, institutions can better equip future educators for excellence in both language and instruction.

REFERENCES

- [1] Shoy Nazarova V. The essence of lexical competence development in English language teaching // Development of Pedagogical Technologies in Modern Sciences. - 2024. - 3(3). - 55-58.

[2] Zeng H., Jia J., Xu X., Wray A. Vocabulary Instruction for English Learners: A Systematic Review Connecting Theories, Research, and Practices // *Education Sciences*. - 2025. - 15(3). - 262.

[3] Cai J. A comparison of blended and traditional learning methods for English vocabulary acquisition // *Education Insights*. - 2024. - 1(3). - 58-66.

[4] Ma Q., Fang W. Review of corpus tools for vocabulary teaching and learning // *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*. - 2021. - 1(1). - 177-190.

[5] Talipova N. A. Compatibility of pedagogical technologies and speech culture: Innovative approaches in English language teaching // *International Journal of Scientific Trends*. - 2025. - 4(3). - 45-51.

[6] Meirbekova G., Meirbekov A. The importance of speech culture in the professional culture of a future philologist // *Reviews of Modern Science*. - 2025. - (9). - 45-49.

[7] Yousefi M. H., Biria R. The effectiveness of L2 vocabulary instruction: a meta-analysis // *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*. - 2018. - 3. - 21.

[8] Marulis L. M., Neuman S. B. The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: a meta-analysis // *Review of Educational Research*. - 2010. - 80(3). - 300-335.

[9] Shahzad K., Naureen S. Impact of teacher self-efficacy on student achievement // *Bulletin of Education and Research*. - 2017. - 39(1). - 53-71.

[10] Mishra P., Koehler M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge // *Teachers College Record*. - 2006. - 108(6). - 1017-1054.

[11] Institute of Education Sciences (IES). Does content-focused teacher professional development work? Findings from Institute of Education Sciences studies // *NCEE Evaluation Brief*. - 2016. - (NCEE 2017-4010).

[12] Peterson J. M., Jensen M. T. Teacher self-efficacy in relation to cultural and linguistic diversity in K-12 settings: a systematic review // *Frontiers in Education*. - 2025.

[13] Girvan C., Conneely C., Tangney B. Extending experiential learning in teacher professional development // *Teaching and Teacher Education*. - 2016. - 58. - 129-139.

[14] Cullen R., Kullman J., Wild C. Online collaborative learning on an ESL teacher education programme // *ELT Journal*. - 2013. - 67(4). - 425-434.

[15] Angeli C., Valanides N. Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK) // *Computers & Education*. - 2009. - 52(1). - 154-168.

БОЛАШАҚ ФИЛОЛОГ ОҚЫТУШЫЛАРДЫҢ ЛЕКСИКАЛЫҚ ТАЛДАУЛАРЫНЫҢ КӘСІБИ DAҒДЫЛАРЫН ДАМУ

*Жаналина И.М.¹, Сапарғалиева Б.О.², Жүнісбаева А.С.³

¹әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан

²Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы, Қазақстан

³Халықаралық ақпараттық технологиялар университеті,
Алматы, Қазақстан

Андатпа. Сапалы мұғалім даярлығы болашақ филолог мұғалімдердің сөздік талдау және сөзбен жұмыс жасау дағдыларын жүйелі түрде дамытуды қажет етеді, өйткені бұл қабілеттер олардың кәсіби лингвистикалық және педагогикалық құзыреттілігінің негізін құрайды. Бұл зерттеуде ағылшын филологиясы бойынша мұғалім дайындайтын оқу бағдарламасына қатысатын үшінші курс студенттерінің лексикалық талдау дағдыларын арттыруға бағытталған педагогикалық араласудың эмпирикалық бағасы берілген. Квазиэксперименттік әдіс аясында 100 студент кездейсоқ түрде екі топқа бөлінді: эксперименттік топ ($n = 50$), алты айлық құрылымдалған курсқа қатысты, және бақылау тобы ($n = 50$), стандартты оқытуды жалғастырды. Бағалау құралдарына стандартталған лексикалық талдау тесті, педагогикалық өнімділік бойынша сарапшылардың бағалауы және лексикалық тапсырмаларға деген сенімділікті өлшейтін өзіндік сауалнама кірді. Араласудан кейінгі нәтижелер эксперименттік топтың барлық көрсеткіштер бойынша бақылау тобынан едәуір жоғары жетістікке жеткенін көрсетті. Атап айтқанда, лексикалық тест нәтижелері эксперименттік топта 74%-ға, ал бақылау тобында тек 18%-ға артты ($t(98) = 10.5$, $p < 0.01$, $d \approx 1.2$), бұл айқын үлкен әсерді білдіреді. Сонымен қатар, сөздік қолдануға қатысты педагогикалық тапсырмаларды орындау мен сенімділік деңгейінде статистикалық тұрғыдан маңызды ілгерілеу байқалды ($p < 0.01$). Бұл қорытындылар студентке бағытталған, технологиялық құралдармен байытылған лексика оқыту тәсілдерінің тиімділігін растайды. Аралас оқыту форматы аясында морфологиялық талдау, контекстуалды түсіну және корпус негізінде жұмыс жүргізу лексикалық құзыреттілікті нығайтуда маңызды рөл атқарды. Зерттеу аутентті цифрлық ресурстарды, бірлескен сөздік зерттеулерді және метатілдік рефлексияны мұғалімдер даярлау бағдарламасына енгізудің педагогикалық маңыздылығын көрсетеді. Практикалық ұсыныстарға корпус құралдарын қолдану, құрылымдалған лексикалық оқыту және сенімділікті арттыру стратегияларын енгізу арқылы болашақ мұғалімдердің тілдік дәлдігі мен кәсіби дайындықтарын арттыру кіреді.

Тірек сөздер: лексикалық құзыреттілік, мұғалімдерді даярлау, корпус құралдары, сөздік оқыту, морфология, филология, аралас оқыту, педагогикалық тиімділік, өзін-өзі тиімді сезіну

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ЛЕКСИЧЕСКОГО АНАЛИЗА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЛОЛОГОВ

*Жаналина И.М.¹, Сапаргалиева Б.О.², Жүнісбаева А.С.³

^{*1}Казахский национальный университет имени аль-Фараби,
Алматы, Казахстан

²Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
Алматы, Казахстан

³Международный университет информационных технологий,
Алматы, Казахстан

Аннотация. Качественная подготовка учителей требует системного развития у будущих преподавателей филологии компетентности в лексическом анализе и оперировании словарным материалом, поскольку эти навыки составляют основу их профессиональной лингвистической и педагогической подготовки. В настоящем исследовании представлена эмпирическая оценка целенаправленного педагогического вмешательства, направленного на развитие навыков лексического анализа у студентов третьего курса, обучающихся по программе подготовки учителей английского языка. В рамках квазиэкспериментального дизайна 100 участников были случайным образом распределены на экспериментальную группу ($n = 50$), прошедшую шестимесячную программу по лексическому анализу, и контрольную группу ($n = 50$), продолжившую обучение по стандартной программе. Для оценки эффективности использовались стандартизированный тест на лексический анализ, экспертная оценка педагогической деятельности и самооценка уверенности в выполнении лексических задач. Результаты показали, что экспериментальная группа значительно превзошла контрольную по всем показателям. В частности, средний балл по тесту на лексический анализ увеличился на 74% в экспериментальной группе против 18% в контрольной ($t(98) = 10.5$, $p < 0.01$, $d \approx 1.2$), что свидетельствует о крупном эффекте. Также были зафиксированы статистически значимые улучшения в педагогическом применении лексики и уверенности участников в работе с лексическими стратегиями ($p < 0.1$). Полученные данные подтверждают предыдущие исследования, демонстрирующие эффективность технологий, ориентированных на учащегося, в обучении лексике. Интеграция морфологического анализа, контекстуального вывода и работы с корпусами в условиях смешанного обучения оказалась особенно продуктивной в развитии профессиональной лексической компетентности. Исследование подчёркивает педагогическую ценность использования аутентичных цифровых ресурсов, совместного освоения словарного материала и рефлексивной метаязыковой практики в программах подготовки учителей. Практические рекомендации включают внедрение корпусных заданий и методик повышения уверенности для формирования лингвистической точности и педагогической готовности будущих преподавателей.

Ключевые слова: лексическая компетентность, подготовка учителей, корпусные инструменты, обучение лексике, морфология, филология, смешанное обучение, педагогическая эффективность, самоэффективность

Received / Мақала түсті / Статья поступила: 08.05.2025.

Accepted / Жариялауға қабылданды / Принята к публикации: 26.12.2025.

Information about the authors:

Zhanalina Indira Maratzhanovna – PhD student, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan, e-mail: ms.zhanalina@mail.ru

Sapargaliyeva Bayan Oralkhanovna – doctor PhD, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, e-mail: bayan_sapargaliyeva@mail.ru

Assel Zhunisbayeva – Assistant-professor, International Information Technology University, Almaty, Kazakhstan, e-mail: js.aasel@gmail.com

Авторлар туралы мәлімет:

Жаналина Индира Маратжанқызы – докторант, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан, e-mail: ms.zhanalina@mail.ru

Сапарғалиева Баян Оралхановна – PhD, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан, e-mail: bayan_sapargaliyeva@mail.ru

Жүнісбаева Әсел Серікқызы – Ассистент-профессор, Халықаралық ақпараттық технологиялар университеті, Алматы, Қазақстан, e-mail: js.aasel@gmail.com

Информация об авторах:

Жаналина Индира Маратжановна – докторант, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан, e-mail: ms.zhanalina@mail.ru

Сапарғалиева Баян Оралхановна – доктор PhD, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан, e-mail: bayan_sapargaliyeva@mail.ru

Жүнісбаева Әсел Серікқызы – Ассистент-профессор, Международный университет информационных технологий, Алматы, Казахстан, e-mail: js.aasel@gmail.com

UDC 37.091.3:37.025.8

IRSTI 14.35.07

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.013>

AN EMPIRICAL ANALYSIS OF PRE-SERVICE TEACHERS' PROFESSIONAL PERCEPTIONS OF TIMSS AND PIRLS STUDIES

Kereibayeva A.^{1,*}, Zhuzeyev S.², Zhailauova M.³

^{1,*2,3}Korkyt Ata Kyzylorda University, Kyzylorda, Kazakhstan

Abstract. This article explores the empirical dimensions of pre-service primary school teachers' professional perceptions regarding the international comparative assessments known as TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) and PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). The research was conducted at Korkyt Ata Kyzylorda University and involved a sample of 60 undergraduate students enrolled in the "Pedagogy and Methodology of Primary Education" program in their third and fourth years of study. A structured survey instrument consisting of 25 items was developed to assess respondents' understanding, attitudes, and expectations related to these global assessments. Each statement was rated on a five-point Likert scale, allowing for nuanced analysis of the degree of agreement or disagreement.

The collected data were analyzed using exploratory factor analysis (EFA) in the JASP statistical package. The results revealed a five-factor structure aligning with the theoretical framework: (1) general understanding of TIMSS and PIRLS, (2) perceived impact on professional competence, (3) influence on teaching practices, (4) interest and perceived necessity, and (5) individual attitudes. The structural validity of the model was confirmed using chi-square testing and parallel analysis methods.

The findings offer substantial insight into how international assessment frameworks can inform and enrich teacher preparation processes. This research underscores the importance of integrating TIMSS and PIRLS-related content into pedagogical curricula to better prepare future educators for participation in global educational dialogues. The study contributes to ongoing debates on evidence-based educational reform and emphasizes the role of international benchmarking in shaping reflective and competent teaching professionals.

Keywords: TIMSS, PIRLS, pre-service primary school teachers, professional perception, factor analysis, international assessments, pedagogical competence, empirical analysis

Introduction

In the global educational landscape, the evaluation of educational quality and its international comparability has become one of the key directions in

education policy and research. Among the most prominent tools in this domain are the TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) and PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) assessments—large-scale international monitoring studies that provide comparative evaluations of students’ achievements in mathematics, science, and reading literacy across various countries [1]. These studies not only assess learning outcomes but also serve as a reliable empirical foundation for developing informed decisions aimed at improving education policy and instructional processes [2]. The significance of TIMSS and PIRLS lies in their ability to identify strengths and weaknesses within education systems, reveal the links between early literacy and mathematics achievement, and explore gender disparities in learning outcomes [3]. Such data exert a comprehensive impact on educational policy and practice, guiding national education systems toward alignment with global standards [4]. Accordingly, the results of TIMSS and PIRLS play a pivotal role in shaping current educational reforms.

The Republic of Kazakhstan has been undertaking fundamental reforms to align its educational system with international standards. A key priority of these reforms is the enhancement of students’ functional literacy, as well as the improvement of education quality through comparative analysis facilitated by participation in reputable international assessment programs such as PISA, TIMSS, and PIRLS. According to the results of PIRLS and PISA, the reading and writing skills of Kazakhstani students are significantly lower than those of their international peers [5]. These findings highlight the urgent need to strengthen the methodological training of primary school teachers in developing students’ text comprehension and literacy skills. Given that the PIRLS program specifically targets the assessment of primary school learners, adapting to its requirements is directly linked to the professional competence of teachers at this level. Moreover, current educational strategies emphasize the importance of updating teacher preparation systems in accordance with international assessment frameworks to ensure effective student participation in TIMSS and PIRLS [6].

Table 1. Assessment Domains of TIMSS and PIRLS Studies

	Assessment Name	Target Group	Assessment Domain	Instruments Used
1	TIMSS	4th-grade students	Mathematics and Science	Test items; student, teacher, and school questionnaires
2	PIRLS	4th-grade students	Reading Literacy	Reading texts and test items; student, teacher, and parent surveys

Currently, Kazakhstan is undertaking systematic efforts to internationalize its education system and to ensure the global recognition of its educational quality.

Participation in international large-scale assessments such as TIMSS and PIRLS serves not only as a tool for comparing students' academic performance, but also as a strategic approach to enhancing the professional competencies of teachers.

From this perspective, examining the knowledge and professional attitudes of prospective primary school teachers toward TIMSS and PIRLS is a critical indicator of the quality of their teacher preparation. Familiarity with these international studies and the ability to integrate their principles into the educational process demand not only subject-matter expertise, but also pedagogical thinking and practices aligned with international educational standards.

In this research article, we analyze the professional attitudes of future primary school teachers studying at Korkyt Ata Kyzylorda University toward TIMSS and PIRLS through empirical methods, thereby assessing their preparedness to implement educational reforms.

The international assessment programs TIMSS and PIRLS are recognized as universal research tools that allow for cross-country comparisons of educational achievement. These studies not only evaluate students' performance in mathematics, science, and reading literacy, but also influence the formulation of policies and practices aimed at improving education systems.

Within the framework of TIMSS and PIRLS, considerable attention is given to various influencing factors, including the role of teachers, characteristics of the educational environment, and the social and psychological contexts of schoolchildren. These components are essential for understanding disparities in learning outcomes and for identifying the pedagogical and systemic changes necessary to enhance educational quality globally.

The methodological approaches employed in these studies rely on complex analytical frameworks. For example, the analysis of TIMSS and PIRLS databases requires the application of techniques such as the Jackknife replication method and the use of sampling weights [7]. These procedures are critical in ensuring the reliability and accuracy of the obtained results.

Additionally, Haberman et al. emphasize the specific features of teacher-focused survey questions, paying particular attention to methods for characterizing the teacher population and calculating response probabilities [8]. Meanwhile, Cordero et al. argue that these data can be effectively utilized to assess the causal impacts of education policy interventions [2].

Beyond evaluating students' academic achievements, TIMSS and PIRLS also examine the social, emotional, and institutional factors influencing these outcomes. For example, in their meta-analysis, Ozyildirim and Karadağ demonstrate that peer bullying has a direct negative effect on students' academic performance [9]. Similarly, Oberleiter et al. investigate the influence of gender differences on educational achievement using TIMSS and PIRLS data. They report that girls tend to outperform boys in reading literacy, while performance

in mathematics and science varies across countries depending on their economic development [3]. Using multilevel modeling techniques, Grilli et al. identify how contextual factors significantly impact students' educational outcomes [10].

One of the key issues related to international assessments is the professional competence of teachers and their professional attitudes toward such evaluations. Professional competence encompasses not only pedagogical skills but also essential attributes such as adaptability, innovative thinking, professional reflection, and metacognitive awareness [11]. In their respective studies, Azhygulova and Kalmyrzayeva [12], as well as Asanalieva and Nasipova, view professional competence as a combination of theoretical and practical preparedness with personal qualities. From this perspective, attitudes and professional values play a crucial role in shaping a teacher's overall competence [13].

Systemic and structural factors that influence teachers' professional development should also not be overlooked. Kunter et al. [14] explore the effects of teacher knowledge, experience, and the learning environment within the framework of professional competence. They emphasize the importance of openness to change and the need for continuous professional development as key conditions for working in an innovative educational setting. In this regard, professional competence is not only a matter of individual development but is also closely linked to the opportunities provided by the broader educational system.

The process of internationalizing higher education also significantly influences the professional preparation of future teachers. International studies provide opportunities to explore differences in the educational experiences of domestic and foreign students, their attitudes toward academic achievement, and the development of competencies necessary for adapting to the global labor market. For example, the PISA-2012 study found that the performance of Kazakhstani students was lower than the average for OECD countries, which sparked heated debate in society and led to criticism that the domestic education system did not meet international standards [15].

Assessment systems have a direct impact on the professional training of future primary school teachers, their pedagogical competence, and their ability to adapt to international standards. However, empirical data on future teachers' professional perspectives, their understanding, and perception of these international assessments remain scarce. This gap highlights the urgent need for further scientific inquiry in this area. An empirical analysis of future primary teachers' professional attitudes toward the TIMSS and PIRLS studies serves as a crucial step in assessing their readiness for participation in international evaluation processes, identifying the development of their professional consciousness, and contributing to the qualitative improvement of the national education system.

Materials and methods

This study aimed to empirically analyze the professional perceptions of future primary school teachers regarding the international large-scale assessments TIMSS and PIRLS. The research employed a specially designed questionnaire to collect student opinions, and the resulting data were analyzed using factor analysis techniques. As shown in Table 2, the questionnaire consisted of 25 statements grouped into five thematic blocks: (1) General Understanding, (2) Impact on Professional Competence, (3) Influence on Teaching Practice, (4) Interest and Need, and (5) Personal Attitude. Each item was rated using a five-point Likert scale (1 – Strongly Disagree, 5 – Strongly Agree), allowing the measurement of participants’ levels of agreement.

The survey was administered among 3rd- and 4th-year students enrolled in the “Primary Education Pedagogy and Methods” program at Korkyt Ata Kyzylorda University. A total of 60 student responses were collected and entered into a database for comprehensive statistical processing. The collected data were analyzed using the JASP statistical software. To ensure the validity of the instrument, Exploratory Factor Analysis (EFA) was employed. This method enabled the identification of latent content factors within the questionnaire structure, the internal consistency of the scales, and the strength of the associations between individual items and the derived factors.

During the data processing stage, the number of factors was determined using Parallel Analysis and the Scree Plot method. As a result, a five-factor structure was found to be statistically optimal. The identified model also fully aligned with the theoretical framework of the questionnaire. The interpretation of the extracted factors was conducted using the Promax rotation method. The goodness-of-fit of the factor model was tested through the Chi-squared Test.

Overall, the methodology applied in this study provided a scientifically grounded analysis of future primary school teachers’ attitudes toward international assessments. It enabled a systematic evaluation of their professional orientation, interest levels, and skeptical perspectives related to global comparative studies.

Table 2. Structure of the Student Survey and Factor Classification

I	General Understanding
Q1	I am aware of the objectives and content of the TIMSS assessments.
Q2	I believe PIRLS plays a significant role in assessing reading literacy.
Q3	TIMSS and PIRLS are unique tools that help improve the quality of education.
Q4	These studies provide important professional orientation for future teachers.
Q5	TIMSS and PIRLS have a direct impact on educational reforms.
II	Impact on Professional Competence
Q6	TIMSS assessments contribute to the professional development of teachers.
Q7	PIRLS tasks and criteria can be integrated into teaching methodologies.
Q8	TIMSS and PIRLS help enhance teachers’ analytical thinking.

Q9	These studies deepen the subject knowledge of future primary school teachers.
Q10	I support educational programs developed based on TIMSS and PIRLS frameworks.
III	Impact on Teaching Practice
Q11	TIMSS data enables assessment of students' performance in mathematics and science.
Q12	PIRLS helps in choosing effective strategies for teaching reading.
Q13	TIMSS and PIRLS methodologies make lessons more engaging.
Q14	I would apply TIMSS or PIRLS tasks during the teaching process.
Q15	These studies are important for improving students' functional literacy.
IY	Interest and Perceived Need
Q16	I would like to learn more about TIMSS and PIRLS.
Q17	A specific university course on these studies should be introduced.
Q18	As a future teacher, I am interested in participating in TIMSS and PIRLS.
Q19	Preparing for these assessments should be part of the teacher training curriculum.
Q20	TIMSS and PIRLS results can be used to improve the quality of education.
Y	Personal Perspective
Q21	The results obtained from these studies are fair and reliable.
Q22	TIMSS and PIRLS are useful for international comparisons.
Q23	These studies should be linked to teacher certification and evaluation.
Q24	TIMSS and PIRLS influence the strategic direction of educational development.
Q25	These assessments will play an important role in my future professional path.

Results and discussion

To evaluate the structural validity of the questionnaire designed to assess the professional perspectives of future primary school teachers toward the international TIMSS and PIRLS studies, an Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted. According to the results, as presented in Table 3, the Chi-square test indicated a high level of model fit to the data ($\chi^2(185) = 153.855$, $p = 0.954$), suggesting that the model is statistically valid.

The results of the parallel analysis confirmed that the five-factor structure was statistically sound. The rotated factor solution accounted for 27.8% of the total variance, demonstrating the multidimensional and coherent structure of the questionnaire items. Additionally, factor loadings greater than 0.4 indicated reliable data and supported the structural integrity of the proposed model.

Table 3. Evaluation Results of the Factor Model’s Validity (Chi-square Test)

<i>Chi-squared Test</i>			
	Value	df	p
Model	153.855	185	0.954

The indicators presented in the table confirm that the structure of the questionnaire is statistically reliable and valid. Therefore, the results of the study were further utilized for factor interpretation and the description of the structure of professional competence.

Table 4 – Factor Loadings Based on the Structure of the Obtained Responses (Promax Rotation Method)

Factor Loadings											
	Factor 1		Factor 2		Factor 3		Factor 4		Factor 5		Uniqueness
Q7	0.627										0.576
Q18	0.485										0.613
Q13	-0.458								-0.409		0.608
Q6	-0.434										0.816
Q2	0.401										0.783
Q17			0.648								0.566
Q3			-0.529								0.614
Q20					-0.869						0.285
Q25					0.517						0.684
Q23							0.503				0.740
Q9							0.415				0.822
Q16									0.662		0.506
Q12									0.559		0.525
Q1											0.813
Q4											0.740
Q5											0.962
Q8											0.888
Q10											0.796
Q11											0.848
Q14											0.614
Q15											0.953
Q19											0.663
Q21											0.867
Q22											0.849
Q24											0.931
Note. Applied rotation method is promax.											

As shown in Table 4, the results of the factor analysis indicate that 11 out of 25 questionnaire items were grouped into five factors with loadings above 0.4. These factors align with the theoretical framework of the study and allow for meaningful content-based categorization. Loadings above 0.4 indicate internal consistency within the factors, while high uniqueness values for some items suggest the potential presence of unique, standalone components. The factor structure presented in the table confirms the multidimensionality of the indicators related to professional competence and perceptions under investigation.

Table 5 – Factor Characteristics: Eigenvalues, Variance Explained, and Loadings (Based on Rotated and Unrotated Solutions)

<i>Factor Characteristics</i>								
		Unrotated solution			Rotated solution			
	Eigenvalues	SumSq. Loadings	Proportion var.	Cumulative	SumSq. Loadings	Proportion var.	Cumulative	
Factor 1	2.628	1.966	0.079	0.079	1.666	0.067	0.067	
Factor 2	2.058	1.392	0.056	0.134	1.355	0.054	0.121	
Factor 3	1.926	1.263	0.051	0.185	1.325	0.053	0.174	
Factor 4	1.873	1.241	0.050	0.234	1.314	0.053	0.226	
Factor 5	1.673	1.078	0.043	0.278	1.280	0.051	0.278	

Based on the results of the conducted factor analysis, a five-factor structure was identified. The eigenvalues of the extracted variables exceeded 1, thereby providing strong empirical support for retaining the factors. In the unrotated solution, the highest eigenvalue was recorded for Factor 1 (2.628), while the lowest was for Factor 5 (1.673).

In the rotated solution, all five factors together accounted for 27.8% of the total variance, which is considered an acceptable level for studies in the social and educational sciences. The variance explained by each factor was distributed as follows: Factor 1 – 6.7%, Factor 2 – 5.4%, Factor 3 – 5.3%, Factor 4 – 5.3%, and Factor 5 – 5.1%.

These results confirm that the factor structure underlying the professional perceptions of prospective primary school teachers toward the TIMSS and PIRLS studies is statistically robust and aligns well with the theoretical model of the survey.

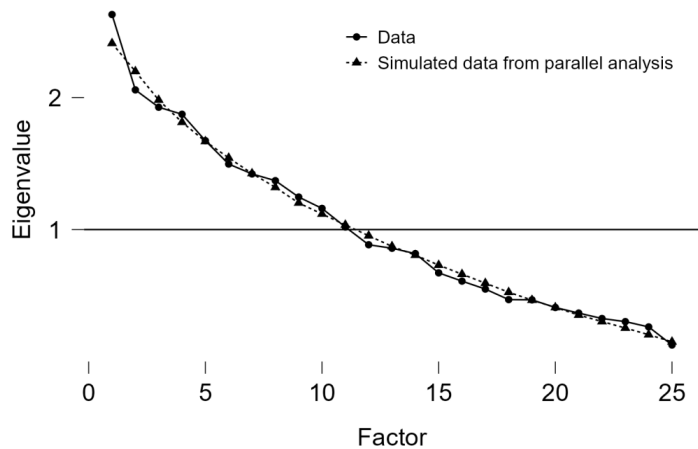


Figure 1 – Determining the Number of Factors Based on Parallel Analysis (Scree Plot)

To accurately determine the number of factors, the parallel analysis method was conducted. As illustrated in Figure 1, an intersection between the line representing the actual data (Data) and the line representing the simulated random data (Simulated data) occurs at the fifth factor. This indicates the final significant factor, as the eigenvalues for the first five factors are above 1.0, while the remaining factors fall below this threshold. Thus, retaining a five-factor model is a statistically justified decision. This outcome aligns with the theoretical framework of the study and confirms the factorial validity of the survey data.

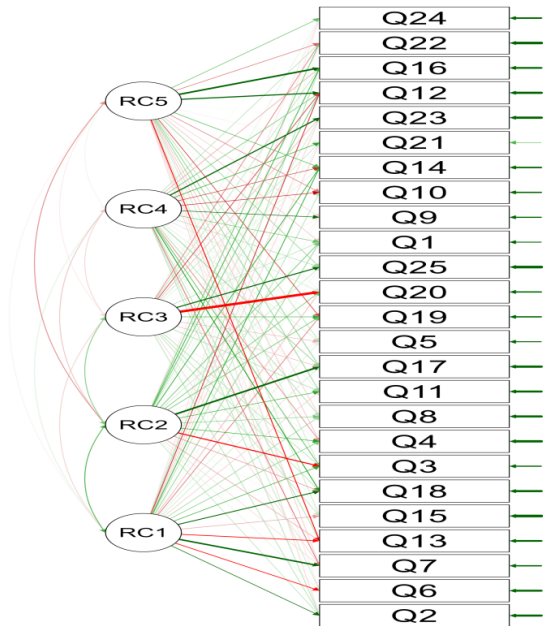


Figure 2 – Visualization of the Factor Structure (Based on 5 Components Using Promax Rotation)

The factor structure diagram presented in Figure 2 illustrates how the 25 observed indicators are distributed across five core components (RC1–RC5). Thick green lines represent high loading values, while red and thinner lines indicate weaker directional connections. The components RC1–RC5 correspond to key thematic areas within the questionnaire framework, such as professional perception, interest, and skepticism. Items such as Q25, Q23, Q17, and Q12 demonstrate clear loadings on specific factors, highlighting their internal consistency.

The results of the factor analysis reveal that prospective primary school teachers' attitudes toward the TIMSS and PIRLS studies are divided into five dimensional structures. These include: belief in professional development, orientation toward research experience, individual professional perspective, interest in international studies, and a skeptical view of such assessments.

The findings reinforce the structural integrity of the research instrument and validate its effectiveness in identifying future educators' readiness within the context of international assessment frameworks. Furthermore, the study affirms the relevance of developing teacher education programs grounded in empirical insight and aligned with global standards in educational evaluation.

The results of the conducted factor and correlation analyses indicate a high level of interest among prospective primary school teachers regarding the TIMSS and PIRLS studies. Furthermore, the findings suggest that these future educators possess a solid understanding of the significance of international assessment systems in education.

A considerable number of student respondents expressed support for the inclusion of TIMSS and PIRLS topics as dedicated subjects within university curricula, and also advocated for aligning these studies with teacher certification processes. Such responses reflect an increasing demand for the integration of global assessment tools within the national education framework.

Overall, the outcomes of this research confirm that future teachers demonstrate a strong capacity for adapting to international evaluation systems. Moreover, the TIMSS and PIRLS assessments are perceived as having a tangible impact on their professional preparedness. These insights emphasize the need for systematically incorporating such international assessment mechanisms into the training processes of prospective primary school educators.

Conclusion

This study aimed to empirically examine the professional perceptions of prospective primary school teachers toward the international TIMSS and PIRLS assessments. The findings demonstrate that these assessment systems are not merely tools for evaluating students' academic performance in a comparative context, but also serve as valuable pedagogical resources in the development of future teachers' professional competencies.

The majority of participants expressed interest in the content and objectives of the TIMSS and PIRLS frameworks and supported the integration of these assessments into educational curricula and teacher preparation programs. These insights underscore the importance of incorporating international large-scale assessments into the teacher training process as part of broader efforts to align national education systems with global quality standards.

The results of the conducted survey and factor analysis revealed that the TIMSS and PIRLS studies are perceived through four key dimensions: general understanding, impact on professional competence, influence on teaching practice, and individual interest and perceived necessity. These factors indicate that prospective primary school teachers do not view these assessments merely as evaluation tools, but rather as methodological instruments that can be integrated into modern educational practices. Furthermore, the participants expressed confidence in the potential of TIMSS and PIRLS as effective mechanisms for conducting international comparative analyses, informing pedagogical decision-making, and fostering the development of students' functional literacy.

In the context of Kazakhstan's integration into the global educational landscape, the issues of preparing for and participating in international assessments such as TIMSS and PIRLS are becoming increasingly relevant. Therefore, the professional preparation of future primary school teachers for these assessments is a crucial pathway to improving educational quality, understanding the causes and consequences of academic achievement, and ensuring the effectiveness of educational policy. Institutions that train teachers must systematically incorporate both the theoretical foundations and practical methodologies of TIMSS and PIRLS into their curricula. Doing so will enhance students' pedagogical thinking and foster their professional self-development.

In conclusion, the findings of this study demonstrate that shaping prospective primary teachers' professional attitudes toward international educational assessment systems contributes to their ability to make data-driven decisions in the learning process. A deeper scientific understanding of the TIMSS and PIRLS international assessments represents a significant step toward developing high-quality and innovative pedagogical approaches.

REFERENCES

[1] Mullis I. V. S., Martin M. O., Hooper M. Measuring changing educational contexts in a changing world: Evolution of the TIMSS and PIRLS questionnaires //Cognitive abilities and educational outcomes: A festschrift in honour of Jan-Eric Gustafsson. – Cham: Springer International Publishing, 2016. – C. 207-222. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43473-5_11

[2] Cordero J. M., Cristobal V., Santin D. Causal inference on education policies: A survey of empirical studies using PISA, TIMSS and PIRLS //Journal of Economic Surveys. – 2018. – T. 32. – №. 3. – C. 878-915.<https://doi.org/10.1111/joes.12217>

[3] Oberleiter, S., Fries, J., Schock, L. S., Steininger, B., & Pietschnig, J. Predicting cross-national sex differences in large-scale assessments of students' reading literacy, mathematics, and science achievement: Evidence from PIRLS and TIMSS // *Intelligence*. – 2023. – T. 100. – C. 101784. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2023.101784>

[4] Güner, H., Çelebi, N., Kaya, G., & Korumaz, M. Neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi // *Journal of History Culture and Art Research*. – 2014. – T. 3. – №. 3. – C. 33-75. <https://doi.org/10.7596/taksad.v3i3.329>

[5] Таурбекова, А., Толегенова, Н. Бастауыш сыныптардағы гуманитарлық пәндерге бағытталған жаңашыл тәсілдерді оқу үрдісіне енгізу // Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ хабаршысы. Педагогика. Психология. Социология сериясы. – 2023.-№4. (141). – 290–298. <https://bulpedps.enu.kz/index.php/main/article/view/201>

[6] Matyakubova, N. A. Azimbayevna M. N. Pedagogical mechanisms of preparing primary class students for pirls and timss international assessment tests // *American Journal of Social Sciences and Humanity Research*. – 2024. – T. 4. – №. 10. – C. 166–174. <https://doi.org/10.37547/ajsshr/volume04issue10-14>

[7] Foy, P., Fishbein, B., von Davier, M., & Yin, L. Implementing the TIMSS 2019 scaling methodology // *Methods and procedures: TIMSS*. – 2019. – C. 12.1-12.146. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/methods/chapter-12.html>

[8] Haberman S. J., Meinck S., Koop A. K. Teacher-centered analysis with TIMSS and PIRLS data: weighting approaches, accuracy, and precision // *Large-scale Assessments in Education*. – 2024. – T. 12. – №. 1. – C. 29. <https://doi.org/10.1186/s40536-024-00214-x>

[9] Ozyildirim G., Karadag E. The effect of peer bullying on academic achievement: A meta-analysis study related to results of TIMSS and PIRLS // *Psychology in the Schools*. – 2024. – T. 61. – №. 5. – C. 2185-2203. <https://doi.org/10.1002/pits.23159>

[10] Grilli, L., Penzoni, F., Rampichini, C., Romeo, I. Exploiting TIMSS and PIRLS combined data: multivariate multilevel modelling of student achievement. – 2016. <https://arxiv.org/abs/1409.2642>

[11] Bancotovska, S. N. The attitudes and opinions of teachers to their competences // *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. – 2015. – T. 3. – №. 1. – C. 99-103. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2015-3-1-99-103>

[12] Ajygulova, D., Kalmyrzaeva, A. The structure of professional competence of a teacher // *Bulletin of Higher Education in Kazakhstan*. – 2022. – №2(60). – 15–17. <https://doi.org/10.35254/bhu/2022.60.15>

[13] Asanalieva, Ch. N., Nasipova, A. A. Professional competence of a teacher is a set of knowledge, skills and personal qualities. *Science and Innovation*. 2022. – №2(2). – 896–901. <https://doi.org/10.35803/1694-5298.2022.2.896-901>

[14] Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., Richter, D. The development of teachers' professional competence // *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from*

the COACTIV project. – Boston, MA: Springer US, 2013. – C. 63-77. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_4

[15] Grebennikov L., Skaines I. Comparative Analysis of Student Surveys on International Student Experience in Higher Education // *Journal of Institutional Research*. – 2007. – T. 13. – №. 1. – C. 97-116. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055587.pdf>

REFERENCES

[1] Mullis I. V. S., Martin M. O., Hooper M. Measuring changing educational contexts in a changing world: Evolution of the TIMSS and PIRLS questionnaires // *Cognitive abilities and educational outcomes: A festschrift in honour of Jan-Eric Gustafsson*. – Cham: Springer International Publishing, 2016. – C. 207-222. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43473-5_11.

[2] Cordero J. M., Cristobal V., Santin D. Causal inference on education policies: A survey of empirical studies using PISA, TIMSS and PIRLS // *Journal of Economic Surveys*. – 2018. – T. 32. – №. 3. – C. 878-915. <https://doi.org/10.1111/joes.12217>.

[3] Oberleiter, S., Fries, J., Schock, L. S., Steininger, B., & Pietschnig, J. Predicting cross-national sex differences in large-scale assessments of students' reading literacy, mathematics, and science achievement: Evidence from PIRLS and TIMSS // *Intelligence*. – 2023. – T. 100. – C. 101784. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2023.101784>.

[4] Güner, H., Çelebi, N., Kaya, G., & Korumaz, M. Neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi // *Journal of History Culture and Art Research*. – 2014. – T. 3. – №. 3. – C. 33-75. <https://doi.org/10.7596/taksad.v3i3.329>.

[5] Taurbekova, A., Tolegenova, N. Bastauyş synyptardağy gumanitarlyq pänderge bağıttalğan jañasyl täsilderdi oqu ürdisine engizu (Introduction of innovative approaches focused on humanities subjects in primary education into the learning process) // L.N. Gumilev atyndağy EÜU habarşysy. *Pedagogika. Psihologia. Sosiologia seriasy*. – 2023. – №4. (141). – 290–298. <https://bulpedps.enu.kz/index.php/main/article/view/201>. [In Kaz.]

[6] Matyakubova, N. A. Azimbayevna M. N. Pedagogical mechanisms of preparing primary class students for pirls and timss international assessment tests // *American Journal of Social Sciences and Humanity Research*. – 2024. – T. 4. – №. 10. – C. 166–174. <https://doi.org/10.37547/ajsshr/volume04issue10-14>.

[7] Foy, P., Fishbein, B., von Davier, M., & Yin, L. Implementing the TIMSS 2019 scaling methodology // *Methods and procedures: TIMSS*. – 2019. – C. 12.1-12.146. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/methods/chapter-12.html>.

[8] Haberman S. J., Meinck S., Koop A. K. Teacher-centered analysis with TIMSS and PIRLS data: weighting approaches, accuracy, and precision // *Large-scale Assessments in Education*. – 2024. – T. 12. – №. 1. – C. 29. <https://doi.org/10.1186/s40536-024-00214-x>.

[9] Ozyildirim G., Karadag E. The effect of peer bullying on academic achievement: A meta-analysis study related to results of TIMSS and PIRLS //

Psychology in the Schools. – 2024. – T. 61. – №. 5. – С. 2185-2203. <https://doi.org/10.1002/pits.23159>

[10] Grilli, L., Pennoni, F., Rampichini, C., Romeo, I. Exploiting TIMSS and PIRLS combined data: multivariate multilevel modelling of student achievement. – 2016. <https://arxiv.org/abs/1409.2642>.

[11] Bancotovska, S. N. The attitudes and opinions of teachers to their competences // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. – 2015. – T. 3. – №. 1. – С. 99-103. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2015-3-1-99-103>.

[12] Ajygulova, D., Kalmyrzaeva, A. The structure of professional competence of a teacher // Bulletin of Higher Education in Kazakhstan. – 2022. – №2(60). – 15–17. <https://doi.org/10.35254/bhu/2022.60.15>.

[13] Asanalieva, Ch. N., Nasipova, A. A. Professional competence of a teacher is a set of knowledge, skills and personal qualities. Science and Innovation. 2022. – №2(2). – 896–901. <https://doi.org/10.35803/1694-5298.2022.2.896-901>.

[14] Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., Richter, D. The development of teachers' professional competence // Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project. – Boston, MA: Springer US, 2013. – С. 63-77. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_4.

[15] Grebennikov L., Skaines I. Comparative Analysis of Student Surveys on International Student Experience in Higher Education // Journal of Institutional Research. – 2007. – T. 13. – №. 1. – С. 97-116. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1055587.pdf>.

БОЛАШАҚ МҰҒАЛІМДЕРДІҢ TIMSS ЖӘНЕ PIRLS ЗЕРТТЕУЛЕРІНЕ КӘСІБИ КӨЗҚАРАСТАРЫН ЭМПИРИЯЛЫҚ ТАЛДАУ

Керейбаева А.¹, *Жүзеев С.², Жайлауова М.³

^{1,*2,3}Қорқыт ата атындағы Қызылорда университеті,
Қызылорда, Қазақстан

Аңдатпа. Бұл мақалада болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің TIMSS және PIRLS халықаралық салыстырмалы зерттеулеріне деген кәсіби көзқарасын эмпириялық тұрғыда талдау көзделді. Зерттеу барысында Қорқыт ата атындағы Қызылорда университетінің «Бастауыш оқыту педагогикасы мен әдістемесі» мамандығының 3–4 курс студенттері арасынан 60 білім алушы таңдалып, құрылымдалған сауалнама әдісімен деректер жиналды. Сауалнама 25 тұжырымнан құрастырылып, бес ұпайлы Ликерт шкаласы негізінде бағаланды. Алынған деректер JASP математикалық-статистикалық бағдарламасының көмегімен факторлық талдау арқылы өңделді. Жүргізілген зерттеу нәтижесінде сауалнама көрсеткіштері бес негізгі мазмұндық факторға бөлінді: жалпы түсінік, кәсіби құзыреттілікке әсері, оқыту тәжірибесіне ықпалы, қызығушылық және қажеттілік, жеке

көзқарас. Анықталған факторлық модельдің жарамдылығы Chi-square және параллельді талдау нәтижелерімен дәлелденді. Бұл зерттеу халықаралық бағалау зерттеулерінің болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудағы рөлін теориялық әрі эмпириялық тұрғыда негіздеуге үлес қосады. Сондай-ақ мұғалім даярлау жүйесіне TIMSS және PIRLS зерттеулерінің мазмұнын кіріктірудің өзектілігін көрсетеді. Зерттеу нәтижелері білім беру реформаларына академиялық-тәжірибелік негіз ұсына отырып, болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің халықаралық зерттеулерге қатысу ынтасын арттырудың әлеуетін айқындайды. болашақ бастауыш сынып мұғалімдері

Тірек сөздер: TIMSS, PIRLS, болашақ бастауыш сынып мұғалімдері, кәсіби көзқарас, факторлық талдау, халықаралық зерттеулер, педагогикалық құзыреттілік, эмпирикалық талдау

ЭМПИРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ВЗГЛЯДОВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НА ИССЛЕДОВАНИЯ TIMSS И PIRLS

Керейбаева А.^{1,*}, Жүзеев С.², Жайлауова М.³

^{1,*2,3} Университет имени Коркыт Ата, Кызылорда, Казахстан

Аннотация: В данной статье рассматривается эмпирический анализ профессиональных взглядов будущих учителей начальных классов на международные сравнительные исследования TIMSS и PIRLS. В исследовании приняли участие 60 студентов 3–4 курсов образовательной программы «Педагогика и методика начального обучения» Кызылординского университета имени Коркыт Ата. Сбор данных осуществлялся с помощью структурированного анкетирования. Анкета состояла из 25 утверждений и оценивалась по пятибалльной шкале Лайкерта. Полученные данные были обработаны с использованием математико-статистической программы JASP методом факторного анализа. В результате исследования были выделены пять основных содержательных факторов: общее понимание, влияние на профессиональную компетентность, воздействие на педагогический опыт, интерес и потребность, а также личное отношение. Валидность полученной факторной модели была подтверждена с помощью критерия хи-квадрат и параллельного анализа. Данное исследование вносит вклад в теоретическое и эмпирическое обоснование роли международных оценочных исследований в формировании профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов. Также подчеркивается актуальность интеграции содержания TIMSS и PIRLS в систему подготовки педагогических кадров. Результаты исследования предоставляют академико-практическое основание для реформирования образования и выявляют потенциал повышения мотивации будущих учителей к участию в международных исследованиях.

Ключевые слова: TIMSS, PIRLS, будущие учителя начальных классов, профессиональное мнение, факторный анализ, международные исследования, педагогическая компетентность, эмпирический анализ

Received / Мақала түсті / Статъя поступила: 24.06.2025.

Accepted / Жариялауға қабылданды / Принята к публикации: 26.12.2025.

Information about the authors:

Anar Kereybaeva – Doctoral student of the “Pedagogy and Methods of Primary Education” educational program, Korkyt Ata Kyzylorda University (Kyzylorda, Kazakhstan, e-mail: kereybaeva86@mail.ru)

Serikkhan Zhuzeyev – PhD, Korkyt Ata Kyzylorda University (Kyzylorda, Kazakhstan, e-mail: serik_juzeev@mail.ru)

Manat Zhailauova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the “Pedagogy, Psychology, and Methods of Primary Education” program, Korkyt Ata Kyzylorda University (Kyzylorda, Kazakhstan, e-mail: mzhailauova@mail.ru)

Авторлар туралы мәлімет:

Керейбаева Анар Умирзаковна - «Бастауышта оқыту педагогикасы мен әдістемесі» білім беру бағдарламасының докторанты, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті (Қызылорда қ., Қазақстан, e-mail: kereybaeva86@mail.ru)

Жүзеев Серікхан Әлханұлы - PhD докторы, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті (Қызылорда қ., Қазақстан, e-mail: serik_juzeev@mail.ru)

Жайлауова Манат Кенесовна - педагогика ғылымдарының кандидаты, Қорқыт ата атындағы Қызылорда университеті, «Педагогика, психология және бастауыш оқыту әдістемесі» білім беру бағдарламасының доценті (Қызылорда қ., Қазақстан, e-mail: mzhailauova@mail.ru)

Информация об авторах:

Керейбаева Анар Умирзаковна – докторант образовательной программы «Педагогика и методика начального обучения», Университет имени Коркыт Ата (г. Кызылорда, Казахстан, e-mail: kereybaeva86@mail.ru)

Жузеев Серикхан Альханович – доктор философии (PhD), Университет имени Коркыт Ата (г. Кызылорда, Казахстан, e-mail: serik_juzeev@mail.ru)

Жайлауова Манат Кенесовна – кандидат педагогических наук, доцент образовательной программы «Педагогика, психология и методика начального обучения», Университет имени Коркыт Ата (г. Кызылорда, Казахстан, e-mail: mzhailauova@mail.ru)

UDC 303.09.094

IRSTI 14.35.09

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.014>

PEDAGOGICAL BASIS FOR STUDENTS' LINGUOCOGNITIVE MASTERY OF WORD FORMATION

***Abitova Zh.S.¹, Suleimenova Zh.N.², Satbekova A.A.³**

***^{1,2,3} Kazakh National Women's Teacher Training University,
Almaty, Kazakhstan**

Abstract. This article explores the pedagogical foundations for developing students' linguocognitive competence in mastering word formation. The aim of the research is to identify effective ways to enhance both linguistic and cognitive abilities through the integration of a cognitive approach in teaching. The authors highlight that in addition to understanding the structural elements of word formation, such as affixes and roots, it is essential for students to grasp the underlying concepts and meanings that shape linguistic expression. The study emphasizes that cognitive learning strategies promote meaningful engagement with language by connecting words with mental imagery, context, and conceptual frameworks. The research methodology combines linguocognitive analysis, classroom observation, comparative methods, and the development of practical exercises that require students to analyze, construct, and deconstruct words with attention to meaning. The findings indicate that this approach helps learners move beyond rote memorization toward deeper comprehension and creative use of language. Students begin to understand word formation not only as a grammatical process but as a tool for organizing and expressing thought. Positioned at the intersection of linguistics, psycholinguistics, and pedagogy, the study contributes to innovative practices in language education. Its practical value lies in applying the findings to improve curriculum design and instructional methods, particularly in the context of teaching the Kazakh language in higher education.

Keywords: word formation, cognitive approach, linguocognitive competence, language consciousness, linguistic thinking, pedagogical model, higher education, cognitive model of learning

Introduction

The phenomenon of linguistic categorisation—alongside the influence of human cognitive structures and national language-specific features—continues to be a focal point of scholarly debate within contemporary linguistic and cognitive science. Key questions remain unresolved, including the internal architecture of categories, the dynamics among category units, the feasibility of exhaustively defining their essential properties, and the practical application of category theory in lexicography and other applied linguistic domains.

The theoretical and methodological foundations for investigating linguistic categorisation require further clarification and refinement. The conceptual and terminological framework employed in this area of cognitive science is still evolving and cannot yet be considered fully established. There is a pressing need to elaborate methodological principles and improve research techniques, particularly those related to lexical categories and categorisation processes. Moreover, a comprehensive and systematic taxonomy of categorisation types and category models has yet to be developed. These gaps underscore the relevance of the present study, which seeks to address some of these challenges through a consistent and integrative approach [1, pp. 89-113].

Contemporary philosophers have highlighted the significance of exploring the categorical structures of human consciousness. V.V. Orlov, for instance, argues that the retreat of modern domestic philosophy from the study of categorical systems has led to a prolonged period of conceptual misalignment. Given that categories are *linguo-mental* constructs—where abstract thinking is partially mediated by language and cognitive units are encoded linguistically—it is essential that the study of categorisation processes adopt an interdisciplinary perspective, involving philosophers, psychologists, and linguists alike.

In this context, the study of word formation in the Kazakh language has garnered increasing academic interest, particularly within the frameworks of cognitive linguistics and educational linguistics. Kazakh word formation, marked by its agglutinative nature, rich affixation, and productive derivational mechanisms, offers a fertile ground for examining how linguistic structures mirror conceptual and cognitive processes. Foundational research by scholars such as A. Ibatov and E. Zhanpeisov primarily addressed the morphological and syntactic dimensions of derivation, establishing core mechanisms like affixation, compounding, and conversion.

Recent studies have shifted toward exploring the functional-semantic aspects of word formation, linking them to speakers' conceptual worldviews and mental categorisation. Integrating cognitive linguistic principles, researchers including K. Kabdeshuly and B. Mankeyeva have underscored the role of mental imagery, conceptual metaphor, and frame-based semantics in the creation and interpretation of new lexical items. These insights are particularly pertinent in pedagogical settings, where students must not only internalize word-building patterns but also grasp their cognitive foundations.

Furthermore, findings from psycholinguistics and cognitive pedagogy suggest that vocabulary acquisition is significantly enhanced when word formation is taught through meaningful conceptual associations. Thus, embedding linguocognitive strategies into Kazakh language instruction presents considerable pedagogical promise. Despite notable progress, there remains a need for a systematic framework that synthesizes linguistic theory, cognitive modeling, and

pedagogical methodology. This study advocates for a linguocognitive approach to teaching Kazakh word formation, positioning it at the intersection of linguistic structure, cognitive function, and educational practice.

Methods and Materials

Continuous enrichment of the vocabulary of the language is mainly related to the internal features and laws of the language. It is well known that the vocabulary of a language is enriched by adopting words from other languages. This is a phenomenon that is not foreign to any language and has been known for a long time. However, the channel of enrichment of the vocabulary is directly related to the word-formation system of the language, including ways of word-formation. And it is the main structural problem of the word-formation system of the language, so where word-formation is a problem, its word-formation methods cannot be absent. Leaving aside the words from other languages, all the new words that are constantly added to the language are created in a certain way and take place in the lexical fund of the language. There are many ways to create new words in the language. But it has become a tradition in Kazakh linguistics to show three different ways, taking into account their common aspects. They are:

- 1) synthetic (morphological),
- 2) analytical (syntactic),
- 3) lexical-semantic approaches,

We consider critical thinking technology and methods of Bloom's taxonomy, which are recognized as effective in teaching vocabulary and its methods, and based on that, we offer a work plan. The synthetic approach of word creation can be expressed in several ways besides this name. Among them, the most frequently used alternative calculation is the morphological approach. So, to make a word, to communicate, etc. in practice, the words morphology and synthetics are used synonymously. This approach is also referred to as the affix or suffix type. The so-called derivational root or derivational word in the school grammar and textbooks of the Kazakh language also means this method. Thus, in Turkic languages, including the Kazakh language, this method of word formation, which is most often used, is called and described in different ways, as mentioned above.

If the wholes formed on the basis of synthetic word formation are called derived words in one place, and derived roots in another, it is taken into account which word class they belong to, and derived nouns, derived verbs, etc. There are also cases where names are formed in terms of individual word classes.

In general, word formation, its various methods, the wholes formed by them, as well as the relation to word classes, apart from the morphology and syntax of grammar, are recognized and described as a separate field, so we focused on the synthetic method. Synthetics is derived from *siitez*. Since the synthesis is called addition, the number must be two or more integers. etc. words like these appear. Each of these is an independent lexical-grammatical unit.

In synthetic word formation, the root has the most basic meaning. It is called the root word, root morpheme or main root. This includes: head, eye, hand,

tongue, let's, go, one, three, ay, uh, as well as those that are mostly one-syllable: grandmother, sister, child, sit, run, etc. Two- and three-syllable words from other languages, including Russian: teacher, clip, October, revolution, communist, aeroplane, cosmonaut, etc. etc. can be an example.

Thousands, if not thousands of words, which are part of the basic vocabulary of the Kazakh language, are suitable for all methods of word formation, as well as for synthetic types. The basis of the synthesis process consists of similar independent meaningful words, to which affixes (affixes) are added. In textbooks of the Kazakh language the group of suffixes is considered the second conventional part of the synthetic method. Then: ak-ta, ag-ar, ak-shyl, ak-si, ak-si-t, starting from the combination of bare root and bare suffix, and further: ak-ta-n, ak-ta-l, ag-ar-ang, ag-ar-ang-da, ak-si-t become more complicated, and the range of synthetic word-formation continues to expand.

The root morpheme and suffix or suffixes are recognised and analysed: zhol-da-s, head-shi, late, late -im-dilik, bil-gir, bil-gish, etc. belong to the results of the synthetic approach. If we pay attention to these and other derivative roots inherent in thousands of our languages, we will encounter for the first time the base or base word which is recognised as the root of creation. One base, in other words, the main root, is the basis of the synthetic process. One root may have two, three or more suffixes. The latter suffixes are added to words according to the convenience of the preceding suffix. For example, a verb is formed from a noun, head or heads. «Start a party» and «head a party» have different meanings. Accordingly, they will continue to climb the mountain and climb the mountain; head-ta-ma, head-cha-ma; bae-ta-u-ish (beginning of a sentence; relation: primary schools, elementary party organisation, etc.), etc. will continue to unfold with synthetic word formation. Although the first root is bas, for the second, basta and bas-car. Therefore, whether we call derivatives with roots or formal (suffixal) roots, it is necessary to justify their meanings. Although it seems that the root and suffix in the pronunciation enemy (yaw-ger-chik) and enemy-in-ger are similar, they are independent words because of their different composition. If we take the suffix -th, -th, which has the same sound, different roots and different words fall into the group of homoforms. In the case of Mal-shi: a) animal: Mal-shi means shepherd and forms a noun from a noun; b) if animal is a verb, (put his hand in the water) the same verb remains in the form Mal-shi, and it is the basis of a derived root with the affix -la in the phrase: «He feeds with his hand in the water» along with the situation of being asked and ordered, «Put your foot in the water and I'll show you!» - which gives a comparative meaning, in the latter two cases the affix th of the inflectional category fulfils the function of a form-former which does not belong to the group of intermediate word-formers. Nevertheless, these b. occurrences form a group of homoforms. There are also suffixes having different content and having the same meaning. They form a synonymous group. For example: bal-ger and bal-shi, ry-gy and ry-shi, weep-yk and weep-yy, kara-la and kara-y-t, etc.

There are many derived roots which may be called roots and which are similar to suffixes. They form a group of descriptive words. Let us take a few verbs from them for an example:

(a) It is clear that the root of the words bak-irai and bakshi, bak-ji is bak (baksam, bak-ila, bag-dar, etc.). The verb baj-irai is also derived from the same. Such roots as: ak-irai, ay-irai, kud-irai, od-irai, oy-irai may be evidence of the use of synthetic and phonetic words.

b) Body, face, behaviour, movements, etc. There are other suffixes forming verbs expressing inflective processes. These are: -shi, -ti, -ti, -tai, -pi, -tsi in the form -act, -ekte, -lact, -lect, etc. will be added to the complex. Of these, - in the mind, - in, - in the field, - in the mind, - in the field, - in the mind, etc. There are also types:

1) Ku-shi, bag-shi, jim-pee, dong-ki, tung-ki:

2) tal-tai, shol-tai, shun-ti, kung-ti;

3) elp-ekte, elp-ilde, elp-electe;

4) second-end, elp-end; in panic, in darkness, etc., etc. Such synthetic word-formations are different in different languages. Even Turkic languages do not always have the same sounding affixes.

Although they are called affixes, they are grouped into types such as prefixes, infixes, interfixes and suffixes. Of these, only the pronunciation and use of affixes in Kazakh corresponds to the system of word formation.

Word-formation in affixes may be the basis of other ways. One should be convinced of this by morphological analysis of many double words like mountain-stony, azyn-aulak, orphan-widow, irkis-tirkis, etc. will be. Such compound words as «look», «international», «five-year», «bursyguni» and «now» contain suffixes both explicitly and vaguely.

Word-forming affixes are also found in analytic forms. -a to come (to get up), -y to give (to play), -p to send (not to cry), etc. Prepositional suffixes also serve as a conditional part of analytic word formation. In the case of kolkhoz-ratsom (kolkhoz), a compound suffix is added to the abbreviated word kolkhoz-chylyk (e.g. scarcity, wealth, humanity).

Synthetic models, types and kinds. Synthetic models include morphemes recognised in Kazakh linguistics as root and additional morphemes. From the point of view of synthetic word formation, root morpheme and additional morpheme will require detailed study and detailed description. Because in full lexical meaning, basic roots belonging to a certain class of words are considered morphemes similar to suffixes, and these two types of morphemes are characterised by distinctive features. Thus the morphemic structure of a language, consisting of four layers, is the most basic characteristic in the typological grouping of languages. It does not succumb to any extra-linguistic influences from outside and retains its original state. The complementary morpheme is particularly important in this respect. Complements, including word-forming suffixes, belong to the most advanced categories of historical periods of language development. Although we rely on the general principle that every complement had a known word in the beginning, and gradually turned into auxiliary words - jargonisms

and reached its present state, due to the inadequacy of ancient manuscript variants preserved from the earliest times, and the fact that even the best preserved of them are constantly edited and corrected, we ourselves as witnesses of the newly created complement right

Analytic word formation is a very ancient mode of word formation and is widespread in various systematic languages of the world.

S. Gurevich writes about compound verbs in Chinese: «...combinations of synonymous verb morphemes are not separated by anything, so we consider them as one word» [1, pp. 89-113]. It is true that although the analytic approach is widespread in countries around the world, it does not have the same place in all languages, in Chinese and Japanese it belongs to the main dentition, so there are many complex words. lexicon of these languages. L. about it. L. Paszkowski says: «Compound words occupy different places in the lexical system of different languages.

In some languages, word association is an additional technique, the result of which is insignificant and takes place at the periphery of the vocabulary. In the following languages, it is very common and belongs to the main theme. Japanese belongs to the latter group of languages. «Looking at the type of vocabulary words, it can be called a language of compound words», he says [2, pp. 89-113].

O.D. Meshkov wrote about compound words in English, which belong to one large group of words created by the analytical method: «Combining words is one of the most important methods, by means of it and other methods a language enriches its vocabulary, improves its vocabulary. the structure of the language» [3, pp. 78-87].

In German, the analytical approach is also a very flexible approach that is widely used in word formation [4, pp. 94-101].

We know that in Russian language the analytical approach occupies a certain place in the system of word formation. However, let us quote on this occasion the words of N. M. Shansky: «By joining words we consider the formation of one word by joining two or more words into one word» [5, pp. 78-87].

In Turkic languages this method has been used since ancient times. The following compound words in the language of Orkhon written monuments were listed by G. Aidarov in the lexical fund of these written monuments. Yashil uguz - blue river, kunturz - kudiz, bengu tash - eternal stone (tombstone), Besh balyk - Besbalyk (the name of the city), etc. shows that it is often found in the names of rivers, lakes, places, cities and people. This situation raises the question whether the formation of words in Turkic languages began with the names of places, water and people by analytical method. Of course, this still needs to be determined and investigated, but it is very important. The analytical approach is also widely used in Kazakh-Turkic languages. It is found in all grammars of the Turkic language. It is impossible to list all of them. However, it is impossible not to mention the work of 3. V. Senortyan, who left a fundamental work in the field of word formation. He said that word formation in Turkic languages is not only carried out with the help of suffixes, but also other methods are widely used. Let us quote him in his own words; «Turkish languages have different ways and

methods of word formation. The main one is to do it through apposition. But this is not the only way. Along with addition, other methods have been created since time immemorial [7, pp. 368-371].

In the above passage 3. V. Sevortian said that analytic word formation itself consists of different techniques. Hence we realise that the inner territory of the analytical approach is wide and multifaceted. Thus, there is no doubt that the analytical approach, which belongs to one of the main approaches in Turkic languages, has many internal peculiarities.

Now let's dwell on what methods are available in Kazakh that belong to the general analytical method. In our language there are the following subtypes of the analytical approach: 1) conjunction, 2) doubling, 3) combination, 4) reduction.

1. In the Kazakh language two or more root words are joined into a single sound structure by means of a suffix giving one lexical meaning, denoting one concept and forming one lexical unit, so we consider the formation of a word in this way as a method of word formation. For example: press, industry, bashkur, today, this year, bring, bring, glove, glove, glove, swan, kolbak, kosayak, chukkutan, etc. b.

The above example lacks the element that connects the components of compound words. It has no word linking elements as in Russian, and there are no other special word morphemes. Here, the components of the complex fabric have been used from long ago and combined with each other. In accordance with this feature, we call it the method of formulations. Som tell! Words composed with the help of a dictionary are recognised as words in their own right. The word-by-word approach is also inherently distinctive because the words obtained through this approach are not homogeneous. Looking at the sound composition of components, this method can be categorised into two: integration, integration methods [8, pp. 236-239].

To consider the field of word formation in the cognitive aspect and demonstrate the effectiveness of learning as a phenomenon of cognition, a research paper was conducted by philology students. During the lesson, students were given tasks for cognitive word formation training and criteria were proposed together. The students conducted a conceptual analysis of the derived words. As an example, let's imagine just one word that the students analyzed. For the assignment "To conduct a conceptual analysis of the way the word "Mother Earth" was created," the students conducted a linguistic analysis and analyzed the geological, philosophical, lexical, and frame meanings. After conducting the entire analysis using the "problem method", they proved why the word "Earth" is combined with the word "mother", and not "grandfather, sister, brother, father", which means related names. The students came to the conclusion that the logical models of "breadwinner, creator" coincide. The students were looking for motivation to create a derivative word by conducting a conceptual analysis. Thus, they used the entire system of knowledge that they had accumulated in their lives, the result of their actions and thinking. Using the problem-based method, students learned knowledge from a scientific and cognitive point of view.

Results and Discussion

After applying the methods and techniques of cognitive word formation teaching, a survey was conducted among the students. While 58% of respondents believe that cognitive word formation training has “significantly improved” the level of education, 31% rated it as an improvement. 11% of the respondents chose other answers. In response to an open question, the students stated that, in their opinion, analyzing word formation only in the root and suffix worsens interest in learning. They noted that cognitive learning allows not only to assimilate new knowledge, but also establishes logical connections between learned and new concepts. In the course of the study, a comprehensive analysis of the information collected was carried out. The results of the analysis showed that this facilitates understanding of complex topics, increases interest in the subject and contributes to improving the quality of education.

The course of research shows that cognitive learning makes it easier to master the techniques of word formation. The ways of word formation are complex and not easy to master. For example, conditions of word formation by the repeated method.

1. Both the components of a double word consist of one word which is repeated in the root form without any change: kora-kora, tau-tau, maya-maya, etc.

2. In both components the same complement is repeated: ask, request, ask, come, tell, etc.

3. Both components have antonymous complements: suitable-unsuitable, suitable-unsuitable. Sometimes they are formed by contrasting positive and negative forms: not coming and not going, not saying, etc.

4. In the first of the two components the suffix -ba, -be is formed by compounding: eye-oko, mouth-mouth, etc.

5. One or+ both of the two components are joined by a predicate, a dependent conjunction: himself, himself, etc.

6. One of the two components, usually the second, is formed by changing the first sound of the first part or adding a sound: chai-pai, as-mas, gai-migit, etc.

7. Repetition is also created by repeating a syllable of one component in another component: red-red, green-green, black-black, etc.

3. In word creation by registration method, the meanings of the components of word combinations are used for a long time and become one meaning. But they retain their spelling during the phrase. For example: come in, fetch, fetch, fetch. Later this became a model of word formation, and other words were created using the word model. For example, in the Kazakh language the word railway is created using the model of such expressions as black road, single-track road. It is a name given to a newly created object that did not exist before.

Numerals, adjectives and compound verbs formed by compounding are more suitable than compound words from other word classes. Grammars and textbooks recognise them as compound words, for example: sixteen, thirty-one,

one hundred and fifty, two hundred, sixty-five, each of the compound words, such as black tori, kuren tori, black koshkil, gives a single lexical meaning, names of numbers, critical signs, names of colours, names of movements. The components of such compound words are stable, their place is firm, and other words do not enter between them. Individual components of compound words are syntactically unrelated, they are joined with other words only as a whole word, become a component of a word combination, function as part of a sentence in a sentence. All these signs are signs describing lexical units [10, pp. 170-174].

The position of the analytic conjugation in the system of word formation of each word-forming class of our language is different. For example, the conjugation method in the Kazakh language is considered the main way of noun formation. Numerical nouns are formed only by combining one number with another number. This method was formed in the system of word formation originally. For example, in the five-eighty system of counting, numbers above five are counted, and units up to five are added to the number five: two-five, three-five, five-four, five-one, etc. In the twenty-eighty system, eighty is called four-twenty. This method has become the basic method in noun number. There are twenty names for numbers, coming from ancient times. To this are added millions, billions, trillions. In our language they are called rich number concepts by combining the individual numbers with each other. This is why there are so many complex numbers in the language. The largest number of numbers in nouns are complex numbers, only complex numbers up to million are close to million.

This means that the composition of the word-formation class of numerical nouns mainly consists of complex numbers, and therefore shows the place of the combination of the analytical method in the word-formation of this word-formation class.

Analytical methods are widely used in the word-formation system of nouns, but synthetic methods are also developed in nouns. Therefore, the analytical approach is used as one of the main approaches in the noun word-formation system. This alone can show that the analytical approach occupies a great place in the system of noun word formation. Complex nouns, double words, compound nouns formed by combination and abbreviated words can prove it.

Similarly, verb is a widely used class of analytic approach words. Conjunctions play an important role in verb formation. Here about 30 main root verbs join different verbs in front of each other and form compound verbs expressing complex actions. For example, one verb *kel* forms about 300 compound verbs. Even if each of these 30 verbs is turned into a slightly complex verb, we can estimate that there are at least a thousand complex verbs in our language. All compound verbs are formed by conjugation. Analytic verb creation includes verbs formed by compounding, but there are very few of them: *fetch-fetch*, *bring-fetch*, *take-fetch*, etc.

The function of the supporting component can be compared with the main word in a derived root. The meaning of the derived root word is based on the meaning of the root word in it, and the semantic connection between them is clearly visible. Similarly, the meaning of the reference component of a compound word

is common to several compound words formed by it and creates their semantic connection. For example, let us take the compound adjectives formed with the reference component mottled: black mottled, brown mottled, red mottled, yellow mottled. All these compound adjectives derive from the same basic component through which the meanings of these compound words are related. In other words, in derived roots, the semantic relation is related to the root word, whereas the semantic relation of compound words is derived from the meaning of the supporting components. The following examples should also be considered from this point of view: the word sparrow is an auxiliary component for the formation of bird nouns such as grey sparrow, cold sparrow, black sparrow, and is also an auxiliary component for the formation of compound adjectives such as white chub, black chub, brown chub, blue chub, red chub. Therefore, it is a support and participates in the meaning of all these compound words and thus a semantic connection is born in them [11, pp. 91-96].

Thus, the combination method realises word formation by combining more than two words having the same meaning. However, another feature of the method of attachment is that it is performed using a supporting component. The supporting component is the first and often the second component of a compound word.

Based on this principle, we should consider that the words butter and bark are the basis for the creation of compound words such as butter, frozen butter, oil, fish oil, cattle stable, stable, barn. Then the supporting component is the reason for the formation of these words belonging to the nominative.

The building blocks that form the basis of these words can be compared to the word work, which forms the basis for the creation of many compound words in English. For example, the word work is an auxiliary component for the words: soldering, carpentry, needlework, needlework, woodwork, etc.

The function of the above words «may» and «bark» in Kazakh is the same, only such compound words in Kazakh are written separately. Otherwise, there is no difference in their functions.

Such auxiliary components are called semi-suffixes in German. M. D. Stepanova wrote that it is difficult to distinguish whether they are the second component of a compound word or a semi-suffix [4, pp. 94-101].

Such a situation exists in the Kazakh language as well. In Kazakh, the morpheme now-khan is considered a suffix. It is known that earlier it was also considered as the second component of a compound word. Similarly, the morpheme -kent in Tashkent, Zharkent, Shymkent used to be a full meaning word, the second component of a compound word. Now it is recognised as a suffix. Frequent use of the auxiliary component leads to abstraction of its meaning, and gradually it often passes into a secondary category.

Word formation by affixation occurs in all classes of words. But it is the one which is considered to be the main method of noun formation. The 20 - 23 principal roots in the names of numbers are formed by combining them with the names of how many numbers.

The method of combination in other word classes performs the function of word formation in parallel with the synthetic method, though it must be admitted that the synthetic method predominates in them. Thus there are a great many words in the language which fulfil the function of nomination by the method of association, and if we determine their number and recognise their status as words, it will undoubtedly play a great part in the manifestation of the vocabulary of our language [14, pp162-164].

Reduction method does not occupy much space in the word-formation system of a language. There are certain linguistic elements involved in word formation associated with each method which are slightly different. For example, the synthetic method of word formation requires the participation of word formers and complements along with root words. In other words, when a word is created by the synthetic method, the linguistic elements involved are the word root and the suffix.

Similarly, in the analytical approach, certain linguistic elements are involved in word formation. These are the root words. In the analytical method of word formation, root words are either joined together, joined, joined, joined or shortened to form a word. In any case, root words are involved in word formation. This is the peculiarity of the analytical method of word formation.

Conclusion

This study highlights the critical role of a linguocognitive approach in teaching word formation within higher education. By integrating cognitive principles with linguistic instruction, students are better equipped to understand not only the structural aspects of word formation but also the underlying conceptual and semantic frameworks. The pedagogical model proposed emphasizes active engagement, critical thinking, and the development of metalinguistic awareness, which collectively foster deeper linguistic competence. The results demonstrate that students who receive instruction grounded in linguocognitive strategies exhibit enhanced language processing abilities and a more conscious application of word-formation mechanisms. This approach bridges theoretical linguistics and practical language education, offering a robust framework adaptable to diverse learning contexts. Future research may focus on empirical validation of these methods and expanding the model to other areas of language acquisition. Overall, the integration of linguocognitive pedagogy in teaching word formation promises to enrich students' linguistic proficiency and prepare them for advanced academic and professional communication.

REFERENCES

- [1] Giovanelli M. Teaching Grammar, Structure and Meaning. Exploring theory and practice for post-16. English language teachers // New York. – 2015. – pp. 89-113.

[2] Hudson R. Word Grammar, cognitive linguistics and second-language learning and teaching // Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition. // New York. – 2008. – pp. 89-113.

[3] Littlemore J. Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching. Basingstoke. – 2009. – pp. 78-87.

[4] Лазарева О.А. Лингвометодические основы формирования компетенции декодирования символов в иностранной аудитории // Мир русского слова. – 2011. – № 1. – С. 94-101.

[5] Лазарева О.А. Проблема формирования концептуального знания в процессе обучения русскому языку как иностранному // Образование и наука: Известия Уральского науч.-образоват. центра РАО : Журн. теорет. и прикл. исслед. / Рос. акад. образования. Урал. науч.-образоват. центр. – 2011. – № 9 (88). – С. 78-87.

[6] Лазарева О.А. Социокультурная значимость коммуникативно-речевой компетенции (статья) // Педагогическое образование в России / ФГБОУ ВПО, Урал. гос. пед. ун-т. – 2011. – № 3. – С. 96-102.

[7] Лазарева О.А. Описание русской лексики: ментальность, лингвокультурология, идеография // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия Филология. – 2011. – № 6. Т.1. – С. 368-371.

[8] Лазарева О.А. Лингвокогнитивные параметры семантизации лексики // Записки Горного института. Т. 193. Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе. – СПб.: Санкт-Петербург. гос. горный ин-т (технич. ун-т) им. Г. В. Плеханова. – 2011. – С. 236-239.

[9] Лазарева О.А. Лингвометодический потенциал «Элементарной единицы знания» в концепции Ю. Н. Караулова // Мир русского слова. – 2010. – № 1. – С. 30-33.

[10] Лазарева О.А. Идеолексема: к постановке проблемы // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Востоковедение и африканистика. – 2010. – Том 1. – С.170-174.

[11] Лазарева О.А. Адаптационное тестирование: реализация системного подхода к обучению на этапе предтестирования // Мир русского слова. – 2009. – № 2. – С.91-96.

[12] Лазарева О.А. Коммуникативно-речевая компетенция ребенка-билингва дошкольного возраста // Русский язык за рубежом. – 2009. – № 6. – С. 128-135.

[13] Мотов С.В. Лингвокогнитивные основы обучения иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – Т.23, №175. – С.37-44.

[14] Поляков О.Г. Когнитивные и аффективные факторы успешного обучения иностранному языку в высшей школе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2012. – Т. 7 (18). – С.162-164.

[15] Tyler A. Cognitive Linguistics and Second Language Learning: theoretical basics and experimental evidence // New York. – 2012.

REFERENCES

[1] Giovanelli M. Teaching Grammar, Structure and Meaning. Exploring theory and practice for post-16. English language teachers // New York. – 2015. – pp. 89-113.

[2] Hudson R. Word Grammar, cognitive linguistics and second-language learning and teaching // Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition. // New York. – 2008. – pp. 89-113.

[3] Littlemore J. Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching. Basingstoke. – 2009. – pp. 78-87.

[4] Lazareva O.A. Lingvometodicheskie osnovy formirovaniia kompetensii dekodirovaniia simvolov v inostrannoi auditorii (Linguistic and methodological foundations for developing symbol decoding competence in a foreign audience) // The World of Russian Word. – 2011. – № 1. – pp. 94-101. [in Rus]

[5] Lazareva O.A. Problema formirovaniia konseptuālnogo znaniia v prosese obucheniiia ruskomu iazyku kak inostrannomu (The problem of conceptual knowledge formation in the process of teaching Russian as a foreign language) // Education and Science: Izvestiia Ural, nauch.-educational centre of Russian Academy of Education: Journal of Theoretical and Applied Research / Russian Academy of Education. Ural Scientific-Educational Centre. – 2011. – № 9 (88). – pp. 78-87. [in Rus]

[6] Lazareva O.A. Sosiokūlturnaia znachimos komunikativno-rechevoi kompetensii (Sociocultural significance of communicative and speech competence) // Pedagogical Education in Russia / FGBOU VPO, Ural State Pedagogical University. – 2011. – № 3. – pp. 96-102. [in Rus]

[7] Lazareva O.A. Opisanie ruskoi leksiki: mentalnōst, ling-vokūlturologia, ideografia (Description of Russian lexicon: mentality, lingo-culturalology, ideography) // Vestnik of Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky. Series Philology. – 2011. – № 6. – pp. 368–371. [in Rus]

[8] Lazareva O.A. Lingvokognitivnye parametry semantizatsii leksiki (Linguocognitive parameters of lexical semantisation) // Notes of the Mining Institute. T. 193. Actual problems of humanitarian knowledge in technical university. - St. Petersburg, G. V. Plekhanov State Mining University (Technical University). – 2011. – pp. 236-239. [in Rus]

[9] Lazareva O.A. Lingvometodicheski potentsial «Elementarnoi edinitsy znaniia» v konsepsii ĩu. N. Karaulova (Linguo-methodological potential of «elementary unit of knowledge» in the concept of Yu. A. Karaulov) // The World of Russian Word. – 2010. – № 1. – pp. 30-33. [in Rus]

[10] Lazeroва O.A. Идеолексема: к постановке проблемы (Ideolexeme: to the statement of the problem) // Vestnik of St. Petersburg University. Series 9. Philology. Oriental Studies. Journalism. – 2010. – № 1. – pp. 170-174. [in Rus]

[11] Lazareva O. A. Adaptatsionnoe testirovanie: realizatsia sistemnogo podhoda k obucheniu na etape predtestirovaniya (Adaptation testing: implementation of a systematic approach to learning at the pre-test stage) // The World of Russian Word – 2009. – № 2. – pp. 91-96. [in Rus]

[12] Lazareva O.A. Kommunikativno-rechevaia kompetentsia rebenka-bilingva doskol'nogo vozrasta (Communicative-speech competence of a bilingual child of preschool age) // Russian language abroad. – 2009. – № 6. – pp. 128-135. [in Rus]

[13] Motov S.V. Lingvokognitivnye osnovy obucheniya inostrannomu iazyku (Linguocognitive bases of teaching a foreign language) // Vestnik of Tambov University. Series: Humanities. – 2018. – № 23 (175). –pp. 37-44. [in Rus]

[14] Poläkov O.G. Kognitivnye i afektivnye faktory uspešnogo obucheniya inostrannomu iazyku v vysšei škole (Cognitive and affective factors of successful foreign language teaching in higher school) // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2012. – № 7 (18). – pp. 162-164. [in Rus]

[15] Tyler A. Cognitive Linguistics and Second Language Learning: theoretical basics and experimental evidence // New York. – 2012.

СТУДЕНТТЕРГЕ СӨЗЖАСАМДЫ ТАНЫМДЫҚ ТҮРҒЫДА МЕҢГЕРТУДІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ НЕГІЗІ

*Абитова Ж.С.¹, Сүлейменова Ж.Н.², Сатбекова А.А.³

*^{1,2,3}Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Бұл мақалада студенттердің сөзжасамды меңгеруіндегі лингвокогнитивтік құзыреттілікті қалыптастырудың педагогикалық негіздері қарастырылады. Зерттеудің мақсаты – сөзжасамды оқытуда когнитивтік тәсілді қолдану арқылы тілдік және танымдық қабілеттерді қатар дамыту жолдарын анықтау. Зерттеу жұмысы тілдік білімді тек құрылымдық деңгейде емес, сонымен қатар ұғымдық, мағыналық деңгейде меңгертудің маңыздылығын көрсетеді. Зерттеу әдістемесінде лингвокогнитивтік талдау, бақылау, салыстырмалы талдау, практикалық тапсырмалар арқылы білім берудің тиімді жолдары қарастырылды. Нәтижесінде, студенттер сөзжасам үдерістерін тек тілдік бірліктер ретінде емес, мағына мен ұғым қалыптастыру құралы ретінде қабылдай бастайды. Авторлар когнитивтік модельді қолдану студенттердің тілдік ойлауын дамытып, олардың болашақ кәсіби қызметінде тілдік құралдарды саналы әрі шығармашылықпен қолдануға мүмкіндік беретінін дәлелдейді. Зерттеу жұмысы лингвистика,

психолінгвістика және білім беру салаларының тоғысында орналасқан және қазақ тілін оқытуда жаңаша көзқарас қалыптастыруға үлес қосады. Жұмыстың практикалық мәні – оны жоғары оқу орындарының оқу бағдарламалары мен әдістемелік құралдарына енгізу арқылы студенттердің тілдік құзыреттілігін арттыру.

Тірек сөздер. сөзжасам, когнитивтік тәсіл, лингвокогнитивтік құзыреттілік, тілдік сана, тілдік ойлау, педагогикалық модель, жоғары білім берудегі сөзжасам, когнитивтік тәсіл, когнитивті оқыту моделі

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ЛИНГВОКОГНИТИВНОГО ОСВОЕНИЯ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТАМИ

*Абитова Ж.С.¹, Сулейменова Ж.Н.², Сатбекова А.А.³

*^{1,2,3}Казахский национальный женский педагогический университет,
Алматы, Казахстан

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические основы формирования лингвокогнитивной компетенции студентов в процессе освоения словообразования. Цель исследования — определить пути одновременного развития языковых и когнитивных способностей студентов через применение когнитивного подхода в обучении словообразованию. Работа подчеркивает важность усвоения языковых знаний не только на структурном, но и на концептуально-смысловом уровне. В методологии использованы лингвокогнитивный анализ, наблюдение, сравнительный анализ, а также практические задания. В результате установлено, что студенты начинают воспринимать словообразовательные процессы не просто как языковые единицы, а как средства формирования смысла и понятий. Авторы доказывают, что использование когнитивной модели способствует развитию языкового мышления и формированию осознанного и творческого подхода к использованию языковых средств в будущей профессиональной деятельности. Исследование находится на пересечении лингвистики, психолінгвистики и педагогики, вносит вклад в развитие нового взгляда на преподавание казахского языка. Практическая значимость заключается во внедрении полученных результатов в учебные программы и методические пособия для повышения языковой компетенции студентов.

Ключевые слова. словообразование, когнитивный подход, лингвокогнитивная компетенция, языковое сознание, языковое мышление, педагогическая модель, высшее образование, когнитивная модель обучения

Received / Мақала түсті / Статья поступила: 12.09.2025.

Accepted / Жариялауға қабылданды / Принята к публикации: 26.12.2025.

Information about the authors:

Abitova Zhanar Sabetkhanovna – PhD student, Kazakh National Women’s Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan, e-mail: janar.abitova@mail.ru

Suleimenova Zharkynbike Nuayevna – Doctor of pedagogical sciences, professor, Kazakh National Women’s Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan, e-mail: suleymenov.zh@qyzpu.edu.kz

Satbekova Aigul Amantaevna - Doctor of pedagogical sciences, professor, Kazakh National Women’s Teacher Training University, e-mail: satbekova.a@qyzpu.edu.kz

Авторлар туралы мәлімет:

Абитова Жанар Сабетхановна - докторант, Қазақ ұлттық Қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан, e-mail: janar.abitova@mail.ru

Сүлейменова Жарқынбике Нуаевна - педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Қазақ ұлттық Қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан, e-mail: suleymenov.zh@qyzpu.edu.kz

Сатбекова Айгүл Амантаевна - педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Қазақ ұлттық Қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан, e-mail: satbekova.a@qyzpu.edu.kz

Информация об авторах:

Абитова Жанар Сабетхановна – докторант, Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан, e-mail: janar.abitova@mail.ru

Сулейменова Жаркынбике Нуаевна – доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан, e-mail: suleymenov.zh@qyzpu.edu.kz

Сатбекова Айгуль Амантаевна - доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан, e-mail: satbekova.a@qyzpu.edu.kz

UDC 378.147

IRSTI 14.35.09

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.015>

DEVELOPING LEARNERS' PROFESSIONAL COMPETENCIES BASED ON THE COMPETENCY-BASED APPROACH IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

*Kozhamberdiyeva N.A.¹, Kudaibergenova A.M.²

*^{1,2}Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

Abstract. The competency-based approach is a key guideline in modern higher education and represents a methodological foundation aimed at developing learners' ability to apply knowledge and skills in professional and real-life situations. The study addresses the relevance of competency formation among master's students as a critical indicator of educational quality and modernization of academic programs.

The aim of this study was to determine the level of awareness of master's students of the Faculty of Philosophy and Political Science regarding the competency-based approach, their attitudes toward the applied educational practices, and to identify program components that contribute to or hinder the formation of key competencies. Particular attention is paid to learners' perceptions of the content of academic programs and the teaching methods used.

From a scientific point of view, the study clarifies how educational transformations in master's programs are perceived, from a practical point of view, it formulates specific directions for improving curriculum.

Methodologically, the study is based on a quantitative and qualitative analysis of data obtained through a survey of 83 master's students. A Likert scale and thematic analysis of open-ended responses were used.

The results show that most learners support the idea of a competency-based approach, value practice-oriented formats, and recognize the importance of structured educational progress. A small number of respondents point to a weak connection between formal competency statements and the actual content of disciplines.

This study contributes to the understanding of the implementation practices of the competency-based approach in master's degree and highlights the importance of taking learners' opinions into account. The practical significance lies in the possibility of using the obtained results in updating curricula and teaching methods in the higher education system.

The results can be used to improve master's degree programs by aligning learning outcomes with professional competencies and refining teaching methods.

Keywords: competency-based approach, master's degree, higher education, professional competencies, educational programs, quality of education, education, educational standard

Introduction

The higher education system is undergoing steady structural transformations aimed at improving the quality of professional training in line with current labor market demands and international standards. One of the core directions of these reforms is the adoption of a competency-based approach, which focuses on developing learners' ability to apply knowledge, skills, and personal attributes in both professional and real-life situations.

The origins of the competency-based approach can be traced back to the works of N. Chomsky. According to Chomsky, use itself represents a manifestation of competence in various types of activity, as it is closely linked to human thinking and experience. The application of acquired experience in the form of knowledge, skills and abilities later came to be defined as competence. The term was initially used within the framework of linguistic theory and transformational grammar [1].

This concept evolved within pedagogical science particularly in the studies of R. White, who interpreted competence as an integral personal quality that includes a motivational component [2].

In the glossary of the European Centre for the Development of Vocational Training, competence is defined as the ability to apply knowledge and skills in standard or changing professional situations.

The final list of key competencies that a graduate should possess remains a subject of ongoing academic and expert discussion. The concept of the new generation of educational standards, the emphasis on the formation of competencies allows for the design of more flexible and comparable course structures, ensuring the transparency of qualification frameworks both nationally and internationally.

In the Republic of Kazakhstan, the competency-based approach is embedded in the current State Compulsory Standards of Higher Education, as well as in the National Qualifications Framework [3], which aligns with the European Qualifications Framework and the principles of the Bologna Process [4]. However, as several studies indicate, challenges remain at the implementation level: the connection between formally stated competencies and the actual content of disciplines is not always evident, and the assessment of learning outcomes proves difficult [5, p. 119]. Especially important to consider learners' perceptions and experiences, as they are the direct participants of educational reform. This study treats learners' views as consequential evidence of the enacted curriculum and as a practical guide for improvement.

Today, the competency-based approach is viewed not merely as a reform trend but as a necessary response to dynamic changes in the social and professional environment. Its core idea lies not in the accumulation of knowledge, but in the graduate's ability to solve practical problems, work collaboratively, make independent decisions, and adapt to rapidly changing conditions. According to the publications «Theory and Practice of the Competency-Based Approach in Education» [6, pp. 183-184] and «Competency-based approach and competencies in higher education: a theoretical review» [7, p.8], these very attributes are seen

as key indicators of a successful educational program. Recent research shows that learners particularly value elements of instruction that provide active feedback, diverse assignments, and opportunities for initiative.

The ideas of the competency-based approach are actively developed in the research of Kazakhstan researchers. A. Zhumasheva and A. Tulepbergenova emphasize the importance of fostering an active learning stance among learners as a foundation for their professional self-realization [8]. G. Murzakhmetova substantiates the need for the deliberate development of the self-recognition competence, particularly at the master's degree, as a key component of professional growth and reflective thinking [9].

At the international level, the development of competencies is being emphasized through initiatives such as the OECD Learning Compass 2030 [10]. It emphasizes not only the importance of academic knowledge, but also the development of values, attitudes, and the capacity to act responsibly. The document emphasizes the importance of preparing learners for an uncertain future by fostering lifelong learning, adaptability, and active participation in building a better society. This positions the competency-based approach not just as a technical tool for educational reform, but as a foundation for the sustainable development of both individuals and society as a whole. This perspective underpins the present study's interpretation of learner responses.

A European study involving learners from humanities and social science disciplines found that the most valued competencies include critical thinking, problem-solving, communication, creativity, and teamwork. In contrast, self-organization and self-management were perceived as less internalized, revealing some ambiguity in how learners view their own efficacy and preparedness for independent activity [11, pp. 129-130]. These findings provide a comparative backdrop for interpreting learners' perceptions.

The novelty of this study is that, from master students' perspective, it examines how the competency-based approach actually works at the master's level by comparing program-declared competencies with real learning formats and combining Likert-scale results with analysis of open-ended responses to identify gaps between goals, content and assessment.

Despite the presence of formal standards and institutional support, the implementation of the competency-based approach requires more nuanced alignment with academic culture, the structure of master's programs and the role of graduate master's students as active participants in the educational process. In this regard, exploring learners' perceptions is particularly valuable, as their perspectives serve as a vital indicator of educational program effectiveness.

The successful integration of the competency-based approach depends largely on the coherence between curriculum design, teaching methods and assessment tools.

This study focuses on examining how master's students at the Faculty of Philosophy and Political Science perceive and evaluate the competency-based approach. By analyzing their opinions and reflections, the research aims to identify which aspects of graduate training contribute to the development of key

competencies and which elements need refinement, thus outlining directions for improving the quality of educational programs.

Materials and methods

In the modern context, the professional sphere clearly defines its requirements for future specialists and those who possess a well-developed set of relevant and transferable competencies increasingly hold significant advantages and greater competitiveness. These competencies serve as the foundation for successful entry into the professional world and long-term achievement.

The methodological basis of the present study is the competency-based approach, regarded as a strategic direction in the training of specialists capable of acting effectively in conditions of high dynamism, uncertainty and interdisciplinary challenges.

The theoretical and methodological framework of the research draws upon the works of leading researchers in the field of professional education, such as I. Zimnyaya, A. Khutorskoy and A. Markova. These sources provide an integrated interdisciplinary foundation that unites psychological, pedagogical and sociological perspectives on the understanding of professional competence.

Following I. Zimnyaya, competence is treated as an integrated system that unites cognitive (knowledge of the competency-based approach), operational (skills in applying it to learning tasks) and motivational value components (acceptance of its goals and relevance) [12]. In A. Khutorskoy's typology, emphasis is placed on meta-subject competencies informational, communicative, problem-solving and self-education which inform the survey's subscales of awareness and perceived mastery [13]. A. Markova's model of professional competence, the instrument also captures operational-technical, communicative and personal-reflective dimensions as indicators of readiness for professional activity [14].

In Kazakhstan, the relevance of the competency-based approach has been consistently supported by recent national research. The analysis of current practices in master's programs, particularly those of the scientific-pedagogical track, demonstrates a number of positive tendencies in its implementation. Master students' confident command of theoretical knowledge, their ability to apply it in project-based and case-oriented learning and their engagement in reflective practices confirm the systematic and practice-oriented character of academic preparation. These tendencies correspond to the conclusions of Z. Temirgazina et al., who highlight the priority of professional and research competencies as key outcomes of master's degree education in Kazakhstan. The convergence of empirical and theoretical evidence thus reinforces the methodological rationale for adopting the competency-based approach as a strategic foundation for the modernization of higher education and the professional formation of future educators and researchers [5].

Grounded in these theoretical models, the research design aims to empirically examine how the identified dimensions of competence are reflected in master's students' awareness, attitudes and learning experiences.

The research follows a quantitative-descriptive design. Its objective is to assess the level of awareness and attitudes of master's students toward the competency-based approach within their educational programs, as well as to explore how learners themselves evaluate the application of this approach in their own education. A mixed-methods strategy was applied, in which quantitative data reveal aggregate findings, while the analysis of open responses provides deeper insight and helps interpret the results from different perspectives.

The survey involved 83 master's students from the Faculty of Philosophy and Political Science. Participants included both first- and second-year master's students enrolled in the scientific-pedagogical field who agreed to participate in the study. The average age of respondents was 27,8 years. The questionnaire was administered in electronic form.

The research tool was a survey comprising nine closed-ended statements rated on a five-point Likert scale (from 1 – «strongly disagree» to 5 – «strongly agree») and two open-ended questions for qualitative input.

I am familiar with what the «competency-based approach» means in education.

My educational program clearly outlines goals related to the development of competencies.

I understand which professional and universal competencies I am expected to acquire during my studies.

The course topics and assignments are designed to develop specific competencies.

Teachers actively use skill-developing methods (case studies, project-based tasks, etc.).

My achievements are assessed not only on theoretical knowledge but also on practical application.

This approach helps me to plan my professional future more consciously.

I feel that this system makes me better prepared for real work.

I prefer a traditional model of education that focuses on the transmission of theoretical knowledge.

The open-ended questions were:

10. How do you personally understand the meaning and goals of the competency-based approach in education?

11. Which elements of your master's program, in your opinion, truly contribute to the development of professional and personal competencies?

The survey also included a demographic section covering: age, year of study and educational program (specialty).

Participation in the study was voluntary and anonymous. All respondents were informed in advance about the purpose of the study, confidentiality assurances and their right to withdraw at any stage. The study was conducted in strict accordance with the institutional ethical standards governing research.

The collected data were analyzed using descriptive statistical methods, including the calculation of means, medians and standard deviations for each statement. Responses to open-ended questions were processed through thematic

grouping, with identification of the most frequently recurring opinions. Open-ended responses were analyzed using thematic analysis. Two independent coders reviewed all responses to identify recurring themes and develop a shared codebook. The coding process was iterative. After the initial coding, the researchers discussed discrepancies, refined the code definitions and re-coded the data to improve consistency. Inter-coder reliability was assessed using Cohen's Kappa ($k \geq 0.70$), which showed substantial agreement between coders and ensured the credibility and reproducibility of the qualitative findings.

To ensure the validity and reliability of the findings, particular attention was paid to data consistency and respondent clarity. This allowed for a more accurate reflection of student experiences and perceptions.

Results

Based on the analysis of 83 questionnaires, the average scores were calculated for each statement, indicating the extent to which learners agreed with them (figure 1).

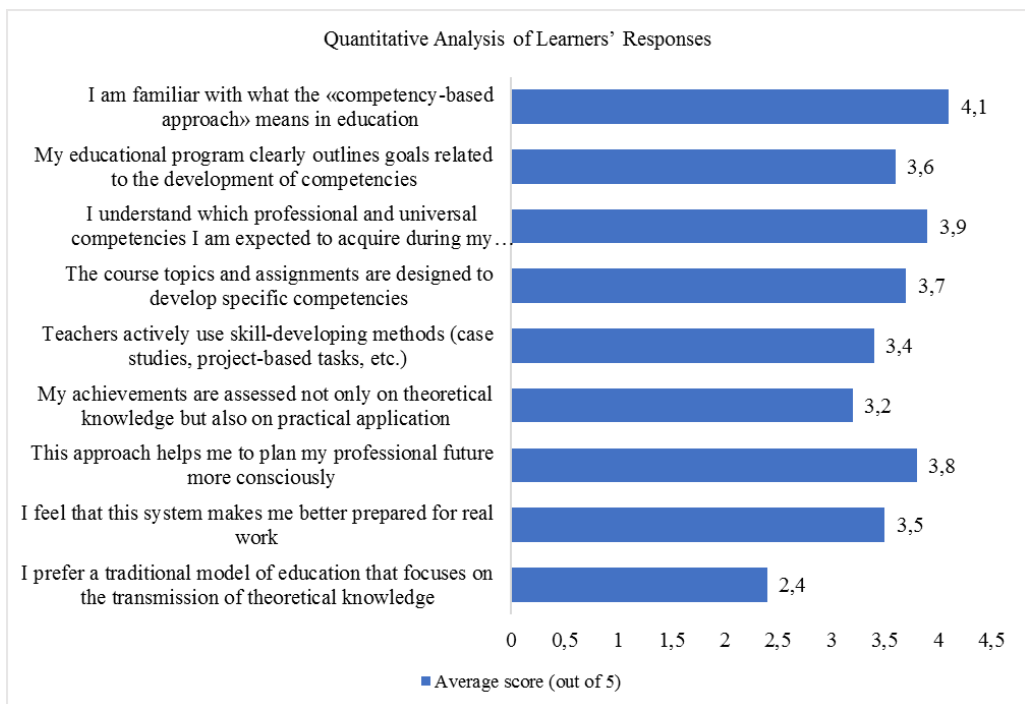


Figure 1 – Quantitative analysis of responses on the Likert scale

The quantitative analysis of master's students' responses demonstrates a generally high level of awareness and positive attitudes toward the competency-based approach. Most respondents reported familiarity with its core principles ($M=4.1$) and an understanding of the competencies they are expected to develop ($M=3.9$), which indicates conceptual clarity and internalization of the paradigm. The goals of educational programs are perceived as moderately well articulated

(M=3.6), while the design of courses and assignments (M=3.7) reflects a partial but consistent integration of competence-oriented content. Teachers’ use of active and skill-developing methods such as case studies and project-based learning received somewhat lower ratings (M=3.4), suggesting that practical components are not yet applied systematically. Assessment practices tend to remain focused on theoretical knowledge (M=3.2), highlighting the need to strengthen performance-based evaluation. Students emphasized that the competency-based model supports more conscious career planning (M=3.8) and enhances their preparedness for professional activity (M=3.5). The lowest score (M=2.4) was observed for preference toward the traditional, knowledge-centered model, confirming a clear shift in favor of practice-oriented and reflective forms of learning. Overall, the data indicate that master’s students demonstrate both cognitive understanding and value acceptance of the competency-based paradigm, although the mechanisms for its practical implementation still require further refinement. Approximately 10% of respondents noted a weak alignment between the formally declared competencies and the actual course content.

To deepen the interpretation of the quantitative data, respondents were invited to define and explain the competency-based approach in an open format. This allowed to capture their own wording, identify key themes and indicate areas that require clarification in program design and assessment.

The following open-ended questions were posed:

1. How do you personally understand the meaning and goals of the competency-based approach in education?

The analysis of open-ended responses revealed several key conceptual interpretations of the competency-based approach among master’s students. As shown in table 1, the majority of respondents perceive the approach primarily through its practical and career-oriented dimension. The table summarizes the most frequently mentioned perspectives, illustrating how learners understand the essence and goals of the competency-based approach in education. These findings provide insight into the depth of learners’ comprehension of the concept and help identify areas where further methodological clarification may be required.

The following thematic categories were identified based on the content of the 78 open responses:

Table 1. Perceptions of the competency-based approach

Main Interpretations	Mentions
Practical application of knowledge, career orientation	27
Development of soft skills: critical thinking, communication, teamwork	19
Personal development and self-realization	9
General, unstructured definitions	8
Uncertainty or difficulty in understanding	6

These findings indicate that most students interpret the competency-based approach in practical terms, emphasizing its relevance to real-life and professional contexts. This provides a foundation for exploring how specific program elements

contribute to competence development.

The second open-ended question was designed to explore which specific components of the master's program students considered most effective for developing professional and personal competencies. Table 2 presents the frequency of mentions for each element, offering a practical overview of which teaching and learning formats students find most beneficial.

2. Which elements of your master's program, in your opinion, truly contribute to the development of professional and personal competencies?

As table 2 indicates, master's students associate the development of competencies mainly with interactive and practice-oriented forms of learning.

The responses reflect the presence of practice-oriented components within the academic process. The most frequently mentioned elements include:

Table 2. Program elements contributing to competence development

Program Elements	Mentions
Project assignments, group work, case studies	41
Public speaking, presentations and thesis defense	37
Research activities (academic projects, participation in conferences, publications)	35
Discussions and debates in seminars	18
Active involvement of teachers, use of practice-oriented teaching methods	24
Mentorship, individual consultations and feedback	32

The data presented in table 2 illustrate that students predominantly value interactive and practice-oriented learning methods, such as project work, research activities, presentations and mentorship. These findings confirm that learners recognize the importance of active participation, feedback and collaboration in the process of competence formation. The results also indicate that structured mentoring and formative assessment play a crucial role in promoting reflective learning and professional growth, which aligns with international best practices in competency-based education.

The analysis of open-ended responses allowed for the identification of common viewpoints among the participants. 78 out of 83 respondents (94%) provided extended answers, demonstrating significant engagement in discussing both their understanding of the competency-based approach and the specific elements of their educational programs that they believe contribute to the development of key competencies.

Discussion

The analysis of the obtained data allows us to identify a number of positive trends in the implementation of the competency-based approach within master's programs of the scientific-pedagogical track. Strong theoretical knowledge, the ability to apply it in practice, participation in project-based activities and successful completion of case assignments demonstrate the systematic nature and depth of academic training.

These findings are consistent with the conclusions of Z. Temirgazina et al., who emphasize the priority of professional and research competencies as key outcomes of master's-level educational programs [5].

The respondents (83 master's students) clearly distinguish between knowledge as information and competence as the ability to apply that knowledge in real-world settings. This aligns with international interpretations of competencies.

According to the OECD Learning Compass 2030 framework, competence is defined not merely as knowledge or skill, but as the capacity to act autonomously and responsibly in uncertain situations by drawing upon knowledge, values, attitudes and skills [3]. The primary aim of education, therefore, is to develop the ability to act meaningfully. Master's students emphasized the relevance of this approach by referring to practice-based tasks, teamwork projects and independent thinking.

Many of the surveyed learners identified key indicators such as informed choice, reflective learning and the practical application of knowledge. Responses to several survey items indicated a positive perception of project-based and practice-oriented learning (questions 6 and 7), highlighting them as effective tools for competence development. Respondents also noted the importance of feedback and self-assessment mechanisms in fostering both personal and professional growth.

Some caution was evident in learners' evaluations. While the majority endorsed the approach, around 16,9% indicated a weak alignment between declared learning competencies and the actual content of academic disciplines. This supports earlier findings suggesting that regulatory frameworks often lack clear methodological tools for implementation [6, p. 120].

Another empirical study conducted by Kazakh scientists points to the need for broader involvement of all educational stakeholders – teachers, learners and employers in joint work on the content of programs and mechanisms of competence assessment [15, pp. 15-17].

Similar observations have been made in international research: although learners recognize the value of competencies such as critical thinking and teamwork, they often note a disconnect between those goals and actual learning activities [11, pp. 139-140].

Learners have a good understanding of what constitutes a competency-based approach in education and support the use of practical learning methods, including project work, group tasks and research activities. Most express a positive attitude toward receiving feedback and engaging in self-reflection.

These findings are consistent with current international benchmarks. Areas identified for improvement offer meaningful insights for enhancing master's programs with greater transparency, inclusiveness and interdisciplinarity.

Conclusion

The study findings confirm that learners possess a strong awareness of the core principles underlying the competency-based approach and acknowledge its importance for personal and professional development. The survey data shows

that learners view competencies not merely as an accumulation of knowledge and skills, but as a broader ability to think independently, make decisions, work collaboratively and pursue self-development. The study offers a learner-centered diagnostic of competency-based approach within a quality-assurance context, empirically identifying gaps between the competencies formally declared and the course content and assessment practices actually implemented.

It is especially encouraging that many learners are actively engaged in practice-oriented forms of learning, including project work, public presentations, group collaboration and independent research. Their favorable views of these activities as well as their openness to feedback and self-assessment suggest that the mechanisms of the competency-based approach are gradually becoming a part of the educational environment of master's programs.

Learners express the need for deeper and more consistent integration of the competency approach into course content, teaching strategies and evaluation systems. This points to significant opportunities for advancing educational program design along the principles of flexibility, interdisciplinarity and personalized learning.

The National Qualifications Framework outlines educational levels and expected learning outcomes, ensuring alignment between academic achievements and professional standards. State Compulsory Educational Standard of Higher Education of the Republic of Kazakhstan specifies the formation of key and professional competencies at the master's degree, structuring programs and defining implementation principles. The European Qualifications Framework serves as a reference for mutual recognition of qualifications and harmonization of educational systems across countries. The OECD Learning Compass 2030 stresses autonomy, responsibility and the ability to act meaningfully in uncertain contexts.

The higher education system currently provides favorable conditions for the sustainable implementation of the competency-based approach. The active engagement of learners serves as a key indicator of its relevance and effectiveness, reflecting their readiness to embrace innovative learning formats, pursue self-actualization and take ownership of their academic and professional development.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Щукин А.Н. Преподавание иностранных языков: теория и практика: учебное пособие для учителей и студентов. – М.: Филоматис – 2004. – С.416.

[2] White R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence // *Psychological review*. – 1959. – No. 66. – P. 297-333.

[3] Жоғары және жоғары оқу орнынан кейінгі білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты. – Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрінің 2022 жылғы 20 шілдедегі №2 бұйрығы. – Кіру режимі: URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200028916> [Қаралған күні: 09.07.2025].

[4] The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint Declaration of the European Ministers of Education. – Bologna, 1999. [Electronic resource] – Access mode: URL: https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf [Date of access: 25.06.2025].

[5] Temirgazina Z., Andrushenko O., Sirlibaev M. Reflection of the competence model of a pedagogical university graduate in regulative documents // Higher education in Kazakhstan – 2024. – №2 (46). – P. 118-127.

[6] Makulova A., Alimzhanova G., Bekturganova Zh., Umirzakova Z., Makulova L., Karymbayeva K. Theory and Practice of Competency-Based Approach in Education // International Education Studies – 2015. – Vol. 8. – No. 8. – P. 183-192.

[7] Kulik A.A., Lazareva P.V., Ippolitova N.V., Egorova A.E., Nedorezova O.Yu. Competency-based approach and competencies in higher education: a theoretical review // Propósitos y Representaciones – 2020. – Vol. 8. – Special Issue SPE2. – Article e645. – Access mode: URL: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE2.645> [Date of access: 15.06.2025].

[8] Жумашева А.Ш., Тулепбергенова А.Е. Особенности компетентного подхода в обучении английскому языку // Педагогический вестник Казахстана. – 2022. – № 3. – С. 63-78.

[9] Мурзахметова Г.Р. Развитие компетенции самопризнания в процессе изучения курса «Управление человеческими ресурсами» // Вестник КазНУ. Серия «Педагогические науки». – 2024. – №2 (79) – С. 4-14.

[10] OECD Learning Compass 2030. – Paris: OECD, 2019. [Electronic resource] – Access mode: URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf [Date of access: 12.07.2025]

[11] Mroczkowska D., Jeran A., Brzozowska-Brywczyńska M., Nymś-Górna A., Jankowiak B. Contemporary Competencies from the Perspective of Students in the Humanities and Social Studies at Three Central European Universities. Research Findings from the Project “Enhancing Quality Teaching of Humanities and Social Sciences in Higher Education for 21+” // Przegląd Badań Edukacyjnych (Educational Studies Review). – 2025. – Vol. 2. – No. 47. – P. 127-146.

[12] Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – С.128.

[13] Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной образовательной парадигмы // Общеобразовательная школа. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

[14] Маркова А.К., Зеер Э.Ф. Психологические основы формирования профессионализма в системе образования. – СПб.: Питер. – 2001. – С.240.

[15] Mukhatayev A., Omirbayev S., Kassenov K., Idiyatova Y. Quality assurance system of higher education in Kazakhstan through stakeholders' eyes: an empirical study to identify its challenges // Education Sciences. – 2024. –

Vol. 14. – No. 12. – Article 1297. – Access mode: URL: <https://doi.org/10.3390/educsci14121297> [Date of access: 06.07.2025].

REFERENCES

[1] Shchukin A.N. *Prepodavanie inostrannykh yazykov: teoriya i praktika: uchebnoe posobie dlya uchiteley i studentov* (Teaching Foreign Languages: Theory and Practice: A Textbook for Teachers and Students). – Moscow: Filomatis – 2004. – P. 416. [in Rus]

[2] White R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence // *Psychological review*. – 1959. – No. 66. – P. 297-333.

[3] Jogary jane jogary oqu ornynan keingi bilim berudin memlekettik jalpyga mindetti standarty. – Qazaqstan Respublikasy Gylım jane jogary bilim ministrinın 2022 jylgy 20 sildedegi №2 buirıgy. (State Compulsory Standard of Higher and Postgraduate Education. – Order of the Minister of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan No. 2 dated July 20, 2022.) // *Adilet*. Kirw rejimi: URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200028916> [Qaralgan kuni: 09.09.2024] [in Kaz.]

[4] The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint Declaration of the European Ministers of Education. – Bologna, 1999. [Electronic resource] – Access mode: URL: https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf [Date of access: 25.06.2025].

[5] Temirgazina Z., Andrushenko O., Sirlibaev M. Reflection of the competence model of a pedagogical university graduate in regulative documents // *Higher education in Kazakhstan* – 2024. – №2 (46). – P. 118-127.

[6] Makulova A., Alimzhanova G., Bekturganova Zh., Umirzakova Z., Makulova L., Karymbayeva K. Theory and Practice of Competency-Based Approach in Education // *International Education Studies* – 2015. – Vol. 8. – No. 8. – P. 183-192.

[7] Kulik A.A., Lazareva P.V., Ippolitova N.V., Egorova A.E., Nedorezova O.Yu. Competency-based approach and competencies in higher education: a theoretical review // *Propósitos y Representaciones* – 2020. – Vol. 8. – Special Issue SPE2. – Article e645. – Access mode: URL: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE2.645> [Date of access: 15.06.2025].

[8] Zhumasheva A.Sh., Tulebergenova A.E. Osobennosti kompetentnostnogo podkhoda v obuchenii angliyskomu yazyku (Specifics of the Competency-Based Approach in Teaching English) // *Pedagogicheskiy vestnik Kazakhstana* (Pedagogical Bulletin of Kazakhstan). – 2022. – No. 3. – P. 63-78. [in Rus]

[9] Murzakhmetova G.R. Razvitiye kompetentsii samopriznaniya v protsesse izucheniya kursa “Upravlenie chelovecheskimi resursami” (Development of the “Self-Recognition” Competence in the Process of Studying the Course “Human Resource Management”) // *Vestnik KazNU. Seriya “Pedagogicheskie nauki”* (Bulletin of KazNU. Series “Pedagogical Sciences”). – 2024. – No. 2 (79). – P. 4-14. [in Rus]

[10] OECD Learning Compass 2030. – Paris: OECD, 2019. [Electronic resource] – Access mode: URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf [Date of access: 12.07.2025]

[11] Mroczkowska D., Jeran A., Brzozowska-Brywczyńska M., Nymś-Górna A., Jankowiak B. Contemporary Competencies from the Perspective of Students in the Humanities and Social Studies at Three Central European Universities. Research Findings from the Project “Enhancing Quality Teaching of Humanities and Social Sciences in Higher Education for 21+” // Przegląd Badań Edukacyjnych (Educational Studies Review). – 2025. – Vol. 2. – No. 47. – P. 127-146.

[12] Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii (Key Competencies as a Result-Oriented Basis of the Competency-Based Approach in Education). – Moscow: Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov (Research Center for Quality Training Problems). – 2004. – P. 128. [in Rus]

[13] Khutorskoy A.V. Klyuchevye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannoy obrazovatel'noy paradigmy (Key Competencies as a Component of the Personality-Oriented Educational Paradigm) // Obshcheobrazovatel'naya shkola (Obshcheobrazovatel'naya Shkola – Comprehensive School). – 2003. – No. 2. – P. 58-64. [in Rus]

[14] Markova A.K., Zeer E.F. Psikhologicheskie osnovy formirovaniya professionalizma v sisteme obrazovaniya (Psychological Foundations for the Formation of Professionalism in the Education System). – Saint Petersburg: Piter (Piter Publishing House). – 2001. – P. 240. [in Rus]

[15] Mukhatayev A., Omirbayev S., Kassenov K., Idiyatova Y. Quality assurance system of higher education in Kazakhstan through stakeholders' eyes: an empirical study to identify its challenges // Education Sciences. – 2024. – Vol. 14. – No. 12. – Article 1297. – Access mode: URL: <https://doi.org/10.3390/educsci14121297> [Date of access: 06.07.2025].

ЖОҒАРЫ БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНДЕ ҚҰЗЫРЕТТІЛІК ТҰҒЫР НЕГІЗІНДЕ БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТЕРІН ДАМУ

*Кожамбердиева Н.А.¹, Кудайбергенова А.М.²

^{*1, 2} әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Құзыреттілік тұғыр – қазіргі жоғары білім берудегі негізгі бағыттардың бірі бола отырып, білім алушылардың нақты кәсіби және өмірлік жағдайларда білім мен дағдыларды қолдана алу қабілетін қалыптастыруға бағытталған әдіснамалық негізді құрайды. Бұл зерттеу магистранттар арасында құзыреттердің қалыптасу деңгейін анықтау және білім беру бағдарламаларының сапасын арттыру мәселелеріне арналған.

Осы зерттеудің мақсаты – философия және саясаттану факультетінің магистранттарының құзыреттілік тұғыр туралы хабардар болу деңгейін,

қолданылатын білім беру практикаларына қатынасын анықтау, сондай-ақ негізгі құзыреттердің қалыптасуына ықпал ететін немесе кедергі келтіретін бағдарлама компоненттерін айқындау. Негізгі назар білім алушылардың бағдарламалардың мазмұндық жағы мен оқыту әдістерін қабылдауына аударылды.

Ғылыми тұрғыдан алғанда, бұл жұмыс магистратурадағы білім беру өзгерістерін қабылдау туралы түсінікті нақтылауға ықпал етеді, ал практикалық жағынан – оқыту бағдарламаларын жетілдіруге бағытталған нақты ұсыныстарды қалыптастырады.

Зерттеу әдіснамасы – 83 магистрантқа жүргізілген сауалнама негізінде алынған деректерге сандық және сапалық талдау жасау. Лайкерт шкаласы және ашық сұрақтарға берілген жауаптардың тақырыптық талдауы қолданылды.

Нәтижелер көрсеткендей, білім алушылардың басым бөлігі құзыреттілік тұғыр идеяларын қолдайды, практикаға бағытталған оқыту формаларын және саналы білім беру бағытын жоғары бағалайды. Сонымен қатар, респонденттердің аз бөлігі ресми тұжырымдалған құзыреттер мен пәндердің нақты мазмұны арасындағы байланыстың әлсіз екенін атап өтті.

Зерттеу нәтижелері магистратурада құзыреттілік тұғырды жүзеге асыру тәжірибесін зерттеуге өз үлесін қосып, білім алушылардың пікірлерін ескерудің маңыздылығын көрсетеді. Практикалық маңызы – жоғары білім беру жүйесінде оқу жоспарларын және оқыту әдістерін жаңарту барысында алынған нәтижелерді қолдану мүмкіндігінде.

Нәтижелерді магистратура бағдарламаларын жақсарту үшін оқу жетістіктерін кәсіби құзыреттермен сәйкестендіру және оқыту әдістерін жетілдіру мақсатында қолдануға болады.

Тірек сөздер: құзыреттілік тұғыр, магистратура, жоғары білім, кәсіби құзыреттер, білім беру бағдарламалары, білім сапасы, білім беру, білім беру стандарты

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Кожамбердиева Н.А.¹, Кудайбергенова А.М.²

*^{1,2}Казахский национальный университет имени аль-Фараби,
Алматы, Казахстан

Аннотация. Компетентностный подход является ключевым ориентиром современного высшего образования и представляет собой методологическую основу, направленную на формирование у обучающихся способности применять знания и умения в реальных профессиональных и жизненных ситуациях. Исследование посвящено актуальной проблеме формирования компетенций у магистрантов как показателя качества и модернизации образовательных программ.

Целью данного исследования стало выявление степени осведомлённости магистрантов факультета философии и политологии о компетентностном подходе, их отношении к применяемым образовательным практикам, а также определение компонентов программ, способствующих или затрудняющих формирование ключевых компетенций. Основное внимание уделено восприятию обучающимися содержательного наполнения программ и применяемых методов преподавания.

С научной точки зрения она способствует уточнению представлений о восприятии образовательных трансформаций в магистратуре, а практической – формулирует конкретные направления для совершенствования программ обучения.

Методологически исследование представляет собой количественно-качественный анализ данных, полученных в результате анкетирования 83 магистрантов. Использовалась шкала Лайкерта и тематический анализ открытых ответов.

Результаты демонстрируют, что большинство обучающихся поддерживают идею компетентностного подхода, ценят практико-ориентированные форматы и осознанную траекторию обучения. Вместе с тем небольшое количество респондентов указывают на слабую связь между формальными формулировками компетенций и реальным содержанием дисциплин.

Проведённое исследование вносит вклад в изучение практик реализации компетентностного подхода в магистратуре и подчёркивает значимость учета мнения обучающихся. Практическая ценность заключается в возможности использования полученных результатов при актуализации учебных планов и методов преподавания в системе высшего образования.

Результаты могут быть использованы для улучшения магистерских программ путем согласования результатов обучения с профессиональными компетенциями и совершенствования методов преподавания.

Ключевые слова: компетентностный подход, магистратура, высшее образование, профессиональные компетенции, образовательные программы, качество образования, образование, образовательный стандарт

Received / Мақала түсті / Стаття поступила: 30.06.2025.

Accepted / Жариялауға қабылданды / Принята к публикации: 26.12.2025.

Information about the authors:

Kozhamberdiyeva Nurzada Anarbaykyzy – doctoral student, Al-Farabi Kazakh National University, e-mail: nurzada_k8@mail.ru

Kudaibergenova Aliya Malikkyzy – c.p.s., associate professor, Al-Farabi Kazakh National University, e-mail: alia80.80@mail.ru

Авторлар туралы мәлімет:

Кожамбердиева Нурзада Анарбайкызы – докторант, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, e-mail: nurzada_k8@mail.ru

Кудайбергенова Алия Маликовна – п.д.ғ., доцент, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, e-mail: alia80.80@mail.ru

Информация об авторах:

Кожамбердиева Нурзада Анарбайкызы – докторант, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, e-mail: nurzada_k8@mail.ru

Кудайбергенова Алия Маликовна – к.п.н., доцент, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, e-mail: alia80.80@mail.ru

UDC 004.853

IRSTI 20.15.05

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.016>

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES TO EASE THE ROUTINE WORKLOAD OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

*Karimova T.M.¹, *Sarzhanova G.B.², Salkenova A.B.³

*^{1,3}Astana IT University, Astana, Kazakhstan

*²Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan

Abstract. This scientific work is devoted to studying the professional workload of foreign language teachers, particularly in performing routine tasks, as well as analyzing the degree of use of artificial intelligence (AI) technologies in teaching practice. The research problem lies in the need for a deeper understanding of the specifics of a teacher's daily duties, their impact on emotional burnout and the quality of teaching, as well as the conditions that promote or hinder the use of AI. The study was designed around the following key objectives: to determine which routine actions require the most time and effort, to identify the main difficulties teachers face in performing these tasks and examine their potential impact on teaching quality and emotional burnout, and to study the level of use of AI technologies and the barriers preventing their integration. To collect empirical data, the researchers developed an online questionnaire that included both closed-ended and open-ended questions. After analyzing the responses, they concluded that most teachers have a positive attitude toward the use of AI, primarily applying it to the creation of educational materials, and face several barriers, such as limited access to tools, distrust in its quality, and ethical concerns. These results highlight the need to further explore the role of AI in teaching practice and to reflect on current professional realities.

Key words: artificial intelligence, foreign language teaching, routine workload, teacher burnout, AI integration in education, teacher perceptions, educational technology, AI-based teaching tools

Introduction

Nowadays, foreign language teachers are increasingly facing a large number of professional responsibilities, including preparing for academic classes, checking and evaluating students' homework, writing reviews and comments, maintaining documentation, and other tasks. In a research paper, Powell notes that teachers can spend a considerable amount of time preparing lessons. On average, they devote 7 hours a week to class planning, which makes their work especially time-consuming [1]. Additionally, assessing homework requires a significant amount of time. For example, based on the results of a study by McShane, the author claims that teachers spend a considerable amount of time on assessment every day – from 30 minutes to 1 hour a day, which is comparable to the time needed to prepare for classes [2]. The process of planning classes

and evaluating students' homework has always involved a substantial workload, significantly contributing to professional burnout and reinforcing the perception of teaching as a demanding profession.

Most teachers encounter a wide range of challenges when performing routine tasks. In a scientific study conducted by the author Peterson, it is noted that many teachers face fatigue and sleep problems due to increased workload [3]. Additionally, Deep emphasizes that the duties of teachers extend far beyond classroom work. These include preparing classes, reviewing and evaluating students' work, mentoring, participating in institutional life, performing administrative tasks (such as participating in accreditation, reporting, and committee work), as well as engaging in academic activities and regular publications. Consequently, many teachers face various difficulties due to their high workload, which can subsequently negatively affect their well-being. The authors note in their work that excessive workload and administrative pressure can lead to burnout. Additionally, it is noted that the bureaucratic burden distracts teachers from their primary task – interacting with students – thereby weakening pedagogical support and reducing the effectiveness of the educational process [4-5-6]. Thus, teaching is associated with several problems, which stem from the need to perform a large number of routine tasks.

Additionally, burnout resulting from excessive workload can lead to undesirable outcomes. For example, the authors of the scientific work believe that “the deterioration of the quality of teaching, in fact, is one of the most significant consequences of emotional burnout of teachers, since the physical and mental exhaustion of the teacher leads to a decrease in enthusiasm in the classroom, which leads to the creation of a passive learning environment” [4]. Thus, teachers who experience exhaustion lose motivation and the ability to create an active and attractive learning environment, which reduces student engagement and worsens their academic results.

In the fight against burnout caused by excessive routine, teachers use AI-based technologies to optimize time. An author like Yawson suggests using generative models (“Generative AI”) as a solution to create text, audio, and video materials for preparing training sessions. Additionally, teachers can currently utilize “Generative AI” to evaluate students' work and provide feedback, as traditional assessment methods often require significant time and labor costs. Moreover, Yawson believes that assessment systems using artificial intelligence can analyze various forms of student responses, compare them with samples or headings, and assign grades. Additionally, they can provide individualized feedback, highlighting specific errors and knowledge gaps [7]. Other authors suggest using an AI-based system (“Turnitin”) to verify the authenticity of essays submitted by graduate students [8]. Regarding the degree of artificial intelligence use, a scientific study by Pettersson found that 48% of teachers do not utilize generative artificial intelligence (“GenAI”) in their work processes. At the same time, 52% of teachers use “GenAI” for one or more learning-related tasks. Artificial intelligence is most often used at the stage of preparing classes (27%). Some teachers also use “GenAI” to check whether student material was created

through artificial intelligence. “ChatGPT” is a popular tool – it is mentioned in 52% of cases. Other platforms, such as “DALL·E” (6%), “Gemini”, “Stable Diffusion Web”, and “Midjourney” (each at 4%), are used much less frequently [9]. The analysis reveals that artificial intelligence is becoming a highly sought-after tool among teachers in the fight against high workloads, specifically by reducing the time spent preparing for academic classes and evaluating student papers.

Materials and Methods

This scientific research is quantitative, and the primary method of data collection is an online questionnaire (“Microsoft Forms”) used to achieve the following research objectives:

- 1. Determination of routine tasks that take the most time and effort from foreign language teachers;
- 2. Identification of the difficulties faced by teachers in performing these tasks and how they can affect the level of teaching quality and emotional burnout;
- 3. Study of the extent to which artificial intelligence technologies are used to automate routine tasks and identify factors preventing their wider adoption.

Fifty-seven teachers of foreign languages from various higher education institutions in Kazakhstan participated in this survey. Before starting the study, each participant reviewed the informed consent form and confirmed their voluntary participation in the study.

Results and Discussion

In the first question (Figure 1) about routine tasks, the majority of foreign language teachers indicated that “checking written papers” (39 participants), “preparing educational materials” (35 participants), and “writing test tasks” (34 participants) consume a significant amount of time. The least number of respondents chose such routine tasks as “communicating with students outside of classes” (6 teachers) and “providing student feedback” (7 teachers). The remaining respondents reported tasks of average labor intensity, including: “administrative reporting” (23 teachers), “planning classes and courses” (17 teachers), and “grading and filling out journals” (15 teachers).

1. What routine tasks take up the most time when teaching a foreign language? (You can select multiple options):

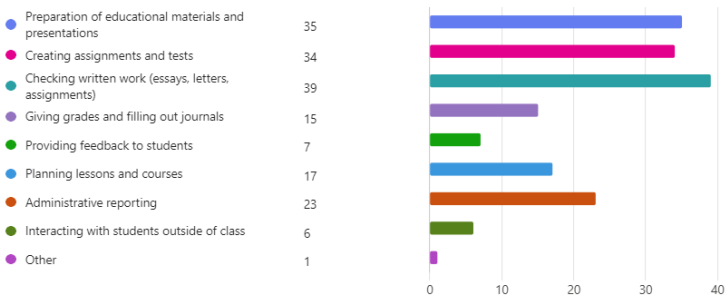


Figure 1 - Time-Consuming Routine Tasks in Foreign Language Teaching

In the following question (Figure 2), it was noted that 56% of foreign language teachers spend between 5 and 10 hours on routine tasks, while 9% spend more than 15 hours. Meanwhile, 23% and 12% of teachers devote less than 5 hours and from 11 to 15 hours per week, respectively. As a result of this survey, modern teachers spend a significant amount of time due to their high workload.

2. Approximately how many hours per week do you spend on these tasks?



Figure 2 - Weekly Time Spent on Routine Foreign Language Teaching Tasks

In the third question (Figure 3), each respondent shared their opinion about routine tasks that cause burnout and fatigue. The most common answer (15 teachers) is “administrative reporting” since this type of task distracts teachers from teaching and scientific activities and can lead to a deterioration of mental health as a result of emotional burnout. In addition, 11 teachers mark the process of checking written papers (essays, letters, assignments). It is considered more tedious, which exceeds the frequency of mentioning tasks such as writing tests (9 teachers), filling out journals (5 teachers), preparing educational materials (3 teachers), and grading (3 teachers).

Routine Task	Mentions
Administrative Reporting	15
Checking Written Assignments	11
Creating Tests	9
Filling Out Journals	5
Preparing Educational Materials	3
Grading	3
Finding Useful and Relevant Material	1
Finding a Program	1
Planning	1

Figure 3 - Routine Tasks That Contribute to Burnout and Fatigue in Foreign Language Teaching

The next question (Figure 4) addresses the difficulties faced by foreign language teachers in performing routine tasks. An analysis of the results showed that the most frequently mentioned problem was a lack of time (32 mentions), which indicates an excessive workload and a shortage of time resources. Respondents were the least likely to note a decrease in motivation to teach (18 mentions). Difficulties with an average frequency include emotional burnout (26) and work-life balance issues (24), highlighting the impact of routine tasks on the psycho-emotional state of teachers.

4. What difficulties do you encounter when performing routine tasks? (You can select more than one option): [Add](#)

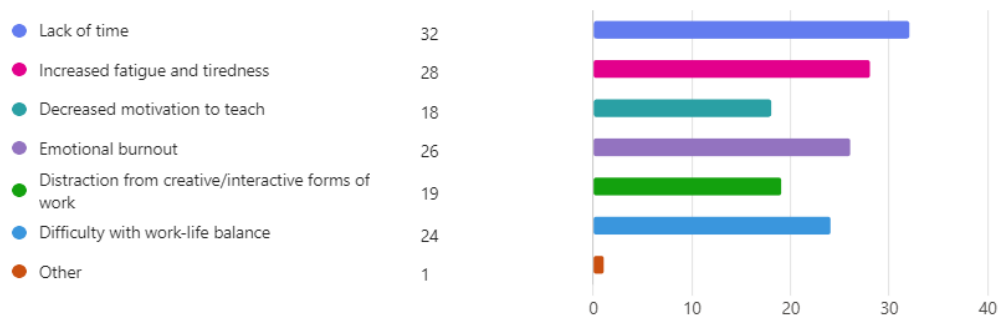


Figure 4 - Difficulties Encountered in Routine Tasks

The question (Figure 5) about the impact of routine tasks on teaching quality revealed how foreign language teachers perceive the adverse effects of administrative and technical workload. The most significant number of foreign language teachers noted that performing routine duties moderately reduces the quality of teaching (35.1%), while 33.3% of participants indicated a minor impact. A significant decrease in quality was reported by 14% of respondents, and a critical impact on the effectiveness of training was noted at 8.8%. Only 8.8% of teachers believe that routine tasks do not affect their teaching activities. These data demonstrate that for the majority of survey participants, performing routine tasks hurts the quality of teaching.

5. How does doing routine tasks affect the quality of your teaching? [Additional ir](#)



Figure 5 - Impact of Routine Tasks on Teaching Quality

In the sixth question (Figure 6), which evaluates the impact of performing routine tasks, 24 teachers noted that they sometimes experience emotional

burnout, characterized by feelings of irritation, fatigue, and apathy. Meanwhile, 15 teachers indicated that they often, and 11 – that they constantly face mental health problems caused by emotional burnout. The smallest number of teachers (5 and 2 participants) replied that they experience difficulties with their emotional state in rare cases or do not encounter them at all.

6. Have routine tasks affected your emotional state or caused signs of burnout (fatigue, irritation, apathy)?

[Additional i](#)

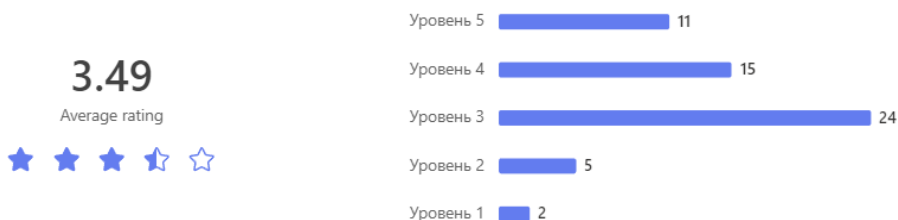


Figure 6 - Influence of Routine Tasks on Emotional State and Burnout

An analysis of the answers to the question (Figure 7) about the use of AI-based technologies in professional activities revealed that the majority of teachers already utilize artificial intelligence: 34 teachers use it occasionally, and 19 use it regularly. Only four respondents do not currently use AI, but they plan to do so in the future, and none of the participants expressed a complete rejection of the use of such technologies. These data indicate a positive attitude of teachers towards the introduction of AI into educational practice.

7. Do you use AI-based technologies in your work?

[A](#)



Figure 7 - AI Technology Usage by Educators

Among teachers using AI-based technologies, the most common task is generating learning tasks and texts, as indicated by 40 participants (Figure 8). Next in frequency are checking the originality and identification of AI-generated texts (23 respondents) and preparing audio and video materials (21 respondents). Less often, teachers use AI to check grammar and stylistics (11), provide feedback to students (7), translate texts (9), and automatically evaluate written papers (4). These results demonstrate that AI is more frequently used to create and validate content, while its use in the assessment process and interaction with students remains less active.

8. If you use AI, for what tasks?

[Additi](#)

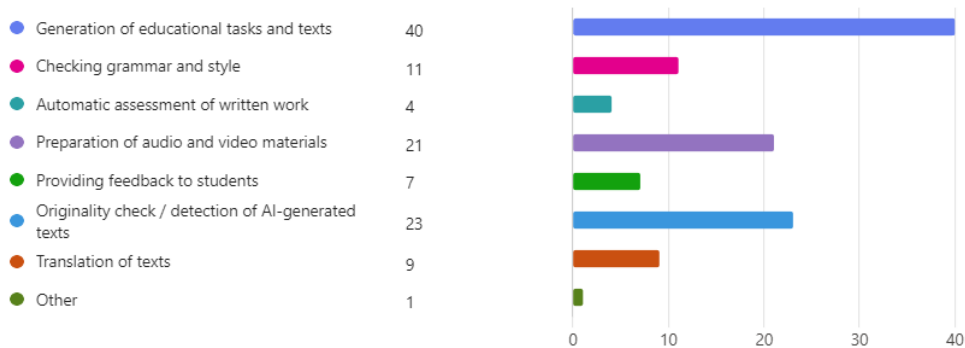


Figure 8 - Specific AI Uses by Teachers

When asked about barriers (Figure 9) preventing the active use of AI in teaching, the majority of respondents identified three main factors: a lack of access to the necessary tools, distrust of the quality of AI work, as well as ethical and academic concerns – each with 20 answers. A lack of technology knowledge proved to be a less significant obstacle (16 responses), while only five people reported that they did not see the need to utilize AI. Thus, the limiting factors are most often not technical illiteracy but issues of accessibility, trust, and ethics.

9. What's stopping you from using AI more actively in teaching?

[Additi](#)

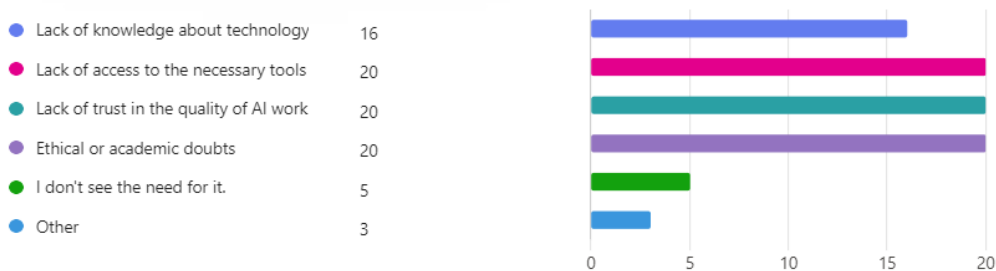


Figure 9 - Barriers to AI Adoption in Teaching

Conclusion

An analysis of the collected data revealed that routine tasks are time-consuming and require a significant amount of time (from 5 to 10 hours per week) and intellectual effort. These tasks include checking written papers, preparing educational materials, and writing assignments and tests. In addition, most teachers noted that administrative reporting also consumes a considerable amount of time and resources, including mental and emotional effort, which distracts from their primary professional activities – teaching and research and negatively impacts the quality of the educational process.

Additionally, the majority of respondents face challenges such as a lack of time, emotional burnout, and difficulties in maintaining a consistent work-life balance. Consequently, the performance of routine duties contributes to these problems, which ultimately negatively affects the quality of teaching foreign languages.

An analysis of the respondents' responses reveals that the majority of teachers hold a positive attitude toward the use of AI-based technologies and are already actively incorporating them into their professional activities. The most demanded tasks solved with the help of artificial intelligence are the creation of educational materials and the verification of their originality. At the same time, the functions related to assessment and interaction with students are used much less frequently. The main barriers to the broader adoption of artificial intelligence are not associated with a lack of competencies but rather with limited access to tools, doubts about their reliability, as well as ethical and academic concerns. These findings underscore the importance of institutional support and the establishment of a robust ethical framework for the effective integration of artificial intelligence into the educational process.

REFERENCES

- [1] Powell W., Courchesne S. Opportunities and risks involved in using ChatGPT to create first grade science lesson plans // PLoS ONE. – 2024. – №19. – Access mode: URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11182495/> [Date of access: 17.06.2024]
- [2] McShane M. How do teachers spend their time? Reporting Findings from a National Survey of Educators in District, Charter, and Private Schools // EdChoice. – 2022. – Pp. 3–14. – Access mode: URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED621761.pdf>
- [3] Peterson P. What Aspects of Teaching Generate Burnout in Teachers with Five or Less Years of Experience? // Leadership Education Capstones. – 2021. – Pp. 1–69. – Access mode: URL: <https://openriver.winona.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1067&context=leadershipeducationcapstones> [Date of access: 04.08.2021]
- [4] Deep P. D., Ghosh N., Chen C. Faculty Burnout in Higher Education: Effects on Student Engagement, Learning Outcomes, and Artificial Intelligence-Driven Institutional Responses // ResearchGate. – 2025. – №15. – Pp. 29–42. – Access mode: URL: https://www.researchgate.net/publication/391653478_Faculty_Burnout_in_Higher_Education_Effects_on_Student_Engagement_Learning_Outcomes_and_Artificial_Intelligence-Driven_Institutional_Responses#fullTextFileContent
- [5] Pakdee S., Cheechang P., Thammanoon R., Krobpet S., Piya-amornphan N., Puangsri P., Gosselink R. Burnout and well-being among higher education teachers: Influencing factors of burnout // BMC Public Health. – 2025. – №25. – Access mode: URL: <https://bmcpublihealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-025-22602-w> [Date of access: 15.04.2025]
- [6] Leite T. I., Fernandes J. P., Araújo F. L., Pereira X. B., Azevedo D. M.,

Lucena E. E. Prevalence and factors associated with burnout among university professors // PMC PubMed Central. – 2020. – №17. – Pp. 170–179. – Access mode: URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7138472/> [Date of access: 12.02.2020]

[7] Yawson R. M., Yarney L. Alleviating Discussion Board Grading Fatigue with Generative Artificial Intelligence // ResearchGate. – 2024. – Access mode: URL: https://www.researchgate.net/profile/Robert-Yawson/publication/382181731_Alleviating_Discussion_Board_Grading_Fatigue_with_Generative_Artificial_Intelligence/links/6690e4793e0edb1e0fdd6e1f/Alleviating-Discussion-Board-Grading-Fatigue-with-Generative-Artificial-Intelligence.pdf

[8] Celik I., Dindar M., Muukkonen H., Jarvela S. The Promises and Challenges of Artificial Intelligence for Teachers: a Systematic Review of Research // Journal of Educational Computing Research. – 2022. – №66. – Pp. 616–630. – Access mode: URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-022-00715-y> [Date of access: 25.03.2022]

[9] Pettersson J., Hult E., Eriksson T., Adewumi T. Generative AI and Teachers- For Us or Against Us? A Case Study // arXiv preprint arXiv:2404.03486. – 2024. – Access mode: URL: <https://arxiv.org/pdf/2404.03486> [Date of access: 04.04.2024]

ШЕТЕЛ ТІЛІ МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ РУТИНДІК ЖҰМЫС ЖҮКТЕМЕСІН ЖЕҢІЛДЕТУ ҮШІН ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ҚОЛДАНУ

*Каримова Т.М.¹, *Саржанова Г.Б.², Салкенова А.Б.³

*^{1,3} Astana IT University, Астана, Қазақстан

*²Қарағанды Бөкетов университеті, Қарағанды, Қазақстан

Аңдатпа. Бұл ғылыми жұмыс шетел тілдерінің оқытушыларына жүктелетін кәсіби жүктеменің, атап айтқанда күнделікті қайталанатын тапсырмаларды орындаумен байланысты жүктеменің ерекшеліктерін зерттеуге, сондай-ақ педагогикалық тәжірибеде жасанды интеллект (ЖИ) негізіндегі технологияларды пайдалану деңгейін талдауға арналған. Зерттеудің өзектілігі оқытушының күнделікті міндеттерінің ерекшеліктерін тереңірек түсіну, олардың эмоционалдық күйзеліс пен оқыту сапасына әсерін, сондай-ақ ЖИ қолдануға ықпал ететін немесе кедергі келтіретін жағдайларды анықтау қажеттілігінде жатыр. Жұмыс шеңберінде келесі міндеттер қойылды: қандай күнделікті әрекеттер көп уақыт пен күш жұмсайтынын анықтау; осы әрекеттерді орындау кезінде оқытушылар тап болатын негізгі қиындықтарды айқындау және олардың оқыту сапасы мен эмоционалдық күйіне ықтимал әсерін бағалау; сондай-ақ ЖИ қолдану деңгейі мен оны білім беру үдерісіне енгізуге кедергі болатын факторларды зерделеу. Эмпирикалық деректерді жинау үшін жабық және ашық сұрақтардан тұратын онлайн-сауалнама әзірленді. Жауаптарды талдау нәтижесінде оқытушылардың көпшілігінің ЖИ қолдануға оң көзқараста екендігі, технологияларды негізінен оқу материалдарын дайындау үшін пайдаланатыны және негізгі кедергілер ретінде құралдарға қолжетімділіктің

шектеулігі, олардың сапасына сенімсіздік және этикалық алаңдаушылықтар екендігі анықталды. Бұл нәтижелер ЖИ-дің оқытушылық қызметтегі рөлін әрі қарай зерттеу мен қазіргі кәсіби шындықты қайта пайымдау қажеттілігін айқындайды.

Тірек сөздер: жасанды интеллект, шет тілін оқыту, күнделікті жүктеме, мұғалімнің күйіп кетуі, білім беру жүйесіне ЖИ-ді еңгізу, мұғалімнің қабылдауы, білім беру технологиялары, ЖИ негізіндегі оқыту құралдары

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБЛЕГЧЕНИИ РУТИННОЙ НАГРУЗКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

*Каримова Т.М.¹, *Саржанова Г.Б.², Салкенова А.Б.³

*^{1,3}Astana IT University, Астана, Казахстан

*²Карагандинский университет имени Е. А. Букетова,
Караганда, Казахстан

Аннотация. Данная научная работа посвящена исследованию профессиональной нагрузки преподавателей иностранных языков, связанной с выполнением рутинных задач, а также анализу степени использования технологий на основе искусственного интеллекта (ИИ) в педагогической практике. Проблема исследования заключается в необходимости более глубокого понимания специфики повседневных обязанностей преподавателя, их влияния на эмоциональное выгорание и качество преподавания, а также условий, способствующих или препятствующих применению ИИ. В рамках работы были поставлены следующие задачи: определить, какие рутинные действия отнимают наибольшее количество времени и усилий; выявить основные трудности, с которыми сталкиваются преподаватели при выполнении этих задач, а также оценить, как они могут сказываться на качестве преподавания и уровне эмоционального выгорания; изучить уровень использования ИИ и барьеры, мешающие его интеграции в образовательный процесс. Для сбора эмпирических данных был разработан онлайн-опросник, в который вошли как закрытые, так и открытые вопросы. На основе анализа полученных ответов были сделаны выводы о положительном отношении большинства преподавателей к применению ИИ, преобладании использования технологий для создания учебных материалов и выявлении таких барьеров, как ограниченный доступ к инструментам, недоверие к их качеству и этические опасения. Эти результаты подчеркивают необходимость дальнейшего изучения роли ИИ в преподавательской практике и осмысления текущих профессиональных реалий.

Ключевые слова: искусственный интеллект, преподавание иностранных языков, рутинная нагрузка, выгорание преподавателя, интеграция ИИ в образование, восприятие преподавателями, образовательные технологии, инструменты обучения на основе ИИ

Received / Мақала түсті / Статья поступила: 10.06.2025.

Accepted / Жариялауға қабылданды / Принята к публикации: 26.12.2025.

Information about the authors:

Togzhan Karimova – Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Astana IT University, Astana, Kazakhstan, e-mail: togzhan.almas@astanait.edu.kz

Galiya Sarzhanova – PhD, Associate Professor, Karaganda Buketov University, Karaganda, Kazakhstan, e-mail: galiya008@mail.ru

Assel Salkenova – Master of Arts, Lecturer, Astana IT University, Astana, Kazakhstan, email: assel.salkenova@astanait.edu.kz

Авторлар туралы мәлімет:

Тогжан Каримова – педагогика ғылымдарының магистрі, аға оқытушы, Astana IT University, Астана, Қазақстан, e-mail: togzhan.almas@astanait.edu.kz

Галия Саржанова – PhD, қауымдастырылған профессор, Қарағанды Букетов университеті, Қарағанды, Қазақстан, e-mail: galiya008@mail.ru

Асель Салкенова – өнер магистрі, оқытушы, Astana IT University, Астана, Қазақстан email: assel.salkenova@astanait.edu.kz

Информация об авторах:

Тогжан Каримова – магистр педагогических наук, старший преподаватель, Astana IT University, Астана, Казахстан, e-mail: togzhan.almas@astanait.edu.kz

Галия Саржанова – PhD, ассоциированный профессор, Карагандинский университет имени Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан, e-mail: galiya008@mail.ru

Асель Салкенова – магистр искусств, преподаватель, Astana IT University, Астана, Казахстан, email: assel.salkenova@astanait.edu.kz

UDC 37.01.4

IRSTI 14.35.07

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.017>

THE ROLE OF PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE DEVELOPMENT OF THE SPIRITUAL AND CREATIVE POTENTIAL OF THE FUTURE TEACHER IN THE "SCHOOL-HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION" SYSTEM

***¹Yeshenkulova E.B.¹, Nuridinova G.A.², Makhmetova B.T.³**

***¹Miras University, Shymkent, Kazakhstan**

²M.Auezov South Kazakhstan University, Shymkent, Kazakhstan

³Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

Abstract. This article explores the role of pedagogical practice in Enhancing the individual's spiritual awareness and creative abilities of future teachers in the "school-higher education institution" system. In today's education system, a teacher's creative abilities and professional competencies are key factors. In this context, pedagogical practice is considered an effective tool for improving the professional preparation of future specialists, developing their creative abilities, and strengthening their personal qualities.

The research was conducted using an experimental method. The experiment involved 3rd and 4th-year students from "Miras" University and students from the M.Yu. Lermontov Secondary School No. 17 in the city of Shymkent. Special surveys, tests, and analyses of creative tasks performed during pedagogical practice were used to assess the creative potential, professional skills, and personal development levels of future educators. Additionally, pedagogical observation and self-assessment methods were applied to monitor the quality of students' professional activities during the experiment.

The results of the experiment showed a significant improvement in the creative potential and professional competencies of future educators. The creative potential of future teachers increased by 30%, professional skills by 30%, and personal development by 25%. Additionally, positive changes were observed in the communication skills and leadership qualities of future educators.

The findings of the study confirm the important role of pedagogical practice in developing the creative potential and enhancing the professional competencies of future educators. Pedagogical practice serves as an effective tool for both professional and personal development of future teachers. The results provide scientifically grounded recommendations for improving the system of training future educators.

Keywords: pedagogical practice, future educator, creative potential, professional competence, personal development, spiritual and creative development, creative tasks, pedagogical competence, school-higher education institution

Introduction

The contemporary education system demands the preparation of highly qualified professionals capable of addressing the social, economic, and cultural needs of society. Within this context, special attention is given to nurturing spiritual values and creative potential among future pedagogues. Nurturing the creative abilities of the younger generation, promoting their spiritual growth, and strengthening their self-confidence are essential components of today's educational process.

In this regard, the professional training of future teachers should not be limited only to academic knowledge, but should also be aimed at developing their personal qualities and creative potential. The spiritual and creative potential of a future teacher plays a decisive role in his professional development. The Address of our President of the Republic of Kazakhstan Kassym-Jomart Kemelovich Tokayev to the nation of Kazakhstan emphasized the need to introduce innovations into the education system and use modern methods and innovative technologies to ensure that young people who choose a pedagogical profession receive high-quality professional education [1]. In addition, the development of creative potential is considered an important factor influencing the comprehensive development of an individual. Based on these findings, the development of the creative potential of teachers is one of the main directions of today's education system.

The pedagogical education process in the school and higher education system plays an important role in the development of the spiritual and creative potential of a future teacher. This system uses various pedagogical methods and technologies that allow young specialists to develop creative thinking, emotional intelligence, and the ability to make independent decisions. In addition, the effectiveness of interaction between school and higher education is an important factor in the professional development of teachers.

A review of studies on the professional training of future teachers and the development of personal and creative potential reveals that this topic encompasses a wide range of aspects. The problems of enhancing creative abilities and improving the effectiveness of pedagogical processes are explored in the works of Bogoyavlenskaya D.B. [2], Darinskaya L.A. [3], Zagvyazinsky V.I. [4], and Tuzova N.N. [5]. These researchers examine psychological and pedagogical strategies for fostering students' creative potential, along with systematic approaches to stimulating its development.

In the course of studying creative potential from a psychological perspective, Stepanov S.Yu., Semenov I.N., Zaretsky V.K. [6], Bogdanova E.F., Sarsekeeva Zh.E. [7] and others have examined in more depth the role of creative abilities in the interpersonal development and their influence on the human psyche. In addition, Kulyutkin Y.N. [8], Kashteluk Y. [9], Bakhytova G. [10], Espolova

G.K. analyze the theoretical and methodological foundations of the development of creative potential. They introduce methods of value-semantic analysis for the development of creativity and identify the deep philosophical and psychological meaning of this concept.

Various models and methods of creative potential formation, including ways of developing creative abilities in the education system, are reflected in the works of Adakhin E.E. [11], Kayumova N.A. [12], Nagel O.I. [13]. These studies require the introduction of new models and methods in the development of creative potential. Their proposals allow the formation of complex approaches aimed at the development of creative potential in the education system.

Although Kazakhstani scientists also pay special attention to the development of creative potential, their research is often focused on the issues of professional training of teachers, educational methodology and the application of this knowledge in the education system. For example, scientists such as Berkimbayev K.M., Dzhakupov S.M., Orazbayeva A.Sh., studying the methods and models used in the development of pedagogical creativity and creativity, analyze the role of creative potential formation in the education system. In addition, Nagymzhanova K., Kenzhebayeva T.B. studied the issue of developing creative potential as a basis for the formation of pedagogical professional competence and proposed methodological foundations for the development of creative potential in the system of higher education. These studies allow us to introduce innovative approaches aimed at developing the creative potential of future specialists in the “school-university” education system.

Thus, the analysis of these studies demonstrates the breadth and depth of scientific views on the issues in the professional preparation of prospective teachers and the enhancement of their creative capacities.

The purpose of this article is to scientifically substantiate the ways of developing the enhancement of prospective teachers’ spiritual and creative development in the context of school–university collaboration. The study considers the components and structures of the pedagogical education system, the psychological and pedagogical features of spiritual and creative development, as well as the effectiveness of joint work between school and university.

Materials and methods

The methodological basis of the study was created based on the close relationship between pedagogy and psychology, as well as an integrated approach to personal and professional development. During the study, theoretical and empirical methodologies were used to determine the place and significance of pedagogical practice in the development of professional and personal qualities of a future educators.

During the study, the place of pedagogical practice in the education system and its role in the formation of the spiritual and creative potential of a future

teacher require a deep analysis of the foundations of pedagogical science. In particular, important mechanisms for the integrated development of professional skills and personal abilities through practice, stimulation of creative potential and self-development were considered. In this context, such theoretical foundations as humanistic pedagogy, personality-oriented approaches, as well as the place of creativity in the pedagogical process were given special attention [14].

Pedagogical practice goes beyond merely combining theoretical learning with practical application; it serves as a professional activity aimed at nurturing the spiritual and creative growth of future teachers. Its main purpose is to develop students' ability to use their knowledge and skills in innovative ways, while supporting their personal and spiritual formation as they prepare for teaching careers [15]. This process is essential for the development of individual traits and pedagogical creativity in aspiring educators.

To solve the tasks set in the study, empirical methods such as pedagogical observation, surveying, testing, creative tasks and pedagogical experiments were used. These methods allow for a more accurate assessment of the professional competencies of a future teacher, pedagogical communication skills, creative thinking abilities and the level of self-development. In addition, in order to measure the impact of pedagogical practice, changes in the level of preparation of future specialists for professional activity were studied based on the results of experimental and observational methods.

Results and Discussion

Pedagogical practice is a platform for the exchange of experiences that will provide a deep understanding of the future teacher's influence on the education system and the basis for his professional development. At this stage, students are not limited to theoretical knowledge, but learn to effectively apply it in real pedagogical situations in the learning process. Thus, pedagogical practice becomes an important tool aimed at improving the professional skills of the future teacher and developing his creative potential. In particular, the future teacher's skills in implementing pedagogical innovations, creative thinking and finding new solutions are formed. These qualities increase his spiritual and creative potential and allow him to make qualitative changes in the field of education.

Pedagogical practice plays a special role in the development of creative thinking abilities of future teachers. During practice, a future teacher not only learns the basic methods of working with students, but also searches for creative ways to solve pedagogical problems. This process reveals the creative potential of the student, allows him to use innovative approaches in his professional activity, effectively implement new educational methods and techniques. Creative tasks and projects during practice contribute to the formation of a new attitude towards pedagogical activity by students, their creative development. Therefore, pedagogical practice should be considered as a key tool in the development of creative abilities of future teachers.

The professional competence of a teacher is closely related not only to his knowledge in the field of education, but also to his spiritual and moral values. Pedagogical practice allows him to effectively combine these two aspects. Future teachers, guided by humanistic values, pedagogical ethics, and social responsibility in their professional activities, have a positive impact on the personal development of students. In addition, pedagogical practice contributes to a clear understanding of the social role of the future teacher in society, his place in the education system, and supports his spiritual development. This opens the way for a teacher to deeply understand the important aspects of educational activity, improving not only his professional competencies, but also his moral and spiritual values. Therefore, the effective organization of pedagogical practice and its integration into the process of professional and personal development are the key to high-quality training of future teachers. In order to achieve the main goal of the study, two main bases were selected as the research base: 3rd-4th year students of Miras University and M.Yu. Lermontov Secondary School № 17. The experiment conducted on the basis of these two bases will identify effective ways and methods of developing the creative potential of future teachers. Students of Miras University, who are studying in the pedagogical direction, who are studying under the educational programs 6B01301 - “Methodology and Pedagogy of Primary Education”, 6B01101 - “Pedagogy and Psychology”, were considered as the subjects of the research work. These students, as future teachers, had the opportunity to apply their theoretical knowledge in practice during their pedagogical practice. In addition, M.Yu. Lermontov Secondary School № 17 was selected as a pedagogical practice site, because in this school students can test their knowledge while working with real students. Direct interaction with schoolchildren allows future teachers to develop their creative abilities and build their professional competencies. During the organization of the experiment, a research process consisting of two stages was planned:

1. The initial stage (diagnostic stage). During this stage, the pedagogical, creative and personal potential of future teachers is initially assessed. Students are given special questionnaires and tests to determine the level of their theoretical knowledge and practical skills. In addition, the self-assessment and reflection skills of future teachers were also studied. The data obtained at this stage allowed us to determine the main indicators used in the next stage of the experiment.

2. The main stage (experimental stage). During this stage, students underwent pedagogical practice at M.Yu. Lermontov Secondary School № 17. They applied their theoretical knowledge and creative methods in practice, working with students at school. During the experimental stage, the professional competencies of future teachers, the effectiveness of pedagogical approaches and creative methods are studied. The pedagogical activity of students and their relationship with students are analyzed, and the impact of pedagogical practice

on the development of their spiritual and creative potential is assessed.

During the study, 60 students participated in the pedagogical practice, all of whom are 3rd-4th year students of Miras University. In addition, more than 150 students of M.Yu. Lermontov secondary school № 17 were involved in the research. The work and actions of future teachers during the practice period, their relationship with students and professional skills were systematically monitored. At the first stage of the research, pedagogical supervision was carried out for students undergoing pedagogical practice. The results of pedagogical supervision are shown in Table 1.

Table 1. Results of pedagogical observation

<i>Key factors</i>	<i>Student performance</i>	<i>Relationship with students</i>	<i>Development of professional skills</i>	<i>Challenges and limitations</i>
1	2	3	4	5
Using lesson plans and methods	90%	85%	80%	20%
Establishing relationships with students	85%	90%	75%	25%
The effectiveness of pedagogical methods	80%	88%	85%	15%
Communication skills	75%	80%	78%	22%
Establishing the connection between pedagogical theory and practice	70%	72%	75%	30%

According to the results of pedagogical observation, the following conclusions can be drawn:

- 90% of the respondents were able to effectively organize the lesson plan and use the right methods and techniques. However, for 10%, some difficulties arose in this aspect. During the internship, future teachers tried to use various methods and techniques to implement their theoretical knowledge in practical activities. They demonstrated the ability to effectively use specific methods and techniques in accordance with the planned goals during the lesson.

- 85% of the respondents established good relationships with students, but for 15%, a lack of emotional skills and self-confidence was observed when establishing contact with students. The relationship of future teachers with students was mainly positive. They aimed to provide individualized support to each student, considering their unique traits and needs. However, for some students, it was difficult to manage their emotions and correctly assess the emotional state of students during the establishment of effective relationships

with students. 80% of the respondents managed to demonstrate their professional skills by effectively organizing the content of the lesson. However, 20% had difficulties in developing professional skills. The formation of professional skills of future teachers was clearly visible during the internship. It was found that they had a high level of professional competence in organizing the lesson and managing the learning process.

- 25% of the respondents had difficulties in establishing relationships with students, and 30% had problems in correctly establishing the connection between pedagogical theory and practice.

According to the results of the study, the results of pedagogical observation showed that the internship period plays a vital role in the development of professional skills of future teachers. Their methodological approaches and professional competencies in communicating with students improved over time, forming the main skills in pedagogical activity.

During the study, a special test was created to assess the initial manifestations of the creative skills of future teachers. This test covers aspects such as creative thinking, decision-making skills, creative problem solving, and innovation. The test consisted of four main components:

1. Creative thinking – the ability of future teachers to come up with new ideas and look at existing problems from a new perspective.

2. Decision-making skills – the ability to make effective decisions in difficult situations. 3. Propensity for innovation - readiness to accept and apply new methods and approaches.

4. Participation in group work and discussion - the ability of future teachers to work in a creative team and participate in constructive discussions.

According to the results of the test, the results were classified into percentages that allow assessing the initial manifestations of the creative potential of future teachers. The results of the test are shown in Figure 1.

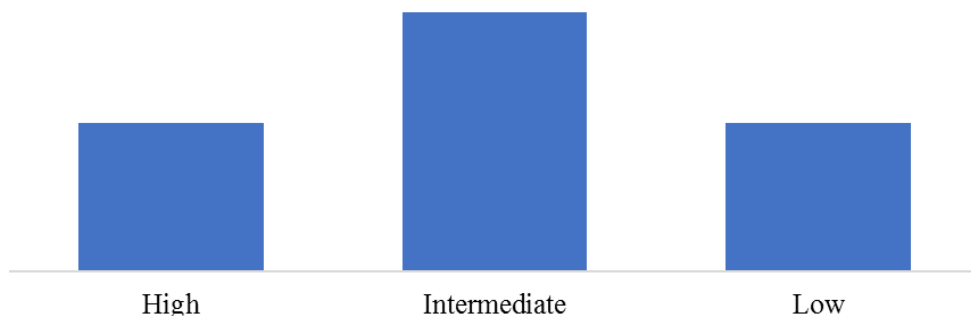


Figure 1 - Initial results of the creative potential of future teachers

According to the test results, the initial manifestations of the creative capabilities of future teachers were assessed at different levels. 26.7% showed a high level of creative potential, which means that their ability to come up with new ideas and creatively solve problems is well developed. 46.7% showed results at an average level, that is, their creative potential is formed, but not fully

developed, and 26.7% showed results at a low level, which means that they have difficulties in solving problems or coming up with new ideas creatively.

As the test results show, the development of the creative potential of future teachers depends not only on their knowledge of the pedagogical profession, but also on their personal qualities, and their ability to perceive new ideas. Therefore, it is very important to continue working on the development of creative skills.

In the course of the study, a specially structured test “Measuring Creative Abilities” was used to assess the ability of future teachers to think creatively and come up with new ideas. The test included tasks and questions that measured students’ ability to make creative decisions, think effectively in difficult situations, and embrace innovation. The results of the study are depicted in Figure 2.

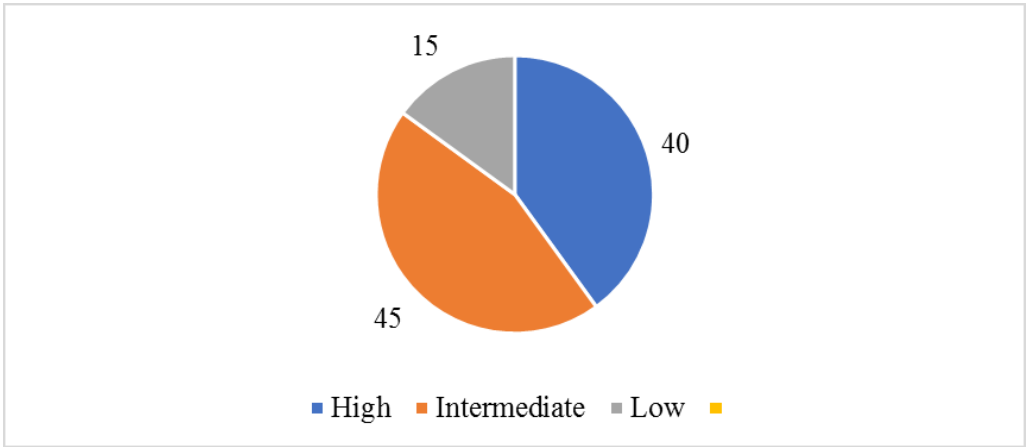


Figure 2 - Percentage of creative abilities of future teachers

As we can see from Figure 2, the test results showed that the creative abilities of future teachers are at different levels. 40% showed high levels of creative abilities, showing high results in presenting new ideas and making creative decisions. While 45% showed average results and encountered certain difficulties in making creative decisions. Also, 15% showed low results, which indicated that they encountered difficulties in creativity and had limited opportunities to use new methods.

Further, we determined the professional competencies of future teachers using specially designed questionnaires to determine the level of personal development. The results of the study are shown in Table 2.

Table 2. Survey results

<i>Results</i>	<i>Professional competencies</i>	<i>Level of personal development</i>
High level	50%	30%
Intermediate level	35%	50%
Low level	15%	20%

As we can see from Table 2, the survey results clearly showed the level of development of professional competencies of future teachers. 50% showed a high level of professional competencies, which indicates a high level of their preparation for pedagogical activity. 35% showed results at an average level, which means that their professional skills are formed, but still need to be developed, 15% showed results at a low level, identifying students whose pedagogical competencies are not fully formed.

In addition, in terms of the level of personal development and social skills of future teachers, 30% had a high level of personal development, indicating that their emotional intelligence and self-awareness are well developed, while 50% showed an average level of development, that is, their personal and social skills are formed, but still require full development. 20% showed a low level of development, indicating that their communication skills and difficulties in social relations were identified.

In conclusion, it was determined that in order to develop the creative potential, abilities and professional competencies of future teachers, it is necessary to revitalize the educational process and introduce special programs and methods, taking into account aspects of personal development. According to the results of the conducted tests and surveys, it was determined that the level of creative growth of future teachers is below average. In this regard, special creative tasks and projects were proposed to develop the creative potential of future teachers. These tasks were aimed at developing creative thinking of future teachers, making innovative decisions, improving pedagogical methods and techniques, and forming teamwork skills. The main goal of creative tasks is to increase the creative growth of future teachers and increase their level of preparation for professional activity. Within the framework of this study, several important activities were carried out to develop the spiritual and creative potential of future teachers. These activities were aimed at increasing the level of professional and personal development of students, improving their creative abilities, and increasing their pedagogical competence:

1. Creative task. Special creative tasks were proposed to develop the creative thinking abilities of future teachers. These tasks allowed students to make innovative decisions and organize pedagogical processes in a new way. They were given various projects and tasks, and each task required the use of creative approaches and solutions. For example:

- Use creative approaches in the preparation of lesson plans.
- Develop teaching projects by integrating various pedagogical methods and approaches.
- Improve the learning process of students through the use of modern educational technologies.

2. Trainings and seminars aimed at personal development. Various trainings and seminars were organized to increase the level of personal development of future teachers. At these events, students performed tasks aimed at developing their communication skills, emotional intelligence, and leadership abilities. During the seminars and trainings, students mastered the skills of working with

difficulties encountered in teaching, gaining self-confidence, and suggesting creative steps.

3. Introduction to innovative pedagogical methods. During the period of pedagogical practice, seminars on innovative pedagogical methods and educational technologies were held for future teachers. These events introduced future teachers to new trends in the education system and allowed them to apply them in practice. They were introduced to various innovative teaching methodologies, modular learning, methods for developing design and critical thinking skills.

4. Assessment of pedagogical practice and feedback. An assessment was conducted to assess the skills acquired by future teachers during their pedagogical practice and discuss the development of their creative abilities. During the expert work, students discussed their experiences with teachers and experienced teachers, received suggestions and feedback. This feedback allowed them to improve their knowledge and skills in their future teaching activities. 5. Development of work with students. In order to practically improve the pedagogical abilities of future teachers, they organized various creative works and projects with students. By giving students creative tasks and providing them with pedagogical guidance, students improved their professional skills. This work with students allowed future teachers to develop their communicative and organizational skills.

The above-mentioned activities were aimed at developing the creative potential of future teachers and improving their professional preparation. These activities allowed future teachers to improve their personal and professional abilities, develop creative thinking and innovative decision-making skills. Each activity contributed to future teachers achieving good results in pedagogical practice. At the initial stage of the experiment, the initial indicators of future teachers were studied, and at the end they were re-evaluated. This comparative analysis shows how effective the students' impressions of these activities were and their level of development. The results of this study are shown in Table 3.

Table 3. Pre-experimental and post-experimental results

<i>Research indicators</i>	<i>Pre-experimental level (%)</i>	<i>Post-experimental level (%)</i>
Creative potential	45%	75%
Professional competencies	50%	80%
Level of personal development	40%	70%
Ability to perform creative tasks	50%	85%
Communication skills	55%	80%
Leadership qualities	40%	65%

The information in Table 3 show that the creative potential of future teachers developed during the period of pedagogical practice. In particular, the level of creative thinking and innovative decision-making of future teachers increased during the implementation of creative tasks. In this regard, the impact of pedagogical practice on the development of creative potential was particularly

noticeable. The professional competencies of future teachers, that is, the ability to effectively communicate with students, implement pedagogical goals, and use innovative methods in the learning process, also significantly improved under the influence of pedagogical practice. This indicator showed the level of effective application of theoretical knowledge by future teachers in practice. The formation of professional skills of each student during the practice undoubtedly has its own characteristics and influence on decision-making in their future pedagogical activity. Before the experiment, the creative potential of future teachers was 45%, that is, they showed weak results in performing creative tasks. After the experiment, this figure increased to 75%, which proves that pedagogical practice has a positive effect on the ability to think creatively and make innovative decisions.

Before the experiment, the professional competence of students was only 50%, but as a result of the experiment, this figure increased to 80%. This indicates that pedagogical practice played an important role in increasing the professional competence of future teachers.

The level of personal development was 40% before the experiment, that is, students showed weak indicators in self-confidence, leadership and communication skills. After the experiment, this figure increased to 70%, which proves that pedagogical practice has a significant impact on the personal development of students.

If before the experiment, students performed 50% of creative tasks, then at the end of the experiment this figure reached 85%. This indicates an increase in the ability of future teachers to perform creative tasks, and also proves that pedagogical practice has a significant impact on the development of creative potential. At the initial stage of the experiment, students' communicative skills were 55%, and at the end this figure increased to 80%. This indicates that pedagogical practice is an important tool for developing students' communicative abilities. The leadership qualities of students were 40% before the experiment, and at the end of the experiment this figure increased to 65%. These findings demonstrate that pedagogical practice had a substantial impact on shaping the leadership competencies of prospective educators. The results of the study show that during the period of pedagogical practice, the creative potential, professional competencies, level of personal development and other important pedagogical skills of future teachers significantly increased. As can be seen from the comparison before and after the experiment, pedagogical practice is of great importance in the development of professional training of future teachers. The activities and tasks carried out had a positive effect on increasing the creative abilities of future teachers, improving their professional competencies and personal development.

The empirical study proved that pedagogical practice plays a decisive role in the development of the spiritual and creative growth of future teachers. The results of our study show that pedagogical practice has a significant impact not only on the formation of professional skills, but also on increasing the level of creative abilities and personal development.

This study demonstrates the importance of pedagogical practice in improving the training of future teachers and identifies the importance to improve the quality of pedagogical education in the school-higher education system. The results of the study can serve as a basis for improving pedagogical curricula and introducing new approaches to training future teachers.

Conclusion

The study aimed to show that pedagogical practice has a significant impact on the formation of future teachers, that it is aimed not only at the formation of professional knowledge and skills, but also at supporting creative thinking and personal development. Pedagogical practice allows future teachers to apply their professional knowledge in real educational activities, as a conclusion of which they acquire the skills needed to solve real problems encountered in the learning process. The empirical results of this study showed that during the practice of future teachers, it is necessary to pay attention not only to the implementation of theoretical knowledge in practice, but also to such important aspects as improving their creative abilities, mastering new methods and approaches, and creatively solving pedagogical problems. During the study, we found that the impact of pedagogical practice on the professional competencies of future teachers is significant. The increase in professional competencies of students during the practice, their ability to regulate their relationships with students, and the improvement of their skills in effectively organizing the lesson plan indicate that pedagogical practice is aimed at systematically and effectively organizing the educational process.

The increase in the development of the creative potential of future teachers in the “school-university” system is also an important result of this study. During the period of pedagogical practice, the level of future teachers’ ability to perform creative tasks and their ability to make innovative decisions has significantly increased. This, in turn, increases the ability of future teachers to effectively use their creative potential in the educational process. In terms of personal development, students’ communication skills, leadership qualities, emotional intelligence, and self-management have increased, which plays an important role in the professional activity of teachers. One of the main conclusions of the study was to demonstrate the methodological importance of pedagogical practice in the professional training of future teachers in the education system. Pedagogical practice conducted in educational institutions provides students not only with professional knowledge, but also with creative and personal development of a person. During the practice, students are not limited to the implementation of theoretical knowledge, they develop their ability to creatively solve various problems in the educational process. This, in turn, allows strengthening the social and professional role of the future teacher in society.

To increase the effectiveness of pedagogical practice, it is necessary to use creative, innovative approaches in its planning, take into account the individual abilities and needs of students. During the study, we showed that pedagogical practice contributes to the development of not only professional skills, but also personal qualities. These results indicate the importance of revising pedagogical curricula and improving them in accordance with the development needs of students.

Developing the creative potential of future teachers is one of the main tasks of the education system. The development of creative potential, especially during pedagogical practice, allows the future teacher to introduce new methods and approaches in his professional activity. The mastery of new knowledge and methods by future teachers through the implementation of creative tasks during practice facilitates the development of a creative approach in their professional activity. These results prove that pedagogical practice significantly contributes to enhancing creative thinking and the ability to make innovative decisions. The results of the study presented that internship significantly influences the personal development of future teachers. The main indicators of personal development were communication skills, leadership qualities, social and emotional intelligence. Pedagogical internship is aimed at improving these qualities of future teachers, forming them as socially responsible and professionally prepared specialists. During internship, students had the opportunity to develop skills in interaction, solving social problems, and acting independently in pedagogical situations. The study proved the importance of pedagogical internship in the professional, personal, and creative development of future teachers in the “school-university” system. The results of the empirical study showed that pedagogical internship has a positive effect on the realization of the creative potential of future teachers in the “school-university” system, improving their professional competencies, and developing their personal qualities. This study may contribute to the improvement of pedagogical education and the revision of pedagogical curricula. It revealed a high importance to take into account the aspects of creative and personal development in the process of training future teachers.

The results of the study show that pedagogical practice is an important methodological tool, which plays a key role in fully preparing future teachers for professional activity. Therefore, the systematic organization of pedagogical practice and its improvement using various methods will be a key factor contributing to improving the quality of education.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. уч. заведений. — М.: Академия, 2012. — 320 с.
- [2] Даринская Л.А. Творческий потенциал учащихся: методология,

теория, практика: Монография. — СПб.: Питер, 2015. — 293 с.

[3] Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. — М.: Знание, 2013. — 364с.

[4] Тузова Н.Н. Развитие творческого потенциала педагогов общеобразовательной организации/Н.Н.Тузова.—Текст:непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 25 (159). — С. 316-319.

[5] Степанов С.Ю., Семенов И.Н., Зарецкий В.К. Исследование проблем психологии творчества. — М.: Сфера, 2013. — 42 с.

[6] Творческий потенциал как важная психологическая характеристика личности [Текст] / Е.Ф.Богданова, Ж.Е.Сарсекеева // Поиск. Серия гуманитарных наук и серия естественных, технических наук. — 2014. - № 2. - С. 110-114

[7] Кулюткин Ю.Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ. — СПб.: СПбГУПМ, 2013. — 84 с.

[8] Творческий потенциал [Текст] / Ю.Каштелюк // Вечерний Алматы. — 2019.- 14 марта (№ 31). - С. 4

[9] Шығармашылық ұғымының теориялық негіздері [Мәтін] / Г.Бақытова, Г.К.Есполова // Современные научные направления: от прикладных исследований до инноваций: сб. докладов 4-го междунар. форума молодых ученых (17-20 марта 2014 г.). —Усть-Каменогорск, 2014. — Ч. 4. - 193-196 б.

[10] Адахин Е.Е. Прогностическая модель формирования творческого потенциала студентов в системе заочного обучения //Социально-гуманитарные знания. — 2004. - №4. - С.239-24

[11] Каюмова Н.А. Творческий потенциал как педагогическая проблема //Педагогика и управление условиями нецрерывного образования студентов. — 2000. — С. 121-122.

[12] Нагель О.И. Развитие творческого потенциала учителя технологии в современной школе // Мир образования - образование в мире. - 2003. - № 2. - С. 111-120.

[13] Творческий потенциал педагога и развитие креативности студентов в образовательном процессе [Текст] /К.М. Беркимбаев // Психологиялық ғылым мен тәжірибенің қазіргі кездегі даму үрдістері және болашағы = Тенденции и перспективы развития современной психологической науки и практики: VII халықаралық ғыл.-әдістемелік конф. және Қазақ психологиялық қоғамының I құрылтай съезінің материалдары (7 желтоқсан 2017 ж.). — Алматы, 2017. — С. 159-161

[14] Болашақ педагогтың рухани-шығармашылық әлеуетін «мектеп-жоғары оқу орны» жүйесінде дамыту [Текст] / Э.Б. Ешенкулова, С.Е. Манабаева, Д.Б. Ешенкулова, Г.А. Нуридинова // Абай атындағы ҚазҰПУ

хабаршысы. Педагогикалық ғылымдар сериясы = Вестн. КазНПУ им. Абая Сер. Психологические науки. – 2025. - №2(60). – С. 192-204.

[15] Yeshenkulova, E., Uspabayeva, A., Abdigapbarova, U., Rysbayeva, A., Rysbayeva, G. & Gaukhar, G., (2022). Development of the spiritual and creative potential of future teachers in the school-university system. //Cypriot Journal of Educational Science. – 2022. - 17(4). - p. 1347-1358.

REFERENCES

[1] Bogojavlenskaja D.B. Psihologija tvorcheskih sposobnostej (The psychology of creativity): Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. uch. zavedenij. — M.: Akademiya, 2012. — 320 s. [in Rus.]

[2] Darinskaja L.A. Tvorcheskij potencial uchashhihsja: metodologija, teorija, praktika (Creative potential of students: methodology, theory, practice): Monografiya. — SPb.: Piter, 2015. — 293 s. [in Rus.]

[3] Zagvjazinskij V.I. Pedagogicheskoe tvorchestvo uchitelja (Pedagogical creativity of the teacher). — M.: Znanie, 2013. — 364 s. [in Rus.]

[4] Tuzova, N.N. Razvitie tvorcheskogo potenciala pedagogov obshheobrazovatel'noj organizacii (Development of the creative potential of teachers of a general education organization) / N. N. Tuzova. — Tekst: neposredstvennyj // Molodoj uchenyj. — 2017. — № 25 (159). — S. 316-319. [in Rus.]

[5] Stepanov S.Ju., Semenov I.N., Zareckij V.K. Issledovanie problem psihologii tvorchestva (Research of problems of psychology of creativity). — M.: Sfera, 2013. — 42 s. [in Rus.]

[6] Tvorcheskij potencial kak vazhnaja psihologicheskaja harakteristika lichnosti (Creative potential as an important psychological characteristic of personality) [Tekst] / E.F. Bogdanova, Zh.E. Sarsekeeva // Izdenis. Gumanitaryk ғылымдар serijasy zhәне zharatylystanu, tehnika ғылымдарынyn serijasy = Poisk. Serija gumanitarnyh nauk i serija estestvennyh, tehnicheskikh nauk. – 2014.- № 2.- S. 110-114 [in Rus.]

[7] Kuljutkin Ju. N. Izmenjajushhijsja mir i problema razvitiya tvorcheskogo potenciala lichnosti (The changing world and the problem of personal creative potential development). Cennostno-smyslovoj analiz. — SPb.: SPbGUPM, 2013. — 84 s. [in Rus.]

[8] Tvorcheskij potencial (Creative potential) [Tekst] / Ju. Kashteljuk // Vechernij Almaty. – 2019.- 14 marta (№ 31). - S. 4 [in Rus.]

[9] Shyғarmashylyk ұғымынyn teorijalyk negizderi (Theoretical foundations of the concept of creativity) [Mətin] / G. Bakytova, G.K. Espolova // Sovremennye nauchnye napravleniya: ot prikladnyh issledovanij do innovacij: sb. dokladov 4-go mezhdunar. foruma molodyh uchenyh (17-20 marta 2014 g.). –Ust'-Kamenogorsk, 2014. – Ch. 4.- 193-196 b. [in Kaz.]

[10] Adahin E.E. Prognosticheskaja model' formirovaniya tvorcheskogo potenciala studentov v sisteme zaочноgo obuchenija (A predictive model for the formation of students' creative potential in the correspondence education system) //Social'no-gumanitarnye znaniya. — 2004. - №4. - S.239-24 [in Rus.]

[11] Kajumova N.A. Tvorcheskij potencial kak pedagogicheskaja problema (Creative potential as a pedagogical problem) // Pedagogika i upravlenie uslovijami necreryvnogo obrazovaniya studentov. — 2000. — S. 121-122. [in Rus.]

[12] Nagel' O.I. Razvitie tvorcheskogo potenciala uchitelja tehnologii v sovremennoj shkole (Developing the creative potential of a technology teacher in a modern school) // Mir obrazovaniya - obrazovanie v mire. - 2003. - № 2. - S. 111-120. [in Rus.]

[13] Tvorcheskij potencial pedagoga i razvitie kreativnosti studentov v obrazovatel'nom processe (The creative potential of the teacher and the development of students' creativity in the educational process) [Tekst] / K.M. Berkimbaev // Psihologijalyq ғылым men tәzhiribeniң qazirgi kezdegі damu yrdisteri zhәne bolashary = Tendencii i perspektivy razvitiya sovremennoj psihologicheskoy nauki i praktiki: VII halyqaralyq ғыl.-әdistemelik konf. zhәne Qazaq psihologijalyq қоғамынұң I қырыltaj sәeziniң materialdary (7 zheltоқsan 2017 zh.). – Almaty, 2017. – S. 159-161 [in Rus.]

[14] Bolashaq pedagogtyң ruhani-shyғarmashylyq әleuetin «mektep-zhоғary оқu орny» zhүйesinde damytu (Development of the spiritual and creative potential of the future teacher in the “school-university” system) [Tekst] / E.B. Eshenkylova, S.E. Manabaeva, D.B. Eshenkulova, G.A. Nuridinova // Abaj atyndary QazҰPU habarshysy. Pedagogikalyq ғыlymdar seriyasy = Vestn. KazNPU im. Abaya Ser. Psihologicheskie nauki. – 2025. - №2(60). – S. 192-204. [in Kaz.]

[15] Yeshenkulova, E., Uspabayeva, A., Abdigapbarova, U., Rysbayeva, A., Rysbayeva, G. & Gaukhar, G., (2022). Development of the spiritual and creative potential of future teachers in the school-university system. //Cypriot Journal of Educational Science. – 2022. - 17(4). - p. 1347-1358.

«МЕКТЕП-ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫ» ЖҮЙЕСІНДЕ БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТЫҢ РУХАНИ-ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ӘЛЕУЕТІН ДАМУДА ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ІС-ТӘЖІРИБЕНІҢ РӨЛІ

*Ешенқұлова Ә.Б.¹, Нуридинова Г.А.², Махметова Б.Т.³

*¹«Мирас» университеті, Шымкент, Қазақстан

²М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университеті,
Шымкент, Қазақстан

³Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Бұл мақалада «мектеп-жоғары оқу орны» жүйесінде болашақ педагогтардың рухани-шығармашылық әлеуетін дамытуда педагогикалық

іс-тәжірибенің рөлі зерттеледі. Бүгінгі білім беру жүйесінде педагогтың шығармашылық қабілеттері мен кәсіби құзыреттіліктері маңызды факторлар болып табылады. Осы тұрғыда, педагогикалық іс-тәжірибе болашақ мамандардың кәсіби дайындықтарын жетілдіруге, шығармашылық қабілеттерін дамытуға және тұлғалық қасиеттерін нығайтуға ықпал ететін тиімді құрал ретінде қарастырылады.

Зерттеу жұмысы эксперименттік әдіс арқылы жүргізілді. Экспериментке Шымкент қаласындағы «Мирас» университетінің 3-4 курс студенттері мен М.Ю. Лермонтов атындағы №17 жалпы орта мектебінің оқушылары қатысты. Болашақ педагогтардың шығармашылық әлеуетін, кәсіби дағдыларын және тұлғалық даму деңгейін бағалау үшін арнайы сауалнамалар, тесттер және педагогикалық іс-тәжірибе кезеңінде орындалған шығармашылық тапсырмаларды талдау әдістері қолданылды. Сонымен қатар, эксперимент барысында студенттердің кәсіби іс-әрекетінің сапасын бақылау мақсатында педагогикалық бақылау мен өзін-өзі бағалау әдістері қолданылды.

Эксперимент нәтижелері бойынша болашақ педагогтардың шығармашылық әлеуеті мен кәсіби құзыреттіліктерінің деңгейі айтарлықтай артқаны анықталды. Болашақ педагогтардың шығармашылық әлеуеті 30%-ға, кәсіби дағдылары 30%-ға, тұлғалық даму деңгейі 25%-ға өсті. Сонымен қатар, болашақ педагогтардың коммуникативтік дағдылары мен көшбасшылық қасиеттерінде оң өзгерістер байқалды.

Зерттеу нәтижелері педагогикалық іс-тәжірибенің болашақ педагогтардың шығармашылық әлеуетін дамытудағы және кәсіби құзыреттіліктерін арттырудағы маңызды рөлін дәлелдейді. Педагогикалық іс-тәжірибе болашақ педагогтарды кәсіби және тұлғалық дамытудың тиімді құралы ретінде әрекет етеді. Зерттеу нәтижелері болашақ педагогтарды даярлау жүйесін жетілдіру бойынша ғылыми негізделген ұсыныстар ұсынуға мүмкіндік береді.

Тірек сөздер: педагогикалық іс-тәжірибе, болашақ педагог, шығармашылық әлеует, кәсіби құзыреттілік, тұлғалық даму, рухани-шығармашылық даму, шығармашылық тапсырмалар, педагогикалық құзыреттілік, мектеп-жоғары оқу орны

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В РАЗВИТИИ ДУХОВНО-ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ «ШКОЛА-ВУЗ»

*Ешенкулова Э.Б.¹, Нуридинова Г.А.², Махметова Б.Т.³

*¹Университета «Мирас», Шымкент, Казахстан

²Южно-Казахстанского университета имени М.Ауэзова,
Шымкент, Казахстан

³Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
Алматы, Казахстан

Аннотация. В данной статье рассматривается роль педагогической практики в развитии духовно-творческого потенциала будущих педагогов в системе «школа-высшее учебное заведение». В современной системе образования творческие способности и профессиональные компетенции педагога являются ключевыми факторами. В этом контексте педагогическая практика рассматривается как эффективный инструмент для улучшения профессиональной подготовки будущих специалистов, развития их творческих способностей и укрепления личных качеств.

Исследование было проведено с использованием экспериментального метода. В эксперименте приняли участие студенты 3-4 курса Университета «Мирас» в городе Шымкент, и учащиеся средней школы №17 имени М.Ю. Лермонтова. Для оценки творческого потенциала, профессиональных навыков и уровня личностного развития будущих педагогов использовались специальные анкеты, тесты и анализ творческих заданий, выполненных в ходе педагогической практики. Также для мониторинга качества профессиональной деятельности студентов в ходе эксперимента применялись педагогическое наблюдение и методы самооценки.

Результаты эксперимента показали значительное улучшение творческого потенциала и профессиональных компетенций будущих педагогов. Творческий потенциал будущих педагогов увеличился на 30%, профессиональные навыки — на 30%, уровень личностного развития — на 25%. Также наблюдаются положительные изменения в коммуникативных навыках и лидерских качествах будущих педагогов.

Результаты исследования подтверждают важную роль педагогической практики в развитии творческого потенциала и повышении профессиональных компетенций будущих педагогов. Педагогическая практика является эффективным инструментом для профессионального и личностного развития будущих педагогов. Результаты работы дают научно обоснованные рекомендации для совершенствования системы подготовки будущих педагогов.

Ключевые слова: педагогическая практика, будущий педагог, творческий потенциал, профессиональная компетентность, личностное развитие, духовно-творческое развитие, творческие задания, педагогическая компетентность, школа-высшее учебное заведение

Received / Мақала түсті / Статъя поступила: 30.03.2025.

Accepted / Жариялауға қабылданды / Принята к публикации: 26.12.2025.

Information about the authors:

Yeshenkulova Elvira Bauyrzhanovna – Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at «Miras» University, e-mail: elvira.1979@inbox.ru

Nuridinova Guldana Ademovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at South Kazakhstan State University named after M.Auezov, e-mail: dana_n_7@mail.ru

Makhmetova Balaina – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, balaina.mahmetova.54@mail.ru

Авторлар туралы мәлімет:

Ешенқұлова Эльвира Бауыржанқызы - педагогика ғылымдарының магистрі, «Мирас» университетінің аға оқытушысы, e-mail: elvira.1979@inbox.ru

Нуридинова Гүльдана Адемовна – педагогика ғылымдарының кандидаты, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан университетінің доценті, e-mail: dana_n_7@mail.ru

Махметова Балайна Теменовна – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, balaina.mahmetova.54@mail.ru

Информация об авторах:

Ешенкулова Эльвира Бауыржановна - магистр педагогических наук, старший преподаватель университета «Мирас», e-mail: elvira.1979@inbox.ru

Нуридинова Гүльдана Адемовна – кандидат педагогических наук, доцент Южно-Казахстанского государственного университета имени М.Ауэзова, e-mail: dana_n_7@mail.ru

Махметова Балайна Теменовна – кандидат педагогических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, balaina.mahmetova.54@mail.ru

ӘОЖ 378.091

ҒТАМР 14.35.09

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.018>

**УНИВЕРСИТЕТ СТУДЕНТТЕРІНІҢ ҰЛТТЫҚ МУЗЫКАНЫ
ҚАБЫЛДАУЫ ЖӘНЕ ОНЫҢ ТӘРБИЕЛІК РӨЛІ:
SPSS КӨМЕГІМЕН САНДЫҚ ТАЛДАУ**

*Палымбетова А.Б.¹, Қоңырбаева С.С.²

*¹Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Қызылорда, Қазақстан

²Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университеті, Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Бұл зерттеуде студенттердің ұлттық музыкаға деген көзқарасының айырмашылығын анықтау мақсат етілді. Зерттеу үлгісі Қорқыт ата атындағы Қызылорда университетінің «Педагогика және дәстүрлі өнер» институтында оқитын 143 студенттен тұрады. Зерттеу деректері құрылымдық сауалнама арқылы жиналды. Төрт бөлімнен тұратын құрылымдық сауалнаманың бірінші бөлімінде демографиялық ақпараттарды анықтауға арналған сұрақтар, екінші бөлімде студенттердің білім берудегі ұлттық музыкаға көзқарасын анықтауға арналған сұрақтар, үшінші бөлімде ұлттық музыка құндылықтары және оқыту әдістерінің тиімділігін талдауға арналған сұрақтар, соңғы бөлімде ашық сұрақтар беріліп, ұлттық музыканың білім берудегі рөлі анықталды. Ұлттық музыканы тыңдау әдеттеріне қатысты сұрақтарды құрастыру кезінде Джерролд Левинсонның теориясы негізге алынды. Жиналған мәліметтерге SPSS 29.0.2.0 бағдарламасымен талдау жасалды. Зерттеуде ұлттық музыкаға қатысты қатысушылардың көзқарастарын бағалау үшін 6–14 нөмірлі тұжырымдарға негізделген 5 балдық Ликерт шкаласы қолданылып, респонденттердің ұлттық музыканың мәдени, тәрбиелік, әлеуметтік маңыздылығына қатысты пікірін қамтыды. Аталған 9 тұжырымның ішкі біртұтастығын (ішкі сенімділігін) тексеру мақсатында Кронбах альфа коэффициенті $\alpha = 0.975$ болып есептелді. Осыған байланысты, 6–14 сұрақтар негізінде бір біріктірілген көрсеткіш – «ұлттық музыкаға көзқарас» (music_attitude) шкаласы құрылды.

Талдау нәтижелері бойынша студенттер ұлттық музыкалық білім берудің қандай элементтерін жоғары бағалайтынын және оқытудың қандай әдістерін тиімді деп санайтынын анықтадық. Нәтижесінде ұлттық музыканың оқушылардың тұлғалық және мәдени дамуына қалай ықпал ететіні, оқыту әдістемесі бойынша онлайн платформалар мен сандық ресурстарды пайдалануды қалыпты түрде қолдайтыны, болашақ мұғалімдердің ұлттық музыканың, әсіресе аспаптық оқыту, эмоционалды көрініс және шығармашылық белсенділік арқылы трансформациялық әлеуетіне деген берік сенімділігі бар екені анықталды.

Тірек сөздер: ұлттық музыканы оқыту, ұлттық құндылықтарды дамыту, ЖОО студенттері, музыкалық білім, заманауи технологиялар, SPSS бағдарламасы, сандық талдау, студенттердің көзқарасы

Кіріспе

Халқымыздың ғасырлар бойы қалыптасқан рухани және мәдени мұралары - ұлттық құндылықтардың негізін құрайды. Бұл құндылықтарды жас ұрпақтың бойына дарытып, оқу-тәрбие жүйесінде отансүйгіштікке, елжандылыққа және салт-дәстүрлерге құрметпен қарауға баулу - әрбір ұстаздың маңызды борышы болып табылады. Ұлттың бай рухани мұрасын білім беру үрдісіне енгізу арқылы қазақ халқының даналық ойларын, өмір тәжірибесін және философиялық көзқарастарын игілікке жарата алатын, жан-жақты дамыған, білімді әрі өз ұстанымы бар тұлғаларды тәрбиелеуге мүмкіндік туады. Белгілі қоғам қайраткері Мұстафа Шоқай да бұл туралы: «Ұлттық құндылықтардан айырылған рухта тәрбиеленген ұрпақ халықтың мұратына қызмет ете алмайды» деп атап өткен [1]. Сондықтан бүгінгі күні жастардың ұлттық дүниетанымын кеңейтіп, олардың ата-баба мұрасына деген құрметі мен жауапкершілігін қалыптастыру - уақыт талабы әрі басты міндетіміз.

Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2023 жылғы 19 қыркүйектегі №294 бұйрығымен бекітілген «Біртұтас тәрбие бағдарламасы» ұлттық құндылықтар негізінде жас ұрпақты тәрбиелеу сапасын арттыруға бағытталған [2]. Қазіргі жаһандану жағдайында ұлттық сананы сақтау мен жастардың бойына ұлттық құндылықтарды қалыптастыру - аса өзекті мәселелердің бірі болып табылады. «Құндылық» ұғымының мәнін терең қарастырсақ, ол «құнды» сөзінен туындайды. Адам өмірінде құнды саналатын дүниелердің ауқымы кең. Оларға рухани-мәдени, білім мен танымдық, отбасылық-адамгершілік, азаматтық, жалпы мәдени және ұлттық музыкалық құндылықтар жатады [3]. «Ұлттық құндылықтар» түсінігінің мәні мен мазмұнын талдау бұл ұғымның құрылымы күрделі әрі көпқырлы екенін көрсетеді. Зерттеулер нәтижесі бойынша ұлттық құндылықтар құрамында объективті және субъективті құрамдастар бар екендігі анықталған. Мәселен, этникалық музыка мәдениетінің құндылықтары объективті сипатқа ие болып, оларды меңгеру арқылы студент - болашақ музыка мұғалімі - өзінің субъективті ұлттық құндылық бағдарын қалыптастырады [4]. Осы тұрғыда аталған зерттеу жұмысының негізгі мақсаты - ұлттық музыканы оқыту үдерісінде студенттердің танымдық-құндылық көзқарасын айқындау болып табылады.

Ұлттық музыка - белгілі бір халықтың мәдени болмысы мен дәстүрін бейнелейтін музыкалық өнердің ерекше түрі. Ол ұлттың тарихи дамуы, тұрмыс-тіршілігі, салт-дәстүрі және дүниетанымымен тығыз байланыста

қалыптасады. Мұндай музыка, әдетте, халықтың ана тілінде орындалып, ұлттық аспаптар арқылы шырқалады. Оның әуені мен ырғақтық құрылымы халықтың өмір салтын, сезімдік әлемін және эмоционалдық күйін көркем түрде жеткізеді. Сонымен қатар, ұлттық музыка адамды рухани тұрғыда жетілдіріп, жеке тұлғаның өзіндік болмысын сезінуге мүмкіндік беретін және мәдени айырмашылықтарға құрметпен қарауға тәрбиелейтін маңызды құралдың бірі болып табылады. Осы ерекшеліктердің барлығы ұлттық музыканың қоғам өміріндегі мәнін айқындайды. Сол себепті ұлттық музыканы жастардың бойына сіңіру, білім беру үдерісінде музыкалық құндылықтарды оқыту - заманауи педагогиканың өзекті мәселелерінің бірі болып отыр.

Қазақ халқының музыкалық мәдениеті мен құндылықтары жөнінде көптеген еңбектер жазылғанымен, ұлттық мұрамыздың терең танымдық қырлары әлі де зерттеуді қажет етеді. Бұл бағытта отандық музыка зерттеушілері маңызды үлес қосып келеді [5]. Алайда қазіргі жастар арасында ұлттық музыканы дәріптеу мен насихаттау мәселесіне арналған зерттеулер аз. Соның нәтижесінде жастардың ұлттық музыканы қабылдау және бағалау деңгейінің төмендеуі байқалады. Бұл жағдай ұлттық музыкалық құндылықтарды жастарға қолжетімді әрі тартымды түрде жеткізудің маңыздылығын айқындайды. Қазақ музыкасын зерттеген ғалымдардың еңбектері отандық музыкатану ғылымының дамуына зор ықпал етті. Әсіресе, XX ғасырдың орта тұсында қазақ музыкатану саласы қалыптаса бастады. Бұл үдеріске шетелдік және орыс зерттеушілерімен қатар, қазақ жерінен шыққан өнертанушылар да өз үлесін қосты. XIX ғасырдың соңы мен XX ғасырдың бас кезеңінде ұлттық музыканың табиғаты салыстырмалы тұрғыда қарастырылып, дәстүрлі өнердің ықпалы анықталды.

Қазақ халық композиторларының өмірі мен шығармашылық мұрасын зерттеуге елеулі үлес қосқан ғалымдардың қатарында А. Жұбановты атауға болады. Ал Абайдың ән мұрасын ғылыми тұрғыда талдаумен В. Дернова мен Г. Бисенова айналысқан. Халық әндерінің жанрлық және стильдік ерекшеліктерін Б. Ерзакович қарастырса, домбыра күйлерінің құрылымдық сипаты П. Аравин мен Н. Тифтикидидің еңбектерінде сипатталған. Сондай-ақ, халық әндерінің ырғақтық және өлшемдік жүйесін А. Байгаскина, ал қазақтың көне музыкалық аспаптарын Б. Сарыбаев терең зерттеген. Осы еңбектердің нәтижесінде ұлттық музыкалық мұра келер ұрпаққа жеткізілді. Дегенмен музыкатану ғылымы мұнымен шектелмей, кейінгі кезеңдерде де дамуын жалғастырды. Ә. Мұхамбетова, Т. Жұмалиева, З. Қоспақов, С. Елеменова және басқа да ғалымдар өз зерттеулерінде қазақ халқының ұлттық музыкасының тарихи бастаулары мен көркемдік және стильдік қырларын жан-жақты айқындады. Алайда бұл еңбектерде қазақ музыкасының ұрпақтар сабақтастығы мен жастар арасындағы насихатталуы мәселелері

өзара байланыста жеткілікті дәрежеде қарастырылмаған. Сондықтан жастардың ұлттық музыканы қабылдауын арттыруда білім беру процесінде әртүрлі әдіс-тәсілдерді қолдану ерекше маңызды.

Ұлттық музыканы тыңдау әдеттеріне қатысты сұрақтарды құрастыру кезінде Джерролд Левинсонның теориясы қарастырылды. Левинсон эстетикалық және көркемдік қасиетті анық түсіндіреді [6]. Ол музыканың құндылығын сақтайтын әртүрлі жолдарды зерттейді, соның ішінде көркемдік, эстетикалық, әлеуметтік және тәрбиелік мәні бар, студенттердің көзқарасын бағалауға арналған ұлттық музыканың тәрбиедегі рөлі туралы теориясын ұсынады. Осы теорияны негізге ала отырып біз студенттерге арналған сауалнама құрастырдық. Сауалнаманың мақсаты: Студенттердің мәдени тәрбиесі мен танымдық-құндылық көзқарасын қалыптастыруда ұлттық музыканың рөлін зерттеу. Сауалнама барысында студенттерге алдын ала түсіндірме жұмыстары жүргізіліп, ұсынылған жауаптарға шынайы жауап берілуі ескертілді және сауалнамаға қатысу ерікті түрде өткізілді. Ұлттық музыканы мектеп бағдарламасында оқытудың маңыздылығы шетелдік ғалымдардың да назарын аударған. Олар ұлттық музыканың балалардың жан-жақты дамуына, мәдениетке деген оң көзқарасын қалыптастыруға және рухани байытуға ықпал ететінін дәлелдеген. Бұл үдерістің түпкі мақсаты - «оқушыларды ұлттық және рухани құндылықтарды бойына сіңірген, жалпы адамзаттық құндылықтарды құрметтейтін, өзіндік музыка мәдениеті мен әлемдік музыка мұрасын танып білетін, музыкалық технологияларды қолдана алатын, эстетикалық талғамы жоғары және өзіне сенімді тұлға ретінде тәрбиелеу» болып табылады [7].

Зерттеушілер Г. Полотова мен М. Қасей студенттердің ұлттық музыкаға деген қатынасының түрлі аспектілерін қарастырған. Г. Полотова өнердің адам руханиятына, ой-өрісіне және дүниетанымына әсерін, сондай-ақ оның психофизиологиялық процестерге ықпалын атап өтеді. Ал М. Қасей өз еңбектерінде қазіргі батыс музыкасының жастардың ұлттық музыканы қабылдауына кері әсерін көрсетеді. Осыған байланысты студенттердің ұлттық музыканың қандай элементтеріне көбірек қызығушылық танытатынын және қандай тұстарын түсінуде қиындық көретінін анықтау өзекті мәселе болып табылады. К. Шмидт, П. Конуэй, Р. Б. Маркум және К. Эрикссон сияқты шетелдік зерттеушілердің еңбектерінде ұлттық музыканы меңгертудің жастар үшін маңыздылығы ерекше атап өтіледі. К. Шмидт музыкалық білім беру арқылы шығармашылық ойлауды дамытуға назар аударып, оны оқыту үдерісінің негізгі бөлігі ретінде қарастырған. Ал П. Конуэй мен Р. Б. Маркум жастардың ұлттық музыкаға қызығушылығын арттыру үшін халық музыкалық мұраларын цифрлық форматта сақтап, оны жоғары оқу орындарының оқу бағдарламаларына енгізу қажеттігін ұсынады [8]. Осы тұрғыдан алғанда, ұлттық музыкалық құндылықтарды

насихаттау барысында заманауи технологиялардың музыкалық білім беру жүйесіне тигізетін ықпалын терең зерттеу маңызды. Мұндай зерттеулер студенттердің мәдени сауаттылығын арттырып, олардың әлеуметтік-мәдени ортада ұлттық музыкаға деген саналы әрі құндылықтық қатынасын қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Қазіргі кезеңде ақпараттық және цифрлық технологиялар музыкалық білім беру жүйесінде маңызды рөл атқарып отыр. Олар студенттер мен педагогтарға кең мүмкіндіктер ұсынып, оқыту үдерісінің тиімділігін арттыруға септігін тигізеді. Интернет пен заманауи цифрлық ресурстар арқылы музыкалық материалдарға, ноталық жазбаларға, аудио және бейне контентке, сондай-ақ онлайн курстар мен сабақтарға қол жеткізу мүмкіндігі туындады. Мұндай қолжетімділік студенттердің таным көкжиегін кеңейтіп, музыканың түрлі бағыттарын зерттеуге, өз шеберліктерін ыңғайлы уақытта жетілдіруге және музыкалық талғамын дамытуға жол ашады [8]. Цифрландыру ұғымы аналогтық ақпаратты электрондық форматқа көшіру арқылы оның ұзақ мерзімді сақталуын, қолжетімділігін және қайта пайдаланылуын қамтамасыз ету процесін білдіреді. Бұл тәсіл дәстүрлі музыкалық жазбалардың (винилдік пластиналар, магнитофондық ленталар, кассеталар және т.б.) уақыт өте тозып, бұзылу немесе жойылу қаупінен сақтайды. Музыкалық мұраны цифрландыру нәтижесінде ұлттық музыкаға жаңа өмір беріледі [8]. Қазіргі сандық технологиялар мен интернет желісі музыкалық жазбаларды әлем бойынша жедел және ыңғайлы таратуға мүмкіндік беріп отыр. Мұндай мүмкіндіктер әртүрлі халықтар мен этникалық топтардың музыкалық және мәдени мұраларын кеңінен насихаттауға, оларды сақтау мен көпшілікке қолжетімді етуге зор ықпал етеді. Бұл үрдіс ұлттық және этникалық музыкалық мұраның тек өз елінде ғана емес, сонымен қатар тарихи отанынан тыс аумақтарда да танылуына жол ашады [9]. Алайда ұлттық музыканы цифрландыру барысында белгілі бір қиындықтар да туындайды. Негізгі мәселелердің бірі - цифрлық деректердің қауіпсіздігі мен тұрақтылығын қамтамасыз ету қажеттілігі. Электрондық құрылғылардың ақаулы жұмыс істеуі, вирустық шабуылдар, хакерлік әрекеттер немесе басқа да киберқауіптер салдарынан ұлттық музыкаға қатысты маңызды жазбалар мен мұрағаттар жоғалуы мүмкін. Сондықтан деректердің сақталуын қамтамасыз ету мақсатында сенімді резервтік көшіру және ақпараттық қорғау жүйелерін жетілдіру аса маңызды [10]. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, оқушылардың көпшілігі музыканы тыңдау үшін ұялы телефондарды жиі қолданады. Дегенмен, мобильді құрылғыларды пайдалану фактісі жоғары сынып оқушыларының ұлттық музыкаға деген қатынасына айтарлықтай ықпал етпейтіні анықталды. Бұл нәтиже Гөкчен, Джан және Багжы [11] жүргізген зерттеулердің қорытындыларымен ұқсас сипатқа ие. Бүгінгі таңда интернеттің ұсынған

инновациялық мүмкіндіктері әлеуметтік медианы постмодерндік қоғамның негізгі коммуникациялық кеңістігіне айналдырды. Осы үрдіс аясында смартфондардың күнделікті өмірде кеңінен қолданылуы - заманауи мәдени коммуникацияның айқын көрінісі. Музыкалық индустрияның цифрлық форматқа көшуі және мобильді құрылғылармен үйлесімді болуы музыканы тыңдауды бұрынғыдан да ыңғайлы әрі қолжетімді етті. Осы себепті смартфондардың музыка тыңдау құралы ретінде кең қолданылуы бұл зерттеудің нәтижелеріне әсер етуі ықтимал. Алайда, алынған деректерге сәйкес, музыка тыңдау құралы ретінде телефонды пайдалану студенттердің ұлттық музыкаға деген көзқарасына айтарлықтай ықпал етпейтіні байқалды. Ю. Чжоу [12] мен Х. Ванг [13] ұлттық музыканы зерттеу және оқыту барысында заманауи технологияларды қолданудың маңыздылығын ерекше атап өтеді. Әсіресе Х. Ванг бұл тәсілдің дәстүрлі зерттеу әдістерін толықтыра отырып, музыкалық мұраны жаңа ғылыми тұрғыдан зерделеуге мүмкіндік беретінін айтады. Заманауи технологияларды білім беру бағдарламаларына енгізу ұлттық музыканы оқытуды байытып қана қоймай, мәдени мұраны терең түсінуге және сақтауға да септігін тигізетінін атап өтеді [14]. Сондықтан да ұлттық музыканы түрлі қырынан зерттеу өзекті деп саналады. Дегенмен, әдебиеттерді талдау нәтижесінде музыкалық білім беру саласында ұлттық музыкаға қатысты зерттеулердің аз екені және жоғары сынып оқушыларының ұлттық музыкаға деген көзқарасын арнайы қарастырған еңбектердің жоқтығы анықталды. Осыған сәйкес, зерттеу жұмысының негізгі мақсаты - ұлттық музыканың студенттердің мәдени тәрбиесіне әсерін және олардың танымдық-құндылық көзқарасын қалыптастырудағы рөлін айқындау. Зерттеу мақсатына сай төмендегі ғылыми болжамдар мен мәселелер қарастырылады:

1. Музыкалық білімі бар және жоқ студенттердің ұлттық музыкаға деген көзқарасында статистикалық тұрғыдан мәнді айырмашылық бар ма?
2. Ер және әйел студенттердің ұлттық музыкаға деген көзқарасында статистикалық тұрғыдан айырмашылық байқала ма?
3. Оқу курстары бойынша студенттердің ұлттық музыкаға қатынасында айырмашылық бар ма?
4. Оқу курстарының жекелеген жұптары арасында (мысалы, 2-курс пен 4-курс студенттері арасында) ұлттық музыкаға көзқараста статистикалық тұрғыдан айырмашылық бар ма?

Материалдар мен әдістер

Бұл зерттеу жұмысы ұлттық музыкалық құндылықтардың білім беру жүйесіндегі рөлін анықтауға бағытталып, **сандық зерттеу әдісі** (quantitative research method) негізінде жүзеге асырылды. Зерттеудің басты мақсаты - ұлттық музыканың оқыту процесіне, мәдениетті тану мен бағалауға, эмоционалдық даму мен шығармашылық қабілетті қалыптастыруға тигізетін

“ПЕДАГОГИКА ҒЫЛЫМДАРЫ” сериясы №4 (79) 2025

ықпалын айқындау болды. Жүргізілген зерттеу барысында ұлттық музыканы зерделеу арқылы оқушылардың өз халқының мәдениеті, тарихи тамыры мен әлеуметтік-мәдени ортасы жөніндегі білімін кеңейту мүмкіндіктері қарастырылды. Сонымен қатар, студенттердің музыкалық қабілеттерінің, эстетикалық қабылдауы мен талғамының дамуына ұлттық музыканың әсер ету ерекшеліктері анықталды. Зерттеу барысында **сауалнама әдісі** қолданылды. Бұл әдіс зерттеліп отырған құбылыстың өткен немесе қазіргі жағдайын нақты сипаттауға бағытталған [15]. Зерттеу үлгісі Қызылорда қаласындағы Қорқыт ата атындағы Қызылорда университетінің студенттері арасында жүргізілді. Зерттеуге жалпы 143 респондент қатысты. Олардың басым көпшілігі әйелдер (82.5%), ал ерлер үлесі 17.5%-құрайды. Бұл қатысушылардың гендерлік құрылымында әйелдердің белсенді қатысқанын көрсетеді. Оқу курсы бойынша, ең үлкен үлесті 2-курс студенттері (53.1%) құрады. Сонымен қатар, 1 - курс студенттері -27.3%, 3 – курс - 11.9%, және 4 - курс - 7.7% болды. Бұл үлестірім қатысушылардың көбісі оқу үдерісінің бастапқы және орта кезеңдерінде екенін көрсетеді. Академиялық деңгейі жағынан респонденттердің 98.6 %-ы бакалавриат бағдарламасында оқиды, ал магистратура мен докторантура деңгейінде оқитындар әрқайсысы 0.7%-ды ғана құрады. Музыкалық білімі туралы сұраққа респонденттердің 61.5%-ы «иә» деп жауап беріп, бұған дейін музыкалық сабақтар немесе аспаптық дайындық алғанын көрсетті. Ал 38.5%-ы мұндай білімге ие емес екенін айтты. Зерттеу барысында қолданылған мәліметтерді жинау құралы құрылымдық сауалнама түрінде әзірленіп, ол төрт негізгі бөлімнен тұрды. Сауалнама құрылымы мынадай бөлімдерден тұрады:

Бірінші бөлім - демографиялық деректер мен академиялық деңгей: жас ерекшелігі, жынысы, оқу курсы, мамандығы.

Екінші бөлім - ұлттық музыканың рөлі: қатысушыларға ұнайтын музыка жанрлары, музыка тыңдау тәсілдері мен жиілігі, ұлттық музыканың олардың өміріндегі маңыздылығы.

Үшінші бөлім - ұлттық музыканы оқыту әдістерінің тиімділігі: қатысушылар ұлттық музыканың маңыздылығын анықтау үшін 1-5 Likert шкаласын қолданды., мұнда:

1 - «толық келіспеймін», 2 – «келіспеймін», 3 – «бейтараппын/орташа», 4 – «келісемін», 5 – «толық келісемін»

Мәлімдемелер: ұлттық музыканың маңыздылығы және мәдени дәстүрлерді сақтаудағы рөлі; ұлттық музыканың білім беру бағдарламасына енгізілу қажеттілігі. Музыканы тыңдау әдеттеріне қатысты сұрақтарды құрастыру кезінде Шеноғлы Өздемир мен Джан және Гөкчен, Джан және Багжы зерттеулері ескерілді.

Төртінші бөлім – төрт сұрақтан тұратын ашық сұрақтар және оған респонденттер жауаптары:

1) Ұлттық музыка сіздің мәдениетіңізді немесе басқа мәдениеттерді түсінуіңізге қалай әсер етті?

- «Ұлттық музыка менің мәдениетімді тереңірек түсінуге көмектесті»
- «Музыка адамның мәдениетін, тарихын, дәстүрін танытады»

- «Ұлттық музыка адам жанын тыныштандырады»

2) Ұлттық музыканы формальды білім беруге енгізудегі қиындықтар қандай?

- Материалдық және әдістемелік тапшылық: «Оқулықтар мен әдістемелік материалдардың тапшылығы...»

- Мамандардың жетіспеушілігі: «Білікті мұғалімдердің аз болуы...»

- Жастардың қызығушылығының төмендігі: «Қазіргі жастар ұлттық құндылықты қолдамайды...»

- Қиындық жоқ: «Ешқандай қиындық жоқ», «Қиындық жоқ деп ойлаймын»

3) Оқу орындары ұлттық музыканы қалай насихаттай алады?

- Концерттер мен фестивальдер, түрлі іс – шаралар ұйымдастыру арқылы;

- Әлеуметтік желілер мен заманауи форматтар: «Желіге қызықты роликтер салу», «Заманауи стильде өңдеу»

- Үйірмелер, сабақтар, арнайы пәндер: «Арнайы пәндер енгізу», «Үйірмелер ашу»

- Тарих пен мәдениетпен байланыстыру: «Тарих және әдебиетпен байланыстырып оқыту»

4) Ұлттық музыка оқу бағдарламасының міндетті бөлігі болуы керек пе? Неліктен?

- Иә, міндетті болуы керек: «Себебі ол мәдени мұраны сақтау үшін маңызды»

- Жоқ, әркімнің тандауы: «Әр адамның қызығушылығына байланысты»

- Қосымша немесе факультатив: «Қосымша пән ретінде болу керек»

- Күшті патриоттық себептер: «Ұлттық сана, рухани даму үшін қажет»

Жиналған мәліметтерді зерттеу анализі SPSS 29.0.2.0 бағдарламасымен талдау жасалынды. Алғашқы үш бөлімінде дескрипті анализ және ашық сұрақтарға контент-анализ жасалды. Ашық сұрақтар респонденттердің ұлттық музыканы қабылдауына әсер ететін факторларды анықтауға мүмкіндік берді.

Нәтижелер және талқылау

H_1 - Музыкалық білімі бар және жоқ студенттер арасында ұлттық музыкаға деген көзқараста статистикалық айтарлықтай айырмашылық бар. H_2 - Студенттердің ерлер мен қыздар арасында ұлттық музыкаға деген көзқарасында статистикалық айтарлықтай айырмашылық бар.

Бұл гипотезаларды тексеру үшін барлық салыстыру топтарындағы қалыптылықтың бұзылуына байланысты Mann-Whitney U тесті қолданылды (Шапиро-Уилк сынағы, $p < 0,001$). H_1 -ге қатысты талдау музыкалық білімі бар және жоқ студенттер арасында статистикалық маңызды айырмашылықты анықтаған жоқ ($U = 2037,000$, $Z = -1,653$, $p = 0,098$). Әсер мөлшері: $r = 0,14$ (кішігірім әсер). Сондықтан H_1 қолдау көрсетілмеді (1-кесте).

Кесте 1. Mann–Whitney U тесті нәтижелерінің қысқаша кестесі (жыныс және музыкалық білім)

Айнымалы	Салыстырылатын топтар	U мәні	Z мәні	p-мәні екі жақты
Музыкалық білім	Иә vs Жоқ	2037.000	-1.653	0.098
Жынысы	Әйел vs Ер	1289.500	-1.026	0.305

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, музыка саласында алдын ала формальды дайындықтың болуы немесе болмауы студенттердің ұлттық музыкалық мұраға деген бағалау деңгейіне елеулі ықпал етпейді. Бұл тұжырым, музыкалық білімнің өздігінен мәдени құндылықтарды тереңірек түсінуге міндетті түрде алып келеді деген көзқарасты жоққа шығарады. Сонымен қатар, ұлттық музыка - музыкалық дайындық деңгейіне қарамастан, барлық студенттер үшін қолжетімді әрі ортақ мәдени байланыс көзі бола алады деген пікірді қуаттайды. Осыған байланысты педагогикалық білім беру бағдарламалары үшін ұлттық музыканы оқу үдерісіне барлық болашақ мұғалімдерге арналған инклюзивті әрі қызықты формада енгізу аса маңызды екені анықталды.

Сондай-ақ, H₂-ге қатысты тест ұлттық музыкаға деген көзқараста статистикалық маңызды гендерлік айырмашылықты таппады (U = 1289,500, Z = -1,026, p = 0,305). Әсер мөлшері r = 0,09 (өте кішігірім әсер). Бұл екінші гипотезаны жоққа шығаруға әкелді, яғни ерлер де, қыздар да ұлттық музыканы бағалау мен құрметтеудің салыстырмалы деңгейде екенін көрсетеді. Бұл нәтиже педагогикалық тұрғыдан маңызды: ол музыкалық білім берудегі оқу бағдарламасын әзірлеуге барлық оқушыларды бірдей тартатын мәдени белсенділікке баса назар аудара отырып, гендерлік бейтарап көзқараспен қарауға болады деп болжайды.

H₁ де, H₂ де қолдау таппаса да, оқу жылдарындағы айырмашылықтардың қосымша талдауы (Крускал-Уоллис H тесті арқылы) курс деңгейіне негізделген көзқарастарда статистикалық маңызды айырмашылықты анықтады (H(3) = 9,071, p = 0,028). Кейінгі сынақтар екінші және төртінші курс студенттері арасындағы айтарлықтай айырмашылықты көрсетті (0p = 030.0). Төртінші курс студенттері ұлттық музыкаға деген оң көзқарастарын білдірді. Бұл тенденция мәдени сезімталдық пен педагогикалық сананы бірте-бірте арттыратын мұғалімдерді дайындаудың жиынтық әсерін көрсетуі мүмкін. Студенттер өздерінің білім беру саяхатында алға жылжыған сайын, олар ұлттық музыканың тәрбиелік және мәдени құндылығын жақсырақ тани алады, әсіресе олар оқу жоспарын жобалаумен, практикалық тәжірибелермен және мәдениеттанумен тереңірек айналысады.

Қорытындылай келе, нәтижелер мұғалімдерді дайындау бағдарламаларында музыкалық білім беру үшін маңызды әсер етеді. Музыкалық білімнің де, жыныстың да айтарлықтай ықпалының жоқтығы барлық болашақ мұғалімдердің, шығу тегіне қарамастан, дұрыс әсер ету мен белсенділік жағдайында ұлттық музыканы бірдей қабылдай алатынын көрсетеді. Оқу жылы бойынша айтарлықтай айырмашылық жоқ, алайда,

мұғалімдерді даярлау бағдарламасына ұлттық музыканы тұрақты, дамыту тұрғысынан сәйкес енгізудің маңыздылығын көрсетеді. Ұлттық музыканы біріктіру мәдени бірегейлікті нығайтып қана қоймайды, сонымен қатар болашақ педагогтарға өз сыныптарында мұралар мен құндылықтарды тиімді жеткізушілер болуға мүмкіндік береді.

(Н₃): Студенттердің оқу жылына байланысты ұлттық музыкаға деген көзқарасында статистикалық маңызды айырмашылық бар.

Болашақ мұғалімдерді қамтыған зерттеудің білім беру контекстін ескере отырып, олардың кәсіби даярлығының кезеңдері бойынша айырмашылықтарды анықтау мұғалімдерді дайындау бағдарламалары аясында музыкалық және мәдени білім беру үшін маңызды нәтижелер бере алады.

Бұл гипотезаны бағалау үшін барлық оқу жылы топтарында қалыптылық болжамдарының бұзылуына байланысты Kruskal-Wallis H тесті қолданылды (Шапиро-Уилк сынағы көрсеткендей, $p < 0,001$). Крускал-Уоллис тесті төрт академиялық когорта бойынша ұлттық музыкаға деген көзқараста статистикалық маңызды айырмашылық бар екенін көрсетті ($H(3) = 9,071$, $p = 0,028$). Эсер мөлшері: $\eta^2 = 0,07$ (шағын-орташа эсер). Бұл нәтиже Н₃-ны қолдайды, бұл студенттердің ұлттық музыкаға деген көзқарасы олардың университеттік білім алуының түрлі кезеңдерінде әртүрлі болатынын көрсетеді.

Айырмашылықтардың қай жерде екенін анықтау үшін Бонферрони түзетуі бар Mann-Whitney U сынағы арқылы кейінгі жұптық салыстырулар жүргізілді. Нәтижелер статистикалық тұрғыдан маңызды айырмашылық тек екінші және төртінші курс студенттері арасында ($p = 0,0038$) бар екенін, төртінші курс студенттерінің ұлттық музыкаға деген көзқарастарының оң екендігін көрсетті. Барлық басқа жұптық салыстырулар түзетілген шекті ($p < 0,0083$) астында статистикалық маңызды нәтиже бермеді (2-кесте).

Кесте 2. Post-hoc (pairwise Mann–Whitney U) талдауы

Салыстыру (Курс)	U мәні	p-мәні (екі жақты)	Bonferroni бойынша маңызды ма?
1 vs 2	1637.0	0.347	Жоқ
1 vs 3	332.0	1.000	Жоқ
1 vs 4	117.0	0.015	Жоқ
2 vs 3	572.5	0.455	Жоқ
2 vs 4	200.0	0.0038	Иә

Бұл нәтиже педагогикалық курстық жұмыс пен практикум тәжірибесінің уақыт бойынша жинақталған әсерін көрсетуі мүмкін. Студенттер өз дәрежесін аяқтаған сайын, мәдени мұраға және оның тәрбиелік мәніне тереңірек баға беруі мүмкін, әсіресе мұндай мазмұн олардың мұғалімдерді даярлау оқу бағдарламасына жүйелі түрде енгізілгенде. Төртінші курс студенттерінде байқалған қарым-қатынастардың күштірек болуы олардың қолданбалы жағдайларда, мысалы, оқытушылық тағылымдамалар, мәдени

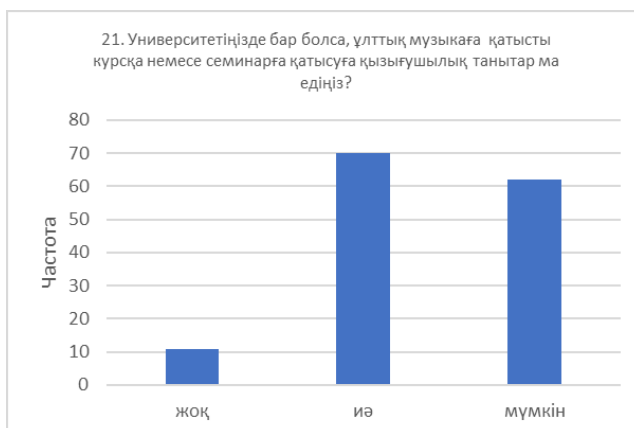
ағарту бойынша семинарлар немесе музыкалық педагогика бойынша курстық жұмыстар кезіндегі ұлттық музыкаға көбірек әсер етуімен байланысты болуы мүмкін.

Сонымен қатар, бұл айырмашылық педагог кандидаттар арасындағы кәсіби сәйкестіктің даму сипатын көрсетеді. Бастауыш сынып оқушылары әлі де білім берудің жалпы тұжырымдамаларын зерттеп, ұлттық музыкалық оқу бағдарламасымен эмоционалды немесе интеллектуалды байланыстыру мүмкіндіктері шектеулі болуы мүмкін. Керісінше, жоғары сынып оқушылары рефлексиялық тәжірибе мен сыныпта орындай отырып, ұлттық музыканы тек оқытылатын мазмұн ретінде ғана емес, болашақ оқушыларының ұлттық бірегейлігін, эмоционалдық көңіл-күйін және мәдени сабақтастықты тәрбиелеудің маңызды құралы ретінде қабылдай алады.

Жалпы алғанда, Нз валидациясы студенттердің академиялық прогрессінің ұлттық музыканы қабылдауына әсер ететінін растайды. Бұл ұлттық мәдени мазмұнды мұғалімдерді дайындаудың барлық кезеңдеріне енгізудің маңыздылығын күшейтеді, сонымен бірге мұндай мазмұнның болашақтағы оқыту тәжірибесіне барған сайын күрделі және өзекті болуын қамтамасыз етеді. Жоғары оқу орындарындағы оқытушылар ұлттық мұраға деген оң көзқарастың ерте дамып, мұғалімдердің білім беру барысында тұрақты болуын қамтамасыз ету үшін музыкалық және мәдени білім берудің тәжірибеге негізделген үлгілерін енгізуді қарастыруы керек.

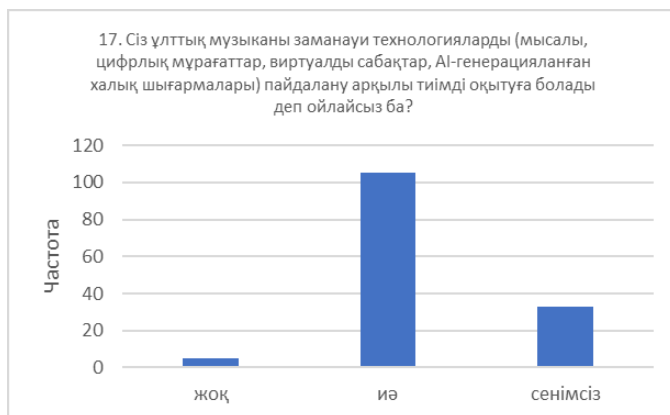
Сауалнама сұрақтарына студенттердің жауаптарын талдау мұғалімдерді дайындау бағдарламаларындағы ұлттық музыканың білім беру өзектілігі мен қабылданатын әлеуеті туралы құнды түсінік береді. Болашақ мұғалімдерден алынған бұл тұжырымдар ұлттық музыкаға деген күшті мәдени-педагогикалық бағаны, сондай-ақ заманауи және танымдық шеңберлер арқылы онымен айналысуға дайын екендігін көрсетеді.

Студенттер ұлттық музыка бойынша университет курсына немесе семинарына баруға ынталы ма деген сұрақтың бірінші тармағының нәтижелері респонденттердің басым көпшілігі қызығушылық танытқанын немесе әлеуетті қызығушылық танытқанын көрсетті. Нақтырақ айтқанда, 70 студент «иә» деп, ал 62 студент «мүмкін» деп жауап берсе, 11 студент теріс жауап берді. Бұл ұлттық музыкаға деген жалпы ынта-жігерді ғана емес, сонымен қатар осы саладағы ресми, оқу бағдарламасымен біріктірілген ұсыныстарға деген нақты сұранысты көрсетеді. Педагогикалық білім беру бағдарламаларының мәні болашақ мұғалімдердің мазмұндық білімін де, мәдени құзыреттілігін де байыта алатын ұлттық музыка бойынша элективті немесе негізгі модульдерді енгізудің пайдаланылмаған әлеуеті бар (1-сурет).



Сурет 1 - Студенттердің ұлттық музыкаға қатысты университеттік курстар мен семинарларға қызығушылығы

Екінші тармақта студенттердің ұлттық музыканы оқыту үшін цифрлық технологияларды (мысалы, сандық мұрағаттар, AI арқылы жасалған ұлттық музыкалар, виртуалды сабақтар) пайдалану туралы пікірлері зерттелді. Респонденттердің айтарлықтай бөлігі (105) мұндай технологияларды біріктіруді қолдады, ал аз ғана (5) бұл идеядан толығымен бас тартты. Бұл мәдени білім берудегі инновацияларды қабылдаудың артып келе жатқанын көрсетеді, студенттерге дәстүрлі мазмұнның қолжетімділігін, интерактивтілігін және өзектілігін арттырудағы технологиялық құралдардың рөлін мойындауды ұсынады. Мұғалімдерді дайындайтын оқу орындары үшін бұл мәдени мұраны цифрлық сауаттылықпен үйлестіретін педагогикалық үлгілердің қажеттілігін көрсетеді - бұл синергетика ұлттық музыканы заманауи сыныптарда тартымды және тұрақты ете алады (2-сурет).



Сурет 2 - Студенттердің ұлттық музыканы оқытуда заманауи технологияларды пайдалану туралы көзқарастары

Үшінші тармаққа қатысты респонденттердің 88,8%-ы ұлттық музыка оқушылардың есте сақтау, зейін, сыни тұрғыдан ойлау сияқты танымдық “ПЕДАГОГИКА ҒЫЛЫМДАРЫ” сериясы №4 (79) 2025

қабілеттерін арттырады деген пікірімен келіскен. Бұл берік консенсус ұлттық музыканың мәдени өлшемінен тыс тәрбиелік мәнін растап, оны танымдық даму құралы ретінде орналастырады. Бұл тұжырымдар музыкалық білім берудің танымдық артықшылықтары туралы бұрынғы әдебиеттерді қолдайды және ұлттық музыканы пәндер арасында, әсіресе мұндай дағдылар белсенді дамып жатқан бастауыш сыныптарда пәнаралық көпір ретінде пайдалануға болатынын білдіреді (3-сурет).



Сурет 3 - Ұлттық музыканың оқушылардың танымдық қабілеттерін дамытудағы рөлі туралы студенттердің пікірі

Соңында, төртінші тармақта ұлттық музыканың мәдени мақтанышқа ықпалы бар-жоғы қарастырылады. Респонденттердің басым 93%-ы мұны растап, ұлттық музыканы студенттердің патриоттық сезімі мен жеке басын қалыптастыруға негізгі ықпал ететінін анық көрсетті. Бұл әсіресе мәдени бекіту мен ұлттық бірлік маңызды мақсаттар болып табылатын көп мәдениетті және отаршылдықтан кейінге білім беру контекстінде маңызды. Қатысушылардың көпшілігінің пікірінше, ұлттық музыканың өз мұрасына эмоционалды байланыстырудағы рөлі оның құндылықтарға негізделген оқытудағы әсерлі және тәрбие құралы ретіндегі маңыздылығын күшейтеді (4-сурет).



Сурет 4 - Ұлттық музыканың студенттердің мәдени мақтаныш сезімін қалыптастырудағы ықпалы

Бұл тұжырымдар болашақ мұғалімдердің ұлттық музыканы тәрбиелік жағынан да, мәдени тұрғыдан да маңызды деп санайтынын растайды. Ұлттық музыканы ресми оқу бағдарламалары, цифрлық платформалар, когнитивтік дағдыларды қалыптастыру және жеке тұлғаны қалыптастыру арқылы біріктіруге күшті қолдау мұғалімдер білім беретін мекемелер өздерінің оқу бағдарламалары аясында ұлттық музыкаға басымдық беруі керек деп болжайды. Мұндай мазмұнды енгізу студенттердің үміттерін қанағаттандырып қана қоймайды, сонымен қатар олардың болашақ оқушылары арасында осындай бағалауды шабыттандыру қабілетін арттырады, сайып келгенде, мәдени ақпараттандырылған және біртұтас білім беру ортасын қалыптастырады.

Екілік кодталған сауалнама жауаптары (15, 16, 18 тоқсан) болашақ педагогтардың ұлттық музыканың рөлін, мазмұнын және тәрбиелік мәнін қалай қабылдайтыны туралы құнды түсініктер береді. Талдау ұлттық музыкалық білім берудің қандай элементтерін жоғары бағалайтынын, оқытудың қандай әдістерін тиімді деп санайтынын және ұлттық музыканың оқушылардың тұлғалық және мәдени дамуына қалай ықпал ететіні туралы нюанстық көзқарастарды ашады. Бұл тұжырымдар мұғалімдердің біліктілігін арттыру бағдарламалары аясында мәдениетке сай және педагогикалық тұрғыда негізделген музыкалық оқу бағдарламаларын әзірлеу үшін маңызды.

15-тоқсанға жауап ретінде қатысушыларға ұлттық музыкалық білім берудің ең құнды аспектілерін бағалау ұсынылды. Сауалнамаға қатысқандардың 76,2%-ы қолдаған ең жоғары бағаға ие болған тармақ дәстүрлі халық аспаптарын үйрету болды. Бұл болашақ мұғалімдердің мәдени музыкалық құзыреттілігін ең төменгі қолдауға ие болған (23,1%) халық әндерін вокалды жаңғыртумен емес, ең алдымен аспаптық

шеберлікпен байланыстыратынын көрсетеді. Бір қызығы, 64,3% ұлттық музыканың заманауи жанрларға әсерін де маңызды деп санап, дәстүр мен модерн тоғысқан жерде аралас мәдени сананы атап көрсетті. Бұл қалаулар респонденттердің ән айту немесе әңгімелеу сияқты ауызша дәстүрлерге негізделгеннен гөрі, практикалық, шеберлікке негізделген және қазіргі музыкалық шындыққа байланысты ұлттық музыка тәжірибесіне көбірек бейім екенін көрсетеді.

Оқыту әдістемесі бойынша (16-тоқсан) респонденттер онлайн платформалар мен YouTube сияқты сандық ресурстарды пайдалануды қалыпты түрде қолдады (62,9%). Дегенмен, цифрлық білім берудегі күткенге қарамастан, бұл әдістер фестивальдер, клубтар және мектептегі ресми білім беру сияқты әлеуметтік форматтарға қарағанда азырақ ұнады. Отбасы немесе ақсақалдар арқылы оқытуды салыстырмалы түрде аз мақұлдау (32,2%) ұрпақтар арасында ауызша беруден гөрі институттық және ұжымдық оқу орталарына басымдық бере отырып, музыканың берілу жолында ұрпақ ауысуын болжайды. Бұл оқу жоспарын құрастырушылар үшін маңызды салдары бар: музыканы ресми және мектептен тыс білім беру орындарына біріктіру болашақ мұғалімдер арасында тұрақты белсенділікті және дағдыларды дамыту үшін тиімдірек болып көрінеді.

18-тоқсанға берілген жауаптар ұлттық музыканың тәрбиелік және адамгершілік әсері туралы болды. Көпшілігі (70,6%) ұлттық музыка эмоционалды көңіл-күйге ықпал етеді деп есептесе, 65,7% шығармашылық пен көркемдік қабілетін арттырады деп келіскен. Дегенмен, респонденттердің азы ұлттық музыканы оқушылардың тарихи түсінігін (45,5%) немесе әлеуметтік ынтымақтастықты (40,6%) жақсартады деп санайды. Ең аз қолдау тапқан тармақ жанрды тану және музыкалық талдау дағдыларын дамытуға қатысты (18,9%). Бұл тұжырымдар студенттердің ұлттық музыканы ең алдымен аффективті-эмоционалды объектив арқылы қабылдайтынын, оның шабыттандыратын және көтеретін күшін мойындайтынын көрсетеді, бірақ егер олар нақты оқытылмаса, оны кеңірек әлеуметтік немесе когнитивтік құзыреттермен байланыстыра бермейді (3-кесте).

Біріктірілген нәтижелер болашақ мұғалімдердің ұлттық музыканың, әсіресе аспаптық оқыту, эмоционалды көрініс және шығармашылық белсенділік арқылы трансформациялық әлеуетіне деген берік сенімін көрсетеді. Дегенмен, дәстүрлі ән айту ауызша жеткізу және аналитикалық музыкалық дағдыларды салыстырмалы түрде әлсіз қолдау қазіргі білім беру тәсілдері мәдени мұраны дағдыларға негізделген, әлеуметтік мағыналы педагогикамен теңгерімдеуді қажет етуі мүмкін екенін көрсетеді. Сондықтан болашақ педагогтарды дайындайтын оқу орындары ұлттық музыкалық білім беруде дәстүрлі формаларды ғана емес, сонымен қатар заманауи оқыту құралдарын біріктіретін және заманауи өзектілік пен танымдық дамумен байланыстарды күшейтетін көп өлшемді көзқарасты қабылдауы керек.

Кесте 3. Түсіндірме: Бинарлы сұрақтардың анализі

Сұрақ №	Жауап нұсқасы	Таңдалу саны	Пайыз (%)	Қорытынды
Q15: Құнды аспектілер				
15	Дәстүрлі халық аспаптарында ойнауға үйрету	109	76.2	Жоғары қолдау
15	Ұлттық музыканың қазіргі жанрларға әсері	92	64.3	Орташа қолдау
15	Ұлттық музыканың тарихи-мәдени алғышарттарын түсіну	79	55.2	Орташа қолдау
15	Ұлттық музыка және оның әңгімелері рөлі	46	32.2	Төмен қолдау
15	Халық әндерін айтып, орындау	33	23.1	Төмен қолдау
Q16: Тиімді оқыту әдістері				
16	Сандық ресурстар (онлайн платформа, YouTube және т.б.)	90	62.9	Орташа қолдау
16	Қоғамдық негізде оқыту (фестивальдер, үйірмелер)	59	41.3	Төмен қолдау
16	Мектептерде формальды музыкалық білім беру	56	39.2	Төмен қолдау
16	Интерактивті әдістер (мысалы, би, топпен ән айту)	56	39.2	Төмен қолдау
16	Отбасынан, үлкендерден үйрену	46	32.2	Төмен қолдау
Q18: Тәрбиелік әсері				
18	Эмоциялық әл-ауқат пен көңіл-күйді жақсартады	101	70.6	Орташа қолдау
18	Шығармашылық пен көркемдік қабілеттерді арттырады	94	65.7	Орташа қолдау
18	Тарихи және мәдени дәстүрлерді түсінуге көмектеседі	65	45.5	Төмен қолдау
18	Әлеуметтік байланыс пен ұжымдық жұмысты нығайтады	58	40.6	Төмен қолдау
18	Музыкалық дағдыларды дамытады және жанрларды бағалауға үйретеді	27	18.9	Төмен қолдау

Қорытынды

Джерролд Левисонның музыка құндылықтары теориясына сүйене отырып бұл зерттеуде музыкадағы мұғалімдерді оқытудың үздіксіз сипатына баса назар аударады. Зерттеу ұлттық музыканың негізгі мәдени арна ретіндегі рөлін және оның қоғам эволюциясымен байланысының көрінісін растайды. Ол мәдени мұраны сақтауға және жеткізуге көмектесіп қана қоймай, сонымен бірге ұлттық бірегейлікті және әлеуметтік-мәдени интеграцияны қалыптастыру құралы ретінде де қызмет етеді. Ұлттық музыканы білу студенттердің өз ұлтының мәдениеті мен әлеуметтік-мәдени контексті туралы түсініктерін байытады, музыкалық шеберлігі мен шығармашылық ойлауын дамытуға ықпал етеді. Студенттердің ұлттық музыкаға саналы және құндылық көзқарасын дамыту әртүрлі факторларға, соның ішінде білім беру бағдарламаларының құрылымына, оқыту әдістемесіне, мәдени жағдайға, мультимедиялық ресурстарға қолжетімділікке және зерттеу тәсілдерін пайдалануға байланысты. Осы құрамдас бөліктердің барлығы бір-бірімен өзара әрекеттесіп, оқушылардың ұлттық музыканы тереңірек түсінуіне және бағалауына ықпал етеді, бұл өз кезегінде олардың музыкалық өнердің осы түріне деген көзқарасының қалыптасуына ықпал етеді. Алынған білім мен дағдыларды болашақ кәсіби қызметте қолдана отырып, музыкалық мәдениетті байытуға және халық мәдениетін сақтауға ықпал етеді. Зерттеу барысында мынадай шектеулер болды:

- ұлттық музыканың аймақтық, стильдік және тарихи әртүрлілігі оның танымдық-құндылық қырларын өлшеуді қиындатты;
- Кейбір ұлттық музыкалық материалдардың цифрлық форматта болмауы зерттеуге қажетті деректердің толық қамтылуына кедергі болды;
- Зерттеу тек бір жоғары оқу орнының студенттерімен жүргізілгендіктен және әйел респонденттердің басымдығынан нәтижелерді жалпы білім алушылар популяциясына кең ауқымда жалпылау шектеулі;
- Сауалнама деректері респонденттердің субъективті пікірлеріне негізделгендіктен, объективті бағалаулармен салыстыру мүмкіндігі шектеулі болды.

Сондықтан зерттеушілерге төмендегідей болашақ зерттеу бағыттары ұсынылады:

- Ұлттық музыканы цифрландыру, мұрағаттау және кең аудиторияға қолжетімді етуге бағытталған технологиялық шешімдерді зерттеу;
- Әртүрлі аймақтардағы ұлттық музыканың қабылдануын салыстырмалы зерттеу арқылы мәдени айырмашылықтардың әсерін айқындау;
- Аралас әдістерді (mixed methods) қолдану арқылы ұлттық музыканың эмоционалдық, танымдық және мәдени әсерін тереңірек зерттеу;
- Ұлттық музыканы оқытуда мультимедиялық ресурстар мен инновациялық педагогикалық тәсілдердің тиімділігін тәжірибелік тұрғыда тексеру.

Бұл зерттеудің нәтижелері ұлттық музыканы мәдени мұра контекстінде талдаудың маңыздылығын көрсетеді. Мұндай оқу студенттердің өз

халқының мәдениеті, тарихи тамыры, әлеуметтік-мәдени ортасы туралы білімдерін байытып, музыкалық дағдылары мен эстетикалық қабылдауын дамытуға ықпал ететінін көрсетеді.

ӘДЕБИЕТ

[1] Шоқай М. Таңдамалы. / құраст. Нүсіпхан А. – Алматы: Қайнар, 1999. – Т. 2. – 520 б.

[2] Қазақстан Республикасының оқу-ағарту министрлігі. ЖОО-дан басқа білім беру ұйымдарына арналған «Біртұтас тәрбие бағдарламасы» бекіту туралы бұйрық. URL: <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/documents/details/539827?lang=kk> [Қаралған күні: 19.05.2025]

[3] Ажигалиева Ж.Ж. Ұлттық құндылықтар негізінде білім беру әдіснамасын жаңарту // Республикалық ғылыми-практикалық конференция материалдары. – 2020. – Б. 10–17. ISBN 978-601-7914-88-2

[4] Ибраева Қ., Касимов Н. Студенттердің ұлттық құндылық бағыттарын қалыптастырудың теориялық-әдістемелік аспектілері // Абылай хан атындағы ҚазҰУ Хабаршысы. Педагогикалық ғылымдар сериясы. – 2025. – №1 (76). – Б. 195–207.

[5] Қоныратбай Т.Ә. Қазақ халқының музыкалық мұрасын зерттеудің синергетикалық мәселелері. «Керуен» ғылыми журналы. – 2022. – №1 (74). – Б. 18–30.

[6] Tanabe K. Musical Works as “IndicatedType”: On Jerrold Levinson’s Ontology of Music // *Aesthetics*. – 2015. – No. 19. – P. 87–97.

[7] Yıldız, Y.M. High School Students’ Music Listening Habits and Attitudes towards Intangible Cultural Heritage Elements // *Shanlax International Journal of Education*. – 2022. – Vol. 11, Special Issue 1 (December). – P. 137–149

[8] Chen J., Bayaliev A., Zheng H., Duan Q., Fan C. Formation of students’ cognitive and value attitude to folk music // *Scientific Herald of Uzhhorod University. Series: Physics*. – 2024. – No. 56. – P. 1097–1108

[9] Lim C.K.N., Zhang M. Chinese national music platformisation: A systematic review // *Heliyon*. – 2023. – Vol. 9. – Article e22304. – Available online: 15.11.2023.

[10] Tovarnichenko V. Pseudo science and information security in smart-society // *Humanities Studies: Collection of Scientific Papers*. – 2019. – No. 1 (78). – P. 15–27.

[11] Gökçen G., Can Ü.K., Bağcı H. Investigation of music listening habits of teachers working in Kocaeli // *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*. – 2021. – Vol. 10, No. 4. – P. 2123–2136.

[12] Xu J., Zhao J. Homophily of music listening in online social networks of China // *Social Networks*. – 2018. – Vol. 55. – P. 160–169.

[13] Wang J., Yu X. Three currents of platformization in China // *South Atlantic Quarterly*. – 2021. – Vol. 120, No. 4. – P. 777–794.

[14] Abril C.R. Responding to culture in the instrumental programme: A

teacher's journey // Music Education Research. – 2009. – Vol. 11, No. 1. – P. 77–91.

[15] Büyüköztürk Ş. Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları veyorum. – 6th ed. – Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2008. <https://www.pegem.net/kitabevi/109-Sosyal-Bilimler-icin-Veri-Analizi-El-Kitabi-Istatistik-Arastirma-Deseni-SPSS-Uygulamalari-ve-Yorum-kitabi.aspx>

REFERENCES

[1] Shoqai M. Tandamaly [Selected Works] [2 t.] / qurast. Nusiphan A. [compiled by A. Nusipkhan]. - Almaty: Qainar, 1999. - 2 tom. – 520 b. [in Kaz.]

[2] Qazaqstan Respublikasynyn Oqu-agartu ministrliги. JOO-dan basqa bilim beru uymdaryna arналған «Birtutas tarbie bagdarlamasin bekitu turaly buiryq [Order on Approval of the “Unified Educational Program” for Non-Higher Education Institutions]. URL:<https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/documents/details/539827?lang=kk> [Qaralğan kuni: 19.05.2025]. [in KAZ].

[3] Ajigalieva J.J. Ulttyq qundylyqtar negizinde bilim beru adisnamasyn janartu [Renewing the Educational Methodology Based on National Values] // Respublikalyq gylmi-praktikalyq konferensia materialdary [Proceedings of the Republican Scientific-Practical Conference]. – 2020. – B. 10–17. [in Kaz.] ISBN 978-601-7914-88-2

[4] Ibraeva Q., Kasimov N. Studentterdin ulttyq qundylyq bagyttaryn qalyptastyrudyn teoralyq-adistemeik aspektileri [Theoretical and Methodological Aspects of Forming Students' National Value Orientations] // Abylai han anatyndagy QazUU Habarshysy. Pedagogikalyq gylymdar seriasy [Bulletin of Abylai Khan KazUIRWL. Series of Pedagogical Sciences]. – 2025. – №1 (76). – B. 195–207. [in Kaz.]

[5] Qonyratbai T.A. Qazaq halqynyn muzykalyq murasyn zertteudın sinergetikalyq maseleleri [Synergetic Issues in the Study of the Kazakh People's Musical Heritage] // Keruen. – 2022. – №1 (74). – B. 18–30. [in Kaz.]

[6] Tanabe K. Musical Works as “IndicatedType”: On Jerrold Levinson's Ontology of Music // Aesthetics. – 2015. – No. 19. – P. 87–97.

[7] Yıldız, Y.M. High School Students' Music Listening Habits and Attitudes towards Intangible Cultural Heritage Elements // Shanlax International Journal of Education. – 2022. – Vol. 11, Special Issue 1 (December). – P. 137–149

[8] Chen J., Bayalieva A., Zheng H., Duan Q., Fan C. Formation of students' cognitive and value attitude to folk music // Scientific Herald of Uzhhorod University. Series: Physics. – 2024. – No. 56. – P. 1097–1108.

[9] Lim C.K.N., Zhang M. Chinese national music platformisation: A systematic review // Heliyon. – 2023. – Vol. 9. – Article e22304. – Available online: 15.11.2023.

[10] Tovarnichenko V. Pseudo science and information security in smart-society // Humanities Studies: Collection of Scientific Papers. – 2019. – No. 1 (78). – P. 15–27.

[11] Gökçen G., Can Ü.K., Bağcı H. Investigation of music listening habits of teachers working in Kocaeli // *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*. – 2021. – Vol. 10, No. 4. – P. 2123–2136.

[12] Xu J., Zhao J. Homophily of music listening in online social networks of China // *Social Networks*. – 2018. – Vol. 55. – P. 160–169.

[13] Wang J., Yu X. Three currents of platformization in China // *South Atlantic Quarterly*. – 2021. – Vol. 120, No. 4. – P. 777–794.

[14] Abril C.R. Responding to culture in the instrumental programme: A teacher's journey // *Music Education Research*. – 2009. – Vol. 11, No. 1. – P. 77–91.

[15] Büyüköztürk Ş. Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları veyorum. – 6th ed. – Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2008. <https://www.pegem.net/kitabevi/109-Sosyal-Bilimler-icin-Veri-Analizi-El-Kitabi-Istatistik-Arastirma-Deseni-SPSS-Uygulamalari-ve-Yorum-kitabi.aspx>

ВОСПРИЯТИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ МУЗЫКИ СТУДЕНТАМИ УНИВЕРСИТЕТА И ЕЁ ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РОЛЬ: КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ SPSS

*Палымбетова А.Б.¹, Конырбаева С.С.²

*¹Кызылординский университет имени Коркыт Ата, Кызылорда, Казахстан

² Казахский национальный университет имени Аль-Фараби,
Алматы, Казахстан

Аннотация. В данном исследовании была поставлена цель выявить различия во взглядах студентов высших учебных заведений на национальную музыку. В исследовании приняли участие 143 студента Института педагогики и традиционного искусства при Кызылординском университете имени Коркыт Ата. Данные были собраны с помощью структурированного анкетирования. В первой части анкеты, состоящей из четырёх разделов, содержались вопросы, направленные на определение музыкального образования и курса, а также гендерной принадлежности респондентов и их отношения к национальной музыке. Во второй части были представлены вопросы, оценивающие отношение студентов к преподаванию национальной музыки, в третьей — вопросы по анализу ценностей национальной музыки и эффективности методов преподавания. Последний раздел включал открытые вопросы, направленные на определение роли национальной музыки в образовании. При формулировании вопросов, связанных с привычками прослушивания национальной музыки, была использована теория Джерролда Левинсона. Анализ собранных данных был проведён с помощью программы SPSS 29.0.2.0. Для оценки отношения участников к национальной музыке использовалась 5-балльная шкала Ликерта, основанная на утверждениях с 6 по 14, охватывающих культурную, воспитательную и социальную значимость национальной музыки.

Коэффициент надёжности Кронбаха составил $\alpha = 0.975$, что позволило создать интегрированный показатель – шкалу «отношение к национальной музыке» (music_attitude).

Результаты анализа показали, какие элементы национального музыкального образования студенты ценят выше всего, какие методы преподавания считают наиболее эффективными и как национальная музыка влияет на личностное и культурное развитие учащихся. Также было установлено, что будущие педагоги поддерживают использование онлайн-платформ и цифровых ресурсов, а также верят в трансформационный потенциал национальной музыки через инструментальное обучение, эмоциональное выражение и творческую активность.

Ключевые слова: преподавание национальной музыки, развитие национальных ценностей, студенты вузов, музыкальное образование, современные технологии, программа SPSS, количественный анализ, мнения студентов

UNIVERSITY STUDENTS' PERCEPTIONS OF NATIONAL MUSIC AND ITS EDUCATIONAL ROLE: A QUANTITATIVE ANALYSIS USING SPSS

*Palymbetova A.B.¹, Konyrbayeva S.S.²

^{*1}Korkyt Ata Kyzylorda University, Kyzylorda, Kazakhstan

²Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

Abstract. This study aimed to identify differences in university students' attitudes toward national music. The sample consisted of 143 students from the Institute of Pedagogy and Traditional Art at Korkyt Ata Kyzylorda University. Data was collected through a structured questionnaire. The questionnaire, divided into four sections, included questions about students' musical background, gender, academic year, and attitudes toward national music in the first part; the second part assessed their views on the role of national music in education; the third focused on the values of national music and the effectiveness of teaching methods; and the final section consisted of open-ended questions exploring the role of national music in education. Jerrold Levinson's theory served as the basis for constructing questions related to national music listening habits. The data were analyzed using SPSS 29.0.2.0. A 5-point Likert scale, based on statements 6–14, was used to evaluate students' attitudes regarding the cultural, educational, and social importance of national music. The Cronbach's alpha coefficient for internal consistency was $\alpha = 0.975$, allowing the creation of an integrated scale called "music attitude."

The analysis revealed which elements of national music education students valued most, which teaching methods they found effective, and how national music contributed to their personal and cultural development. It also showed that future teachers support the use of online platforms and digital resources and hold a strong belief in the transformative potential of national music, particularly

through instrumental training, emotional expression, and creative engagement.

Keywords: teaching of national music, development of national values, university students, music education, modern technologies, SPSS software, quantitative analysis, students' perspective

Мақала түсті / Статъя поступила / Received: 05.06.2025.

Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted: 26.12.2025.

Авторлар туралы мәлімет:

Палымбетова Айнұр Бақытқызы – докторант, Қорқыт Атаатындағы Қызылорда университеті, Қызылорда, Қазақстан, эл.пошта: Palymbetova79@bk.ru

Қоңырбаева Сараш Сахиевна – педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық Университеті, Алматы, Қазақстан, эл.пошта: Pedsheberlik@mail.ru

Информация об авторах:

Палымбетова Айнұр Бакытовна – докторант, Кызылординский университет имени Коркыт Ата, Кызылорда, Казахстан, эл. почта: Palymbetova79@bk.ru

Қоңырбаева Сараш Сахиевна – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, Казахский национальный университет имени Аль-Фараби, Алматы, Казахстан, эл.почта: Pedsheberlik@mail.ru

Information about the authors:

Palymbetova Ainur Bakytovna –Doctoral student, Korkyt Ata Kyzylorda University, Kyzylorad, Kazakhstan, e-mail: Palymbetova79@bk.ru

Konyrbayeva Sarash Sahiyevna – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan, e-mail: Pedsheberlik@mail.ru

UDC 372.881.1

IRSTI 14.35.09

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.019>

LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF MODELING EDUCATIONAL MATERIAL IN THE TRAINING OF RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS

*Bizhanova A.A.¹, Nurzhanova Zh.S.², Rakhmanova A.M.³, Kuandykova G.S.⁴

^{*1,2} Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

³G. Daukeyev University of Power Engineering and Telecommunications, Almaty, Kazakhstan

⁴K. Zhubanov Aktobe regional university, Aktobe, Kazakhstan

Abstract. This article examines the linguodidactic potential of modelling educational material for the preparation of future teachers of Russian language and literature. We proceed from the view that modelling is a leading method of scientific inquiry with strong heuristic power: it reduces complex phenomena to tractable representations, renders invisible mechanisms observable, and links unfamiliar content with familiar structures, thereby opening complex objects to systematic analysis. Drawing on works in linguodidactics and pedagogy, the study outlines how modelling integrates theoretical and practical components of teacher training. In our approach, models function as didactic mediators between linguistic theory, cultural context, and classroom action: they specify target competences, sequence learning steps, and define observable indicators of progress. The article synthesises theoretical arguments and classroom-based evidence from lesson design workshops and micro-teaching, showing that modelling strengthens four domains of professional readiness: planning of instruction, text work oriented to meaningful reading, intercultural communication, and reflective practice. Particular attention is given to the systemic, diverse nature of linguistic and didactic competences, which develop not as isolated skills but as an integrated set of abilities linking analysis of language and culture with pedagogical decision-making. We also discuss options for language teaching under contemporary pedagogical conditions. Rather than acting strictly by prescribed rules, teachers must make conscious choices among available methodological systems, selecting those that best fit the learning environment, learners' needs, and curricular aims. Modelling supports such informed choice by clarifying assumptions, constraints, and expected outcomes of each method, and by enabling iterative adaptation. The practical contribution of the article is a reusable framework that maps learning outcomes to tasks and assessment criteria, helping students and teacher-educators to coordinate theory, practice, and evaluation. Limitations include the small scope of classroom evidence and the lack of delayed measurement; future implementations should expand cohorts, include comparison groups, and test long-term retention. We conclude that modelling provides a productive pathway for aligning linguistic knowledge, cultural interpretation, and pedagogical technique, and that its heuristic power remains central for preparing teachers of Russian language and literature in diverse educational settings.

Key words: linguodidactics, modeling, educational material, teacher training, Russian language, literature teachers, pedagogical sciences, cultural competence, language education, methodological approaches

Introduction

In the realm of language education, the significance of effective pedagogical strategies cannot be overstated, particularly in the training of educators tasked with shaping linguistic and literary proficiency. This article delves into the linguodidactic potential encapsulated within the innovative approach of modeling educational material, specifically within the context of preparing future teachers of the Russian language and literature. The transformative landscape of contemporary education calls for dynamic methodologies that transcend traditional paradigms. This study explores how the strategic integration of modeling techniques in the preparation of language instructors not only enhances their proficiency in imparting linguistic knowledge but also cultivates a nuanced understanding of the intricate relationship between language, literature, and effective pedagogy. As we navigate the diverse and evolving landscape of language education, a closer examination of the linguodidactic potential inherent in modeling educational material becomes imperative for advancing the quality and efficacy of teacher training programs.

In contemporary teacher education, the persistent tension between rich theoretical knowledge and its situated classroom application remains one of the key challenges. Within Russian linguodidactics, this tension is addressed through the competence-based approach, which emphasises not only subject knowledge but also the ability to use this knowledge in complex pedagogical situations. Building on the ideas of I.A. Zimney about key competencies as integrative characteristics of personality, A.A. Verbitsky's concept of context-based learning, and A.K. Markova's analysis of professional competence, the present study understands the development of a teacher's linguistic and linguoculturological competence as a process that must be embedded in meaningful, professionally oriented activity.

In this context modeling becomes a promising tool for organising future teachers' learning activity. Following the tradition of A.V. Khutorsky and other authors who view educational models as means of structuring students' activity rather than simply reproducing theoretical schemes, modeling is interpreted here not as a metaphor, but as a linguodidactic model - a specially constructed system of tasks and procedures that reproduces, in an educational form, the logic of professional decision-making. The model connects three planes: (1) linguistic analysis of the text; (2) linguoculturological interpretation of culturally marked units and images; and (3) methodological projection of this analysis into lesson design, assessment and reflective commentary. For terminological clarity, the term linguodidactic model will be used for the concrete pedagogical design implemented in the course, whereas framework will denote a higher-level conceptualisation of such designs. Terms such as approach and technique will be used only in their conventional meanings and not as substitutes for model.

The multicultural educational context in which future teachers of Russian language and literature in Kazakhstan operate adds an additional layer of complexity. Student teachers must learn to interpret literary and non-fiction texts as carriers of cultural meanings, to mediate between Russian and Kazakhstani cultural spaces, and to design tasks that avoid both reductionism and superficial “exoticising” of culture. Under these conditions, the formation of linguoculturological competence – understood as the ability to recognise, interpret and didactically implement cultural meanings of linguistic and textual units - requires a structured, model-based organisation of learning material.

The present article aims to analyse the linguodidactic potential of modeling educational material in the training of Russian language and literature teachers. More specifically, it addresses the following questions: (1) how can a linguodidactic model of modeling educational material be operationalised for use in a university course; (2) what qualitative changes in students’ linguoculturological and methodological competences can be observed in the course of working with such a model; and (3) what limitations and prospects are associated with the implementation of modeling in small-scale teacher education settings. The novelty of the study lies in the attempt to combine a theoretically grounded conceptualisation of modeling with an empirically informed description of its implementation in a real educational context.

Transformations within the higher education system over recent decades have been oriented towards enhancing the quality of specialist training through a competency-based approach. This perspective emphasizes that the outcome of education is competence the capability to navigate diverse situations, drawing upon knowledge, skills, experience, values, and inclinations. A graduate of a university should be well-prepared for effective engagement in the contemporary landscape of dynamic changes. This readiness extends to the capacity to innovate within professional domains, demonstrating creative and constructive thinking even in the absence of pre-established algorithms in one’s knowledge base. [1].

As posited by A.K. Markova, the term “professionally competent” denotes the proficient performance of a teacher wherein pedagogical activities and communication reach a commendable standard. This realization encompasses the teacher’s personality and culminates in the achievement of positive outcomes in the education and upbringing of students. These facets collectively constitute the five distinct blocks of professional competence.” [2].

As outlined in the professional standards for educators, which delineate labor functions, operational tasks, and the requisite skills and knowledge for their execution, effective pedagogical practice necessitates a profound understanding of the foundations of psychodidactics and multicultural education. This proficiency extends to the ability to structure academic endeavors with due consideration for children’s cultural diversities, gender, age, and individual characteristics. Furthermore, it entails mastery of psychological and pedagogical

technologies essential for purposeful engagement with migrant children, along with the implementation of programs fostering the enhancement of multicultural communication skills.

In the context of a multicultural educational environment, competencies related to intercultural interaction and the spiritual and moral development of students, grounded in fundamental national values, assume paramount significance. Prospective educators should possess competencies essential for implementing a cultural approach in the educational process. This approach entails fostering an understanding of the nature and values of culture, learning within the framework of cultural norms, and engaging in a dialogue of lifestyles. The culturological approach, prioritized in modern education, holds value in shaping individuals who grasp a comprehensive worldview, embrace the spiritual, moral, and cultural values of both their native culture and the culture of the language they are studying. This approach encourages an appreciation for the dialogue of cultures, preparing individuals for effective intercultural communication. The education and cultivation of a tolerant personality, rooted in the dialogue of cultures, and the intercultural dimension of education are underscored as key tenets in the standards of school education.

The individual outcomes derived from completing the educational program should mirror a civic identity aligned with the language being instructed, a sense of patriotism, a mindset and conduct characterized by tolerance in a multicultural milieu, and the cultivation of a worldview grounded in the discourse between cultures. Additionally, the outcomes should encompass moral consciousness and conduct informed by the assimilation of universal human values [3].

In the development of a spiritual and ethical individual with a love for the homeland and the capacity for harmonious dialogue within a multicultural setting, the significance of language education is indisputable. In this context, considerable responsibility rests on the shoulders of the Russian language teacher. The exploration of the subject “Russian language” assumes a pivotal role in shaping an individual, fostering moral virtues and creative capabilities, acquainting individuals with both domestic and foreign cultures, and contributing to the preservation and evolution of national traditions and the historical continuum of generations.

Materials and methods

The empirical component of the study was designed as a small-scale exploratory mixed-methods project embedded in a university course on linguodidactics and methodology of teaching Russian language and literature. The participants were 50 third- and fourth-year bachelor students enrolled in a teacher education programme in Russian language and literature at a large classical university. The group included both students with a predominantly philological background and those with stronger pedagogical training, which provided a heterogeneous, though small, sample typical for pilot studies in teacher education. The limited number of participants does not allow statistical generalisation; therefore, the aim of the study was to obtain an in-depth picture

of how modeling can function as a learning mechanism rather than to produce representative quantitative estimates.

The course was structured around a linguodidactic model of modeling educational material that integrated three interrelated blocks:

The linguistic-cognitive block, focusing on the analysis of lexical, grammatical and textual features of literary and non-fiction texts. Students were required to construct compact representations (schemes, tables, concept maps) of the linguistic organisation of each text.

The linguoculturological-interpretive block, targeting the identification and interpretation of culturally marked units, symbols and narrative perspectives. Here the students worked with commentaries, reference materials and fragments of theoretical texts by I.A. Zimney and other scholars in order to relate textual details to broader cultural meanings.

The didactic–projective block, in which students transformed their analysis into sets of learning tasks, lesson fragments and assessment instruments for prospective learners. Special attention was paid to the internal logic of task sequences and to the correspondence between learning objectives, content and assessment procedures.

Data collection was organised in three stages. At the diagnostic stage, students completed an initial set of tasks that required them to analyse a short literary text, identify cultural elements and propose at least two learning tasks for students. The quality of their responses was assessed using an analytic rubric with three criteria: (1) depth and accuracy of linguistic analysis; (2) adequacy and richness of linguoculturological interpretation; and (3) coherence and pedagogical feasibility of the proposed tasks. At the formative stage, students worked with a sequence of modeling-based assignments, including constructing text models, designing multi-step task sequences and conducting micro-teaching sessions with their peers. Classroom observations and field notes were used to capture how students appropriated the modeling procedures. At the reflective stage, the initial diagnostic tasks were repeated in a modified form, and students wrote short reflective reports in which they evaluated their own progress and difficulties.

The data set thus comprised diagnostic and final task scripts, lesson and task designs produced by the students, the researcher's field notes and 50 reflective reports. Qualitative data were subjected to thematic coding aimed at identifying recurrent patterns in students' analytical and design decisions. Basic descriptive statistics (such as the distribution of rubric levels across the three criteria) were used only to support qualitative observations and to visualise the direction of change. Given the small, non-random sample, no claims to statistical generalisation were made; instead, the focus was on the internal consistency of the observed patterns and their alignment with the theoretical assumptions of the linguodidactic model.

The study involved a cohort of 50 participants comprising students enrolled in academic program "Training of future teachers of Russian language and literature". Participants were selected based on their engagement in language

education courses, with a focus on the training of future Russian language and literature teachers. The research was conducted within the framework of “Training of future teachers of Russian language and literature”, incorporating elements of modeling educational material. This program is designed to equip future educators with comprehensive skills in language instruction, emphasizing the nuances of teaching Russian language and literature.

In the instruction of the Russian language, the educational framework embraces a culturological and personality-forming orientation through the cultural approach. This approach is underpinned by the central tenet of linguoculturology, an expanding domain within linguistics that emphasizes the inseparable connections within the triad of “language, culture, society.” Within school language education, the cultural approach aims to cultivate students’ cultural competence, consisting primarily of linguoculturological and sociocultural/intercultural competence. Consequently, the educational program designed for the professional preparation of a Russian language teacher should ensure the acquisition of linguoculturological competence. This competency holds inherent value for the philologist, serving as an integral component of their professional expertise and exerting a substantial influence on the effectiveness and quality of executing professional tasks related to instruction, development, and education.

The issue of linguoculturological competence has been extensively explored by eminent Russian linguists, including V.V. Vorobiev and V.N. Telia, as well as renowned methodologists such as E.A. Bystrovoy, N.L. Mishatina, L.G. Sayakhova, A.N. Shmanova, and numerous others. V.V. Vorobiev, in particular, defines linguoculturological competence as emblematic of the “ideal speaker and listener,” encapsulating an understanding of the “complete system of cultural values expressed in the language” [4].

V.N. Teliay characterizes linguistic and cultural competence as the capacity to comprehend the cultural and national mindset inherent in the cultural semantics of linguistic expressions. It involves the proficiency to “interpret linguistic signs within the framework of a cultural code.” [5]. A.N. Shmanova conceptualizes linguoculturological competence as a comprehensive amalgamation of knowledge, skills, and personal attributes acquired during the assimilation of a system of cultural values articulated within a language. This competence governs the communicative conduct of native speakers of the language [6].

As per I.V. Kharchenkova’s perspective, linguoculturological competence constitutes a systematically arranged body of knowledge concerning culture embedded in language. It involves a predisposition for axiological and semiotic interpretation of linguistic and extralinguistic phenomena, along with analytical and communicative skills cultivated during the exploration of ethno-cultural values and the conceptual sphere of the target language country [7]. In alignment with N.L. Mishatina’s interpretation, linguoculturological competence is construed as a methodically organized reservoir of knowledge concerning culture encapsulated within the national language. It encompasses a preparedness for the value-based interpretation of language knowledge in the cross-cultural dialogue, serving as the foundational element for shaping a steadfast system of value-

oriented perspectives in an individual's worldview [8].

Within the myriad definitions of linguoculturological competence, underscoring its intricacy, multifaceted nature, and societal significance, three primary components emerge as the central facets of the conceptual framework, predicting educational outcomes - knowledge, skills, and value orientation. The knowledge component is fashioned through linguoculturological knowledge, encompassing a distilled experience articulated in linguistic expressions (ranging from individual words and phrases to phraseological units, proverbs, sayings, and artistic and local history texts). The activity component encompasses linguoculturological skills, signifying the adeptness to apply acquired theoretical knowledge and relevant skills, such as the capacity to analyze linguistic information embedded in linguistic signs and creatively employ linguoculturological knowledge. The ideological component involves personal attributes and the capacity to comprehend facts and cultural phenomena. Simultaneously, the instillation and advancement of linguoculturological competence among prospective Russian language educators necessitate an organizational structure of the educational process that delineates the specific contributions of academic disciplines. This involves a modular approach in crafting a framework for fostering linguoculturological competence throughout the course of professional and methodological training. Linguistic disciplines establish the groundwork for linguoculturological competence, while psychological, pedagogical, and methodological disciplines facilitate its actualization and development, particularly in addressing practical challenges associated with teaching the Russian language within the cultural approach framework. This seamless continuity and interconnection between disciplines render the process of cultivating students' linguoculturological competence holistic and uninterrupted in nature.

The intervention involved the implementation of a carefully designed curriculum that integrated modeling techniques into the training of Russian language and literature teachers. The educational material was curated to reflect the linguodidactic potential of modeling, encompassing various aspects of language learning, literature appreciation, and pedagogical methodologies.

The structuring of educational initiatives for the “ Training of future teachers of Russian language and literature “ course encompasses a combination of lectures, seminars, and practical sessions, incorporating dynamic and interactive pedagogical approaches such as the problem method, project method, and simulation technologies. This approach incorporates the utilization of information and communication technologies, fostering engagement through collective, group, and individual educational formats. Essential to this process is the reflection of students' practical endeavors in executing methodological projects.

Research Design. A mixed-methods approach was employed, combining quantitative and qualitative data collection methods. Pre- and post-intervention assessments measured participants' baseline and final levels of linguistic and pedagogical proficiency. Additionally, qualitative data were gathered through participant observations, interviews, and reflective analyses to provide a nuanced

understanding of the participants' experiences and perceptions.

Data Analysis. Quantitative data were subjected to statistical analysis using, employing measures such as descriptive statistics and inferential tests to evaluate the impact of the modeling approach on participants' language and pedagogical skills. Qualitative data were thematically analyzed to identify recurring patterns and insights, contributing to a comprehensive interpretation of the results.

This research adhered to ethical guidelines, ensuring the confidentiality, informed consent, and well-being of the participants.

Results

The analysis of the diagnostic and final tasks revealed a qualitative shift in how students handled the relationship between linguistic analysis, cultural interpretation and task design. At the diagnostic stage, many responses remained at a descriptive level: students tended to reproduce textbook-like formulations, to focus on isolated linguistic phenomena, and to propose tasks that checked factual recall or recognition of "correct" interpretations. Cultural elements were often mentioned, but rarely integrated into a coherent reading of the text or explicitly linked to methodological decisions.

By the end of the course, students' work demonstrated a more integrated mode of reasoning. In their final tasks and lesson designs, they increasingly connected lexical and syntactic observations with the narrative perspective and with the cultural context of the text, using these insights as a basis for multi-step assignments. Typical examples included sequences of tasks in which pupils were first guided to identify linguistic markers of a character's viewpoint, then to relate these markers to the cultural norms reflected in the text, and finally to compare the textual world with their own experience. In reflective reports, students described modeling as a "map", a "scheme" or a "scaffold" that helped them to avoid arbitrary choice of tasks and to justify why a particular exercise or question was appropriate for a given text and group of learners.

At the level of the analytic rubric, the most visible changes concerned the criteria of linguoculturological interpretation and didactic projection. While at the diagnostic stage many students produced either culturally rich but methodologically weak tasks, or formally correct but culturally "empty" assignments, by the final stage their work was characterised by greater balance between these dimensions. Although, due to the small sample size, the descriptive statistics can only be interpreted as tendencies, they support the qualitative impression that modeling facilitated a more systematic and reflective handling of linguistic and cultural material in lesson planning. The combination of rubric-based evaluation and thematic analysis made it possible to trace not only the direction of change, but also the specific ways in which students appropriated the three-component structure of the linguodidactic model.

The practicum program encompasses various activities designed to refresh students' linguoculturological competence and furnish them with hands-on experience in applying methodologies to address professional challenges related to the cultivation of linguoculturological competence among students. In the

framework of the professional and methodological training for prospective teachers of the Russian language and literature, especially in the enhancement of their linguistic and cultural competence, the organization of research endeavors holds considerable significance. This includes active participation in student scientific circles, issue groups, involvement in conferences, and attendance at scientific and practical seminars.

Student research projects focused on the scientific topics within the academic circle are intricately linked to educational pursuits. Through the undertaking of these projects, students engage in the revision, enrichment, and broadening of their knowledge across psychological, pedagogical, methodological, and philological disciplines. Furthermore, they refine the skills essential for the professional responsibilities of Russian language educators.

Discussion

Hence, the cultivation of linguoculturological competence among prospective Russian language teachers during their professional and methodological training is secured through principles such as coherence, the integration of theory and practice, amalgamation of teaching and research activities, a blend of classroom lessons and independent student work, as well as a phased and systematic approach. This ensures comprehensive practical training across the entirety of students' progression in mastering professional competencies.

Linguoculturological competence evolves through the exploration of a dedicated methodological discipline, imparting knowledge on the intricacies, methods, and technologies of teaching the Russian language within the cultural approach framework. This development is further enhanced during practical experiences, where students hone methodological techniques involving the application of linguoculturological knowledge and skills in the educational process. These experiences contribute to the acquisition of expertise in educational and methodological endeavors, fostering pedagogical communication in a multicultural educational setting.

The findings support the initial assumption that modeling educational material can function as a mediating mechanism between linguistic theory, linguoculturological interpretation and pedagogical practice in teacher education. When students worked within a clearly articulated linguodidactic model, they were less inclined to treat linguistic and cultural analysis as an end in itself and more inclined to see it as a resource for task design. This result resonates with the broader tradition of Russian pedagogical psychology and linguodidactics, represented by I.A. Zimney, A.A. Verbitsky, A.K. Markova, A.V. Khutorsky and others, who emphasise the activity-based and problem-oriented organisation of learning. At the same time, the present study adds a specific focus on the relationship between text, culture and didactic projection in the training of teachers of Russian language and literature in a multicultural environment.

Conceptually, the proposed linguodidactic model can be described as a three-component structure. The linguistic–cognitive component organises students' work with the text as a system of linguistic choices and structures,

requiring them to build compact representations of its lexical, grammatical and compositional features. The linguoculturological–interpretive component prompts students to interpret these features in terms of cultural meanings, values and viewpoints embedded in the text, including their dialogue with the learner’s cultural experience. Finally, the didactic–projective component requires students to transform their analysis into coherent sequences of learning tasks, assessment criteria and reflective questions. Importantly, the model is cyclic: feedback from the didactic projection may lead students to reconsider their initial linguistic or cultural interpretations, thus fostering deeper understanding.

From a terminological standpoint, the study demonstrates the importance of distinguishing between model and framework in linguodidactic research. The concrete pedagogical design implemented in the course is best described as a linguodidactic model, while the more generalisable structure that can be adapted to different courses and institutional contexts functions as a framework for designing further models. Such differentiation allows for clearer communication of research results and facilitates replication in other settings, responding to the reviewer’s concern about terminological blurring.

At the same time, the study has several limitations that must be acknowledged. The small, non-random sample and the embedding of research activities into a single course at one institution restrict the generalisability of the findings. The mixed-methods design is intentionally unbalanced in favour of qualitative analysis; quantitative data were used only in a supporting role and do not allow for robust statistical conclusions. Finally, the study focuses primarily on students’ products and self-reports; future research should incorporate external assessment of their subsequent teaching practice in real school classrooms and involve larger cohorts of student teachers. Addressing these limitations would make it possible to test and refine the proposed model in a broader range of contexts and to move from conceptual generalisation to more solid empirical substantiation.

Conclusion

The study has explored the linguodidactic potential of modeling educational material in the training of future teachers of Russian language and literature. Modeling was conceptualised as a linguodidactic model that organises students’ activity at the intersection of linguistic analysis, linguoculturological interpretation and didactic projection. The implementation of this model in a small-scale exploratory course showed that even within a limited time frame and with a modest number of participants, modeling can foster more integrated and reflective forms of professional reasoning. Student teachers began to perceive texts simultaneously as linguistic and cultural objects and as resources for constructing coherent sets of learning tasks, rather than as occasions for isolated exercises.

Theoretically, the article contributes to the ongoing discussion of linguodidactic modeling by clarifying key terms, by linking the proposed three-component structure of the model to the work of I.A. Zimney, A.A. Verbitsky, A.K. Markova, A.V. Khutorsky and other authors, and by distinguishing between

the notions of model and framework. Practically, it offers teacher educators a set of principles and procedures for embedding modeling into training programmes, while also outlining the constraints and risks associated with small-scale implementation. Further research, including larger samples, longitudinal designs and the analysis of actual school teaching, is needed to test the robustness of the model and to specify the conditions under which its linguodidactic potential is realised most effectively.

The findings suggest that a well-structured and comprehensive implementation of modeling strategies can significantly contribute to the professional growth and adaptability of teachers in the ever-evolving landscape of language and literature education. As educators embrace and apply these linguodidactic insights, they are better equipped to foster a dynamic and culturally responsive learning environment for their students. The implications extend beyond the immediate training context, resonating with broader educational practices and the ongoing evolution of language and literature instruction.

REFERENCES

- [1] Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: авторская версия: материалы ко второму заседанию методологического семинара. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с.
- [2] Маркова А. К. Психология труда учителя: Книга для учителя. – Москва: Просвещение, 1993. - 192 с.
- [3] Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (редакция от 13.07.2015 г), (со всеми изменениями и дополнениями, вступающими в силу с 24.07.2015) - Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 [дата обращения: 01.10.2024].
- [4] Саяхова Л.Г. Методология и методическая система формирования лингвокультурологической компетенции тюркоязычных учащихся на уроках русского языка: Монография – Уфа: РИЦ БашГУ, 2010. – 292 с.
- [5] Воробьев В. В. Лингвокультурология. – М.: Изд-во РУДН, 2008. – 340 с.
- [6] Шманова А.Н. Лингводидактические основы технологии интегративного обучения русскому языку иностранных студентов подготовительного профиля: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Алматы, 2008.
- [7] Харченкова И.В. Концепция формирования лингвокультурологической компетенции студентов языковых факультетов на материале креолизированных текстов при обучении немецкому языку. // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2014. – № 2. – С. 147-147. Режим доступа: URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=488> [дата обращения: 01.10.2024].

[8] Мишатина Н.Л. Лингвокультурологический подход к развитию речи учащихся VII-IX классов: диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Санкт-Петербург, 2000. – 224 с.

[9] Johnson F.C. English as a Second Language: An Individualized Approach. Melbourne, 1973. – 438 p.

[10] Gardner R., Lambert W. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, Mass., Newbury House Publishers, 1972. – 316 p.

[11] Kuznetsova I., Mukhamedzhanova G., Tuimebaev Zh., Myzalieva S. Axiological approach as a factor of university curriculum language. // The XLinguae Journal. – 2024. – Vol. 17, I. 2. – pp.268-279). Режим доступа: https://www.xlinguae.eu/2024_17_2_18.html [дата обращения: 01.10.2024].

[12] Seisekeeva N.B., Tusupova A.K., Sultanbekov Sh.S., Bisenbaeva Zh.N., Methods of teaching language at the university: modern technologies. // Известия. Педагогические науки. – 2023. – № 71(4). – С. 238-249.

REFERENCES

[1] Tatur Ju. G. Kompetentnostnyj podhod v opisanii rezul'tatov i proektirovanii standartov vysshego professional'nogo obrazovanija (Competence-based approach in describing the results and designing standards of higher professional education): avtorskaja versija: materialy ko vtoromu zasedaniju metodologicheskogo seminaru: – Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004. – 16 s. [in Rus.]

[2] Markova A. K. Psihologija truda uchitelja: Kniga dlja uchitelja (Psychology of teacher's work: A book for teachers). – Moskva: Prosveshhenie, 1993. - 192 s. [in Rus.]

[3] Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 № 273-FZ (redakcija ot 13.07.2015 g), (so vseimi izmenenijami i dopolnenijami, vstupajushhimi v silu s 24.07.2015) (Federal Law “On Education in the Russian Federation” dated December 29, 2012 No. 273-FZ (as amended on July 13, 2015), (with all amendments and additions effective from July 24, 2015))– Rezhim dostupa: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 [data obrashhenija: 01.10.2024]. [in Rus.]

[4] Sajahova L.G. Metodologija i metodicheskaja sistema formirovanija lingvokul'turologichesknoj kompetencii tjurkojazychnyh uchashhihsja na urokah russkogo jazyka (Methodology and methodological system of formation of linguistic and cultural competence of Turkic-speaking students in Russian language lessons): Monografija – Ufa: RIC BashGU, 2010. – 292 s. [in Rus.]

[5] Vorob'ev V. V. Lingvokul'turologija (Cultural linguistics). – M.: Izd-vo RUDN, 2008. – 340 s.

[6] Shmanova A.N. Lingvodidakticheskie osnovy tehnologii integrativnogo obuchenija russkomu jazyku inostrannyh studentov podgotovitel'nogo profilja (Linguodidactic foundations of the technology of integrative teaching of the Russian language to foreign preparatory students): avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk. – Almaty, 2008. [in Rus.]

[7] Harchenkova I.V. Konceptcija formirovanija lingvokul'turologicheskoy kompetencii studentov jazykovykh fakul'tetov na materiale kreolizovannykh tekstov pri obuchenii nemeckomu jazyku (The concept of the formation of linguistic and cultural competence of students of language faculties based on the material of creolized texts in teaching German). // Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki. – 2014. – № 2. – S. 147-147. Rezhim dostupa: URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=488> [data obrashheniya: 01.10.2024]. [in Rus.]

[8] Mishatina N.L. Lingvokul'turologicheskij podhod k razvitiyu rechi uchashhihsja VII-IX klassov (A linguocultural approach to speech development in students of grades VII-IX): dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk . – Sankt-Peterburg, 2000. – 224 s. [in Rus.]

[9] Johnson F.C. English as a Second Language: An Individualized Approach. Melbourne, 1973. – 438 p.

[10] Gardner R., Lambert W. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, Mass., Newbury House Publishers, 1972. – 316 p.

[11] Kuznetsova I., Mukhamedzhanova G., Tuimebaev Zh., Myzalieva S. Axiological approach as a factor of university curriculum language. // The XLinguae Journal. – 2024. – Vol. 17, I. 2. – pp.268-279). Rezhim dostupa: https://www.xlinguae.eu/2024_17_2_18.html [data obrashheniya: 01.10.2024].

[12] Seisekeeva N.B., Tusupova A.K., Sultanbekov Sh.S., Bisenbaeva Zh.N., Methods of teaching language at the university: modern technologies. // Izvestija. Pedagogicheskie nauki. – 2023. – № 71(4). – S. 238-249.

ОРЫС ТІЛІ ЖӘНЕ ӘДЕБИЕТІ МҰҒАЛІМДЕРІН ДАЙЫНДАУДА ОҚУ МАТЕРИАЛЫН МОДЕЛДЕУДІҢ ЛИНГВОДИДАКТИКАЛЫҚ ӘЛЕУЕТІ

*Бижанова А.А.¹, Нуржанова Ж.С.², Рахманова А.М.³, Куандыкова Г.С.⁴

*^{1,2} әл-Фараби атындағы қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан

³Ғ.Дәукеев атындағы Алматы энергетика және байланыс университеті,
Алматы, Қазақстан

⁴Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, Ақтөбе, Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада болашақ орыс тілі мен әдебиеті мұғалімдерін даярлауда оқу материалын модельдеудің лингводидактикалық әлеуеті қарастырылады. Модельдеу жоғары эвристикалық қуатқа ие ғылыми танымның жетекші әдісі ретінде түсіндіріледі: ол күрделі құбылыстарды басқарылатын бейнелерге аударады, көзге көрінбейтін тетіктерді байқалатындай етеді, бейтаныс мазмұнды таныс құрылымдармен байланыстырады және сол арқылы күрделі нысандарды жүйелі талдауға ашады. Лингводидактика мен педагогика бойынша еңбектерге сүйене

отырып, зерттеу модельдеудің мұғалім даярлаудың теориялық және практикалық құрамдастарын қалай біріктіретінін айқындайды. Ұсынылған тәсілде модельдер тілдік теория, мәдени контекст және аудиториялық іс-әрекет арасындағы дидактикалық дәнекер қызметін атқарады: олар мақсатты құзыреттерді нақтылайды, оқу қадамдарының реті мен логикасын белгілейді, ілгерілеудің бақыланатын индикаторларын анықтайды. Сабақ жобалау шеберханалары мен микрооқыту тәжірибелерінен алынған деректер синтезделіп, модельдеудің кәсіби дайындықтың төрт доменін күшейтетіні көрсетілді: сабақ жоспарлау, мағыналық оқуға бағдарланған мәтінмен жұмыс, мәдениетаралық коммуникация және рефлексивтік тәжірибе. Лингвистикалық және дидактикалық құзыреттердің күрделі, алуан және жүйелік табиғаты ерекше аталады: олар жекелеген дағдылар ретінде емес, тіл мен мәдениетті талдауды педагогикалық шешім қабылдаумен байланыстыратын тұтастық ретінде дамиды. Қазіргі педагогикалық жағдайларда тілдерді оқытудың түрлі нұсқалары қарастырылады. Қатаң регламенттелген ережелерге ғана сүйенудің орнына, мұғалім қолжетімді әдістемелік жүйелер арасынан оқу ортасына, білім алушылардың қажеттіліктеріне және бағдарлама мақсаттарына ең сәйкес келетінін саналы түрде таңдауы тиіс. Модельдеу мұндай саналы таңдауды әр әдістің алғышарттарын, шектеулерін және күтілетін нәтижелерін айқындау арқылы қолдайды және оны итеративті бейімдеуге мүмкіндік береді. Мақаланың практикалық үлесі - оқу нәтижелерін тапсырмалармен және бағалау критерийлерімен сәйкестендіретін, теория, практика және бағалауды үйлестіруге жәрдемдесетін қайта қолдануға болатын шеңберді ұсыну. Зерттеудің шектеулері: сыныптық дәлелдердің ауқымы шағын және кешіктірілген өлшеулер жоқ; келешек нұсқаларда іріктеме кеңейтіліп, салыстыру топтары енгізіліп, нәтижелердің сақталуы тексерілуі қажет. Қорытынды: модельдеу лингвистикалық білімді, мәдени интерпретацияны және педагогикалық техниканы үйлестірудің өнімді жолын ұсынады және түрлі білім беру жағдайларында орыс тілі мен әдебиеті мұғалімдерін даярлауда маңызды рөл атқарады. Ұсынылған сәйкестік картасы мен үлгі тапсырмалар жоғары оқу орындарының оқу жоспарларына және педагогтердің біліктілігін арттыру модульдеріне бейімдеуге жарамды, осылайша курстың тұтастығын және оқу нәтижелерінің өлшенімділігін қамтамасыз етеді.

Тірек сөздер: лингводидактика, модельдеу, оқу материалы, мұғалімдердің біліктілігін арттыру, орыс тілі, әдебиет мұғалімдері, педагогика ғылымдары, мәдени құзыреттілік, тілдік білім, әдістемелік тәсілдер

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МОДЕЛИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

*Бижанова А.А.¹, Нуржанова Ж.С.², Рахманова А.М.³, Куандыкова Г.С.⁴

*^{1,2}Казахский национальный университет имени аль-Фараби,
Алматы, Казахстан

³Алматинский университет энергетики и связи имени Г. Даукеева,
Алматы, Казахстан

⁴Актюбинский региональный университет имени К. Жубанова,
Актобе, Казахстан

Аннотация. В статье рассматривается лингводидактический потенциал моделирования учебного материала в подготовке будущих учителей русского языка и литературы. Исходим из положения, что моделирование выступает ведущим методом научного познания с высокой эвристической силой: оно переводит сложные явления в управляемые представления, делает невидимые механизмы наблюдаемыми, связывает незнакомое с привычными структурами и тем самым открывает путь к систематическому анализу. Опираясь на труды по лингводидактике и педагогике, авторы показывают, как моделирование интегрирует теоретический и практический компоненты профессиональной подготовки. В предложенном подходе модели выступают дидактическими посредниками между лингвистической теорией, культурным контекстом и аудиторной деятельностью: они задают целевые компетенции, выстраивают последовательность шагов обучения и определяют наблюдаемые индикаторы продвижения. Обобщены теоретические аргументы и данные из учебных мастерских по проектированию уроков и микропреподаванию, что демонстрирует усиление четырёх доменов профессиональной готовности: планирования обучения, работы с текстом, ориентированной на смысловое чтение, межкультурной коммуникации и рефлексивной практики. Особо подчёркивается сложный, разнообразный и системный характер лингвистических и дидактических компетенций, развивающихся не как отдельные умения, а как интегрированный комплекс, соединяющий анализ языка и культуры с педагогическим принятием решений. Обсуждаются также варианты преподавания языка в современных педагогических условиях. Вместо строгого следования предписанным правилам учитель должен осуществлять осознанный выбор из доступных методических систем, выбирая ту, что наиболее адекватна образовательной среде, потребностям обучающихся и целям программы. Моделирование поддерживает такой выбор, проясняя предпосылки, ограничения и ожидаемые результаты каждого метода и позволяя итеративно его адаптировать. Практический вклад статьи - воспроизводимая рамка, сопоставляющая результаты обучения с заданиями и критериями оценивания и помогающая согласовать теорию, практику и оценку. К ограничениям относятся небольшой масштаб

эмпирических данных и отсутствие отсроченных измерений; последующие реализации должны расширять выборку, вводить сравнимые группы и проверять устойчивость результатов. Сделан вывод, что моделирование обеспечивает продуктивный путь согласования лингвистических знаний, культурной интерпретации и педагогической техники и остаётся центральным инструментом подготовки учителя русского языка и литературы в разнообразных образовательных условиях. Представлена карта соответствий элементов курса, пригодная для адаптации в смежных дисциплинах и модулях повышения квалификации.

Ключевые слова: лингводидактика, моделирование, учебный материал, подготовка учителей, русский язык, учителя литературы, педагогические науки, культурологическая компетентность, языковое образование, методические подходы

Статья поступила /Мақала түсті / Received: 05.05.2025.

Принята к публикации / Жариялауға қабылданды / Accepted: 26.12.2025.

Information about the authors:

Bizhanova Ainur Alibekovna – PhD student, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan, e-mail: bizhanova_aynur@mail.ru

Nurzhanova Zhanna Sovetkhanovna – Associated professor, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan, e-mail: nur.zhanna@list.ru

Rakhmanova Ainur Myrzalievna – Senior lecturer, G. Daukeyev University of Power Engineering and Telecommunications, Almaty, Kazakhstan, e-mail: ainur_rakhmanova@mail.ru

Kuandykova Gulzhaina Seitzhagiparovna – PhD student of K. Zhubanov Aktobe regional university, Aktobe, Kazakhstan, e-mail: elnura.sultan@bk.ru

Авторлар туралы мәлімет:

Бижанова Айнур Алибековна – докторант, әл-Фараби атындағы қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан, e-mail: bizhanova_aynur@mail.ru

Нуржанова Жанна Советхановна – қауымдастырылған профессор, әл-Фараби атындағы қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан, e-mail: nur.zhanna@list.ru

Рахманова Айнур Мырзалиевна – аға оқытушы, Г. Дәукеев атындағы Алматы энергетика және байланыс университеті, Алматы, Қазақстан, e-mail: ainur_rakhmanova@mail.ru

Куандыкова Гульжайна Сейтжагипаровна – докторант, Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, Ақтөбе, Қазақстан, e-mail: elnura.sultan@bk.ru

Информация об авторах:

Бижанова Айнур Алибековна – докторант, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан, e-mail: bizhanova_aynur@mail.ru

Нуржанова Жанна Советхановна – ассоциированный профессор, Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан, e-mail: nur.zhanna@list.ru

Рахманова Айнур Мырзалиевна – старший преподаватель, Алматинский университет энергетики и связи имени Г. Дукеева, Алматы, Казахстан, e-mail: ainur_rakhmanova@mail.ru

Куандыкова Гульжайна Сейтжагипаровна – докторант, Актюбинский региональный университет имени К. Жубанова, Актобе, Казахстан, e-mail: elnura.sultan@bk.ru

UDC 378.14

IRSTI 14.35.01

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.020>

A DELPHI ANALYSIS OF TRILINGUAL HIGHER EDUCATION MODEL AND THE DEVELOPMENT OF GLOBAL COMPETENCIES

***Nuradinova A.¹, Aubakirova S.², Zhylytyrova Zh.³**

***^{1,2} L N Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan**

**³Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages,
Almaty, Kazakhstan**

Abstract. Globalization and intercultural exchange require individuals to function effectively in diverse, multilingual settings, emphasizing the importance of global competencies—knowledge, skills, and personal attitudes that facilitate successful intercultural interaction.

Aim of the study - this study aims to assess how multilingual education contributes to the development of global competencies among students.

The research centers on three core dimensions of global competencies: character traits and motives, self-perception and attitudes, and knowledge and skills. It underscores the role of multilingual environments in fostering flexibility, openness, and cultural respect.

Scientific significance - by examining the link between multilingual learning and the growth of complex global competencies, this study advances the broader field of international education research.

Methodology - A mixed-methods approach was employed, incorporating content analysis of international literature and expert interviews conducted using the Delphi method. This approach provides a comprehensive perspective on multilingual education's impact.

Findings demonstrate that students in multilingual contexts display enhanced adaptability, tolerance, and readiness for intercultural collaboration. The study also identifies barriers to implementing multilingual models in Kazakhstan, such as resource constraints and insufficient teacher training.

Practical significance - the proposed strategies and holistic model can inform the improvement of multilingual education programs in higher education, preparing graduates for success in globalized work environments.

By analyzing both the integration of global competencies and existing challenges, this research highlights the value of multilingual education as a key driver of global competence development.

Keywords: multilingual education, global competencies, intercultural communication, cognitive flexibility, globalization, students, higher education, trilingualism

Introduction

Intercultural interaction and integration actively influence all aspects of life, including the economy, politics, science, and education. Consequently,

competencies essential for effective communication and work in multilingual and culturally diverse environments come to the forefront. These global skills, combining knowledge and abilities, have become a crucial condition for a successful career and personal growth in today's world [1].

The current situation compels each of us to coexist within a shared world, which requires the ability to build mutually beneficial dialogue with all participants in this shared space and to create humanitarian intercultural bridges between representatives of different professions and cultures. Language plays a critical role in this, as it is the only feasible tool through which we can construct bridges of mutual understanding and interaction between representatives of various linguistic and ethnic communities. Hence, there is a clear shift in linguistic and methodological research towards addressing global competencies, specifically focusing on developing students' ability to participate effectively in this context.

Multilingual education plays a key role in developing these competencies by providing students not only with knowledge of multiple languages but also with skills that enhance their ability to understand and interact with representatives of diverse cultures. This education goes beyond just learning languages; it offers an opportunity to develop cognitive flexibility, communicative abilities, and an appreciation of cultural diversity. As a result, students participating in multilingual programs become more adaptive and are capable of working effectively in an international environment [2].

The theoretical and methodological foundation of the modern scientific and practical synthesis of multilingual education has been laid in the works of domestic and Russian scholars such as S. S. Kunanbaeva, M. R. Konubaeva, T. A. Kulgildinova, Z. I. Konnova, A. G. Shirin, N. Chomsky, S. Savignon, D. N. Kulibaeva, and K. M. Iriskhanova, as well as in the works of foreign authors, including N. J. Adler, L. W. Brody, J. S. Osland, C. Bingham, J. S. Black, T. Felin, B. L. Boyd, L. L. Moore, J. Williams, C. D. Elbert, M. Goldsmith, C. L. Greenberg, A. Robertson, M. Hu-Chan, T. Jokinen, M. W. McCall, G. P. Hollenbeck, M. E. Mendenhall, and D. A. Ravenscroft.

Among the approaches used in multilingual education are sociolinguistic, anthropological, axiological, cognitive, and cognitive-linguocultural approaches. The sociolinguistic approach emphasizes the status of languages in society and prioritizes teaching based on their role, whether it be as a national or international language. The anthropological approach, developed by W. von Humboldt, highlights that language reflects unique aspects of human perception and serves as a tool for cognitive development, expanding one's worldview [3].

The axiological approach focuses on developing students' values that facilitate intercultural interaction, such as tolerance, respect for cultural differences, and adaptability. These qualities are particularly important in multilingual education, as they help students to acknowledge and respect both their own cultural roots and those of others. The cognitive approach is aimed at developing intercultural knowledge in students and encourages the integration of foreign languages into the educational process, leading to a deeper understanding of cultural diversity [4].

The cognitive-linguocultural approach aims to develop a linguistic personality prepared for intercultural communication. This approach includes educational programs that foster intercultural competence and help students navigate culturally diverse settings, while also strengthening their self-directed learning skills. The educational environment created in this way teaches students to make quick and well-reasoned decisions, which is particularly relevant in the rapidly changing world.

The relevance of multilingual education in developing global competencies is rooted in the understanding that language is more than a communication tool—it is a bridge to cultural understanding. Proficiency in multiple languages allows individuals to access different cultural perspectives, enabling them to approach global issues with greater sensitivity and awareness. This skill is particularly valuable in Kazakhstan, a country with a diverse population that includes various ethnic groups, each with its own cultural heritage. By promoting Kazakh, Russian, and English in education, Kazakhstan is not only preserving its cultural diversity but also positioning its future generations to thrive in a multicultural world. The trilingual model provides students with linguistic flexibility and cultural adaptability, qualities that are essential for success in international settings.

In the Kazakhstani context, multilingual education has been actively integrated into the curriculum at various levels, from primary to higher education. This approach ensures that students develop language skills in a progressive manner, starting with their native language and gradually incorporating Russian and English. The focus on Kazakh reinforces national identity, while Russian serves as a link to the broader post-Soviet region, and English opens doors to global opportunities. Through this layered language acquisition process, students gain the cognitive and social skills needed to work in diverse environments. Additionally, exposure to different linguistic and cultural frameworks enhances cognitive flexibility, allowing students to approach problems from multiple perspectives and fostering critical thinking skills.

One of the most significant benefits of Kazakhstan's multilingual education program is its role in developing intercultural communication skills. According to The Decree of the President of the Republic of Kazakhstan No. 611, dated July 30, 2024, "On the Approval of the National Development Plan of the Republic of Kazakhstan until 2029," emphasizes key issues and shortcomings in the system of vocational and higher education. Specifically, gaps also remain in the organization of education, including the need to enhance the level of functional literacy: the average PISA results of TVET students were lower compared to their peers in regular schools. Additionally, TVET faces a shortage of practitioner teachers, who make up only about 25.8% of the total teaching staff [5].

Consequently, this article aims to examine how multilingual education contributes to the development of global competencies among students in Kazakhstan. By analyzing the impact of multilingual education on linguistic skills, cognitive abilities, and intercultural communication, this study aims to highlight the role of multilingual education in preparing students for the demands of a globalized workforce. This research is particularly relevant given

the rapid globalization of the labor market, where employers increasingly seek candidates with the ability to operate effectively in cross-cultural settings. Through multilingual education, Kazakhstan is building a foundation for future professionals who possess the skills, knowledge, and attitudes necessary for success in a multicultural world.

Materials and Methods

Research Design

This study uses a qualitative approach which includes couple steps.

Firstly, authors conducted a content analysis of scientific literature using keywords such as “*multilingual education*,” “*global competencies*,” “*intercultural communication*,” “*cognitive flexibility*,” “*globalization*,” “*students*,” “*higher education*,” and “*bilingualism*.” A systematic selection of articles was conducted from databases such as Scopus and Google Scholar, with a primary focus on highly cited articles and journals with high rankings to ensure data quality. Selection criteria included studies examining the impact of multilingual education on cognitive, intercultural, and communicative competencies, as well as articles addressing theoretical models of global competencies.

Secondly, contributors of this article developed a set of questions related to the advantages and problematic issues of integration of global competencies in higher education in Kazakhstan based on the systematic analysis of the literature:

What do you perceive as the key advantages and challenges of implementing multicultural education in contemporary educational settings?

What specific skills, strategies, or competencies should educators develop to effectively

In your opinion, what is the significance of fostering global competencies in multicultural education, and how do these competencies contribute to student success?

What distinct features or practices of multicultural education can you identify within the context of higher education in Kazakhstan? How do these align with global trends?

Are there any government or institutional programs in Kazakhstan specifically designed to promote multicultural education? If so, what are their most notable characteristics or achievements?

These questions were then distributed to the experts and stakeholders in the field of educational environment in institutions, including teaching staff, dean's office workers, methodologists and independent experts from NGOs with the professional experience of more than five years. Interview itself involved several rounds of expert input collection and consensus building using elements of the Delphi method. The Delphi method was chosen to achieve maximum objectivity and consensus among the experts participating in the study.

The first round involved conducting interviews during which the experts provided their initial responses to the questions related to the advantages and problematic aspects of integrating global competencies into higher education. All interviews were recorded and transcribed. After the completion of the first

round of interviews, the data were analyzed using content analysis to identify key themes and ideas. The analysis results were then summarized and presented to the experts in the second round. In the second round, the experts received the results of the first analysis, which highlighted the main themes, points of agreement, and points of divergence in their opinions. Experts were invited to comment on and evaluate the findings as well as provide additional feedback or clarifications on the presented results.

Population and sampling

The sampling method is purposive, so participants possess relevant expertise and professional experience of more than five years. This criterion was chosen to enhance the reliability and depth of the responses. The number of experts were chosen to achieve the saturation point when new participants would not bring any insights in research.

Ethical considerations

Ethical standards were maintained throughout the study. All participants provided informed consent before participating in the interviews, and confidentiality was assured for all responses.

Limitations

The methodology has certain limitations. The reliance on purposive sampling may limit the generalizability of the findings, as the selected participants may not represent the broader population of stakeholders in higher education.

Table 1. Profiles of experts

Number	Years of experience	Occupation
1	20	Assoc.professor, lecturer of sociological disciplines
2	7	Methodologist from the department of science and innovation in university of Kazakhstan
3	8	Municipal worker in the Ministry of Science and Education of Republic of Kazakhstan
4	18	Assoc.professor, lecturer of sociological disciplines
5	7	STEM teacher in Nazarbayev intellectual school, Astana city

Results and Discussion

Analysis of the literature

Models of global competencies proposed by foreign authors emphasize the need for a multi-level approach, which includes three key levels: character traits and motives, self-perception and attitudes, and knowledge and skills. The first level (L1) represents a combination of personal traits and motives that influence a person's behavior in a multinational environment. These traits include openness, flexibility, and motivation for personal development. They play an important role

in a person's ability to adapt to various cultural codes. For example, McCall and Hollenbeck identify resilience and optimism as key characteristics that help individuals handle diverse challenges in an international setting [8]. However, as Jokinen (2005) notes, many authors do not consistently distinguish between competency levels, leading to confusion in defining these traits. This makes it challenging to separate motivation and personal traits as a distinct level, as qualities such as self-awareness and emotional stability often overlap with the attitudes of the second level [9].

The second level (L2) encompasses attitudes, self-perception, and value orientations that shape a person's approach to cultural diversity and their ability to interact with people from other cultures. Qualities such as respect for other cultures, awareness of their significance, and tolerance determine how successfully an individual can engage in a global context. For instance, Bingham, Black, and Felin (2000) point out that acceptance of cultural differences is a crucial attitude, while Goldsmith et al. (2003) emphasize the importance of thinking in global terms as a key element of the second competency level [10], [11]. Research shows that values like honesty, tolerance, and willingness to cooperate strengthen trust and facilitate the creation of strong intercultural connections. However, there is disagreement in the literature about which specific qualities should be included at this level. Some authors, for example, include cognitive and strategic competencies in L2, which other researchers consider to be part of the knowledge and skills level [12].

The third level (L3) includes knowledge and skills that are essential for effective functioning in an international environment and interacting with representatives of different cultures. This level encompasses technical and professional competencies, such as the ability to build partnerships, negotiate, and make decisions in a culturally diverse context. Boyd et al. (2011) highlight the importance of knowledge in global politics and geography, as well as intercultural communication skills [13]. These competencies help people develop partnerships and strategic connections, which is particularly relevant in international organizations. However, research shows that there are various approaches to defining knowledge and skills at this level. For example, Ravenscroft and Rao proposed models in which knowledge and skills are divided into several subcategories, covering more specific abilities, such as the ability to learn from experience, cognitive flexibility, and the capacity to manage complex situations [14].

Despite differences in approaches, most researchers agree that intercultural competence is a crucial element of global competencies, as the ability to adapt to different cultural contexts and manage intercultural relationships is a central task for any specialist working in an international field. According to the analysis results, intercultural competencies are often viewed as a core component that enables people to address challenges in culturally diverse settings effectively. This competence is referred to by various terms, such as cultural intelligence [9, p.12], cross-cultural competence [10, p.3], and cultural knowledge and skills [13, p.13]. In Russian and Kazakhstani literature, global competencies are defined

as a complex set of skills, knowledge, and attitudes that enable individuals to function effectively in multilingual and culturally diverse environments [1], [2], [4]. Researchers also identify three components: knowledge and understanding of global issues and cultural differences, skills for an analytical and critical approach to these issues, and attitudes that reflect an approach to intercultural interaction.

These three aspects—knowledge, skills, and attitudes—form the foundation of global competencies, establishing a solid basis for successful interactions across different cultures (Figure 1).

The structure of global competencies

Knowledge	Skills	Personal Characteristics
- Understanding global issues	- Critical thinking	- Tolerance
- Cultural differences	- Intercultural communication skills	- Responsibility
- Conditions and events in the world	- Effective leadership	- Open-mindedness
	- Empathy	

Figure 1 – The structure of global competencies

Thus, the personality of an individual possessing global competencies can be understood as one with a high level of cognitive-knowledge and activity-communication foundations in intercultural communication. This ensures the individual's ability to engage effectively in intercultural communication, flexibly responding to the variable nature of communication contexts, while demonstrating a strong foundation in the socio-linguistic and cultural components of intercultural competence, as well as communication and behavioral norms aligned with the standards of the linguistic community.

In a multilingual university educational environment, the multidimensional model of global competencies can be adapted to describe various aspects of this environment that contribute to the development of competencies in students. The multilingual environment can be seen as a set of dimensions that help foster the global skills necessary for success in a multilingual and culturally diverse world [15].

The first dimension of the multilingual environment is linguistic competence, where learning multiple languages promotes cognitive flexibility and helps students better understand cultural contexts. Students learn to switch between languages, which not only enhances their language skills but also strengthens cognitive processes such as concentration, memory, and the ability to adapt to new situations.

The second dimension concerns intercultural interaction, where students face cultural differences on a daily basis and learn to build dialogue based on mutual respect and understanding. Multilingual education in this context helps students develop tolerance and respect for diversity, which becomes an important

part of their worldview and global competency. The third dimension of the multilingual environment is related to academic knowledge, which is enriched by the opportunity to study subjects in multiple languages. This broadens students' intellectual horizons and allows them to analyze academic material from different cultural perspectives, thereby promoting critical thinking and the ability to view issues from a global perspective.

The multilingual environment at the university also stimulates the development of socio-emotional competencies such as empathy and cultural sensitivity. Constant interaction with representatives of different cultures helps students learn to understand and consider the emotional and social aspects of communication, which is especially important for intercultural interaction. Furthermore, the multilingual environment enhances students' ability to adapt to rapidly changing circumstances, improving their intercultural communication skills and making them more open to cultural differences.

Multilingual education can significantly enhance the development of these competencies. It is an approach aimed at simultaneously studying multiple languages in combination with academic subjects. Research shows that multilingual education promotes the development of cognitive skills, such as executive functions, which include controlled attention, working memory, and cognitive flexibility.

This educational approach fosters the formation of global competencies, including respect for cultural diversity and the ability to effectively adapt to different cultural codes.

Multilingual education also plays an important role in developing intercultural communication skills in students, which is crucial for successful interaction in an international environment. Studies conducted in China, as well as in Europe and America, have shown that a multilingual environment fosters divergent thinking and improves interaction skills, enabling students to better handle tasks related to cultural diversity.

Additionally, multilingual education contributes to not only cognitive but also social development by creating conditions for interaction and knowledge exchange between different cultures. This is confirmed by research conducted within the Erasmus+ program, which showed that students participating in exchange programs improve their intercultural dialogue skills and acquire the skills necessary for interaction in a global environment.

The cognitive advantages of multilingual education include improved concentration, cognitive flexibility, and metalinguistic awareness—the ability to analyze and understand the structure of language. Students who regularly switch between languages have a higher level of metalinguistic awareness, which contributes to a better understanding of grammar and language structure. Kim and McLean in 2015 proposed an integrative framework for global leadership competency based on levels and dimensions (Figure 2) [15].

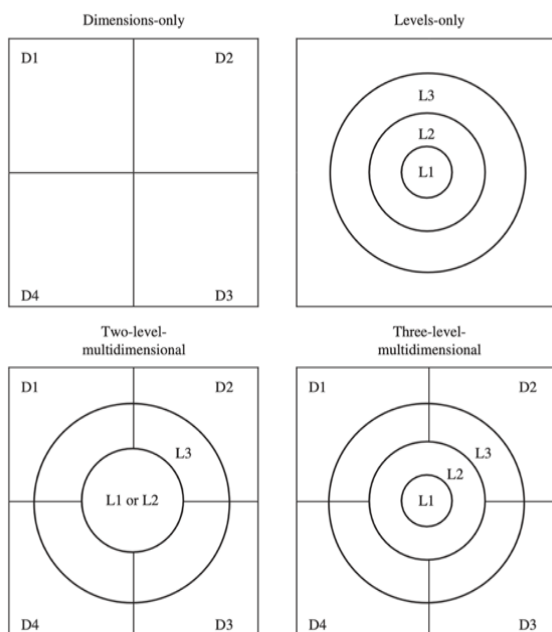


Figure 2 –Kim & McLean’s Level-Dimension integrative framework for global competency

The dimensions and levels of competencies can be represented in four models as follows:

The Dimensions-only model categorizes competencies without considering their level of mastery. Here, students develop various competencies, such as language proficiency, intercultural skills, academic knowledge, and social skills. However, these competencies are not broken down by complexity or depth, meaning a student could acquire skills in intercultural communication or linguistic flexibility without these skills being defined by progressive levels.

The Levels-only model organizes competencies solely by proficiency levels. In this model, three distinct levels are defined within multilingual education:

L1 (Basic level) involves the motivation to learn languages and an openness to new cultures, which can be seen in the desire to acquire languages and an inclination towards cultural tolerance.

L2 (Intermediate level) focuses on attitudes and perceptions, such as understanding cultural differences and respecting diversity. This level encompasses an awareness of the importance of languages in intercultural interactions.

L3 (Advanced level) encompasses specific knowledge and skills, including fluency in multiple languages, intercultural communication, cognitive flexibility, and the ability to work within a multilingual team.

The Two-level-multidimensional model combines both dimensions and levels of mastery but uses two levels — basic and advanced — across four dimensions: language proficiency, intercultural awareness, academic knowledge, and social skills. For instance, at the basic level, students may have introductory

knowledge of language and cultural understanding, while the advanced level involves applying this knowledge for deeper intercultural understanding and academic success.

The Three-level-multidimensional model is the most comprehensive and reflects a multifaceted approach to learning in a multilingual environment. Students develop competencies across three levels (from foundational motivation to specialized skills) and across different dimensions (language proficiency, intercultural skills, critical thinking, and academic knowledge). Initially, students are motivated to study languages (L1), then gain cultural awareness and attitudes of respect (L2), and ultimately acquire practical linguistic and cognitive skills (L3) that enable them to adapt and function effectively in an international setting.

Analysis of two-round interviews conducted by Delphi method

According to the analysis of the answers provided by experts and stakeholders by two-round Delphi method, we collected transcripts, which were further analyzed with the help of content-analysis.

1. What do you perceive as the key advantages and challenges of implementing multicultural education in contemporary educational settings?

According to the first expert, multicultural education in contemporary educational settings is closely connected with several positive viewpoints in terms of promoting equity by ensuring that all students from different cultural, ethnic, or linguistic backgrounds have equal opportunities to succeed. It develops students' respect, adaptability and understanding of other cultures in globe in order to interact with each other better. Moreover, multicultural education encourages students to think and discover social cultural perspectives, issues and history of various countries. Every time students come to class motivated to show themselves from the best side as they represent their own country and culture.

The second expert adds:

"If we come to the primary challenges, they are more related to educators, as they may not have the training or experience to teach in a multicultural classroom effectively. Teachers might be not so well equipped with cultural competence in training diverse backgrounds of students and in developing a curriculum as well. It could be challenging to find appropriate resources to create lesson plan in order to motivate each student from multicultural environment".

Generally, experts come to the conclusion that implementing multicultural education presents notable more benefits rather than negative sides in terms of enhancing intercultural communication skills of students and teachers as well.

2. What specific skills, strategies, or competencies should educators develop to effectively manage and teach in a multicultural classroom environment?

Expert with teaching practice of twenty years said that in order to effectively manage and teach in a multicultural classroom, educators should develop a variety of skills, strategies, and intercultural competencies that encourage students and create a positive learning environment. Intercultural competence of teachers integrates cultural and language components which go together in line to understand and respect other cultures and to avoid cultural missteps.

Expert in STEM education also adds that teachers should be flexible in their teaching methods to meet the diverse learning styles and needs of students from various cultural backgrounds. This might contain project works, case studies, group works, or incorporating different types of interactive methods of teaching to support all learners. Furthermore, being more attentive and understand students' viewpoints and cultural peculiarities make more friendly and trustful relationship between student and educators.

Methodologist: *"Teachers should use clear and culturally respectful language in their communications with international students to avoid reinforcing stereotypes or prejudices"*.

Assoc.professor, lecturer of sociological disciplines with eighteen years of experience in education sphere notes:

"One of the main important strategies in managing and teaching in a multicultural classroom environment is creating friendly atmosphere where all students feel safe, respected, and valued not only from teachers' side, but also from other groupmates. Teachers should use diverse and flexible assessment methods that are sensitive to cultural differences. This might include offering oral presentations, written projects and avoiding assessments that favor only one cultural style of learning".

3. In your opinion, what is the significance of fostering global competencies in multicultural education, and how do these competencies contribute to student success?

All experts agree that global competencies, such as intercultural communication help students build the skills necessary to work effectively in diverse teams. Nowadays it is becoming more required to understand the global markets, international relations, or the capability to work with people from various cultural backgrounds. Students who develop global competencies can succeed in fields like business, international relations, diplomacy, and education, where cross-cultural knowledge is often a key asset. These competencies not only enhance academic performance but also give a support in personal growth.

4. What distinct features or practices of multicultural education can you identify within the context of higher education in Kazakhstan? How do these align with global trends?

Municipal worker in the Ministry of Science and Education of Republic of Kazakhstan:

"Our country aligns with the growing global emphasis on teaching students to address complex global challenges. Higher education institutions worldwide are focusing on training students with the skills necessary to solve global issues via multidisciplinary approaches. The Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan is closely cooperating with the Coursera platform which allows all university students to have an access to international courses, resources and lectures from around the world universities."

5. Are there any government or institutional programs in Kazakhstan specifically designed to promote multicultural education? If so, what are their most notable characteristics or achievements?

Municipal worker in the Ministry of Science and Education of Republic of Kazakhstan:

“Kazakhstan has several government and institutional programs designed to promote multicultural education as International Programme “Bolashak” providing opportunities for Kazakhstan’s youth to study at leading top universities abroad, “State Programme for the Development of Education in the Republic of Kazakhstan” (2020-2025) strengthening the teaching of Kazakh, Russian, and English, promoting multilingual education, student and staff academic exchange programmes financed by the government of the Republic of Kazakhstan or in the framework interinstitutional agreements to foster multicultural learning and global competencies which enable students to interact with peers from various cultural backgrounds”.

Assoc. professor with twenty years of experience:

“There are a lot of opportunities to develop global competencies at personal and professional level nowadays. Moreover, our country covers a lot of expenses, such as cost of living in foreign country, international workshops, conferences, organizes grants, stipends. For example, in our university, we have a special department that allows students to get information about the programs of exchange such as Erasmus+, Fulbright and so on. These opportunities allow for greater and collaborations, enabling students to engage with global trends in academic field”.

Interview results were transcribed, and given to experts to get in acquaintance with opinions of each other. Then using thematic analysis, authors extracted key themes of multicultural education, namely: barriers to multilingual education, impactful dimensions of multilingual education, balancing global and local languages, student preparedness for global challenges, evaluation of multilingual education, integration of global competencies, programs promoting global competencies. Experts ranked these factors by their importance according to the Likert scale. Key takeaways from experts’ opinions were systematized in the Table 2 below.

Table 2. Main themes from interview

Theme	Description	Focus areas in interview
Barriers to Multilingual Education	Challenges in implementing an effective multilingual educational model in Kazakhstan.	Teacher training, resource availability, regional disparities
Impactful Dimensions of Multilingual Education	Evaluation of which dimensions (linguistic competence, intercultural interaction, academic knowledge) are most impactful.	Linguistic competence, intercultural interaction, academic knowledge

Balancing Global and Local Languages	Measures to balance global and local languages within educational institutions.	Curriculum inclusion, cultural programs, language support services
Student Preparedness for Global Challenges	Assessing student readiness for global challenges and recommending improvements.	Language education, cultural exchange programs, skill development
Evaluation of Multilingual Education	Metrics and indicators to evaluate the effectiveness of multilingual education in fostering global competencies.	Language proficiency assessments, surveys, academic performance
Integration of Global Competencies	Recommendations for improving the integration of global competencies within multilingual education.	Curriculum development, faculty training, international collaboration
Programs Promoting Global Competencies	Existing initiatives and programs in Kazakhstan to promote global competencies.	Trilingual Education Policy, partnerships with Erasmus Mundus, DAAD, Fulbright USA, Fulbright Australia, Scholarships

To integrate the structure of global competencies (as shown in the Figure 1) into the three-level multidimensional model proposed by Junhee Kim & Gary N. McLean, we can organize the competencies across levels (L1, L2, L3) and dimensions (D1: Knowledge, D2: Skills, D3: Personal Characteristics) in a structured table format (refer to Table 3).

Table 3. Integrative structure of global competencies based on The Three-level-multidimensional model of Junhee Kim & Gary N. McLean

Dimension	L1 (Basic Level)	L2 (Intermediate Level)	L3 (Advanced Level)
D1: Knowledge	Awareness of global issues and cultural diversity	Understanding cultural differences and the importance of global events	Comprehensive knowledge of global challenges, cultural dynamics, and socio-political contexts
D2: Skills	Motivation to learn languages; basic intercultural communication skills	Critical thinking; empathy towards other cultures	Advanced intercultural communication; effective leadership in diverse environments

D3: Personal Characteristics	Openness to other cultures and diversity; initial tolerance development	Tolerance and responsibility in multicultural interactions; respect for cultural diversity	Broad-mindedness; ability to make decisions in a multicultural context; strong cultural empathy and adaptability

In this table, ranked preliminarily by experts on the importance of each L1 (Basic Level) focuses on foundational motivation, initial awareness, and openness, while L2 (Intermediate Level) underlines more active engagement, such as critical thinking, empathy, and cultural respect. L3 (Advanced Level) reflects a high degree of intercultural competence, advanced knowledge, leadership abilities, and strong personal characteristics suited for complex, multicultural environments.

Despite numerous advantages, the implementation of multilingual education faces several limitations, which, due to the scope of this study, will be listed without further analysis. These challenges may include insufficient funding, lack of resources, and teachers' inadequate preparation for working in a multilingual environment. Linguistic dominance is another issue, as dominant languages may begin to overshadow less common ones, potentially hindering the preservation of linguistic diversity.

Conclusion

Effective communication and the ability to navigate multilingual and culturally diverse environments are essential skills. Developing these global competencies, which embrace knowledge, skills, and personal characteristics, is important for professional development of students. Additionally, multilingual education encourages critical thinking, empathy, and tolerance by challenging students to understand and appreciate diverse perspectives. This continuous engagement in a culturally varied setting accelerates the formation of global competencies, equipping students with a mindset that values diversity and is open to new ideas.

This study examined how a multilingual educational environment directly contributes to the development of these competencies, contributing to cognitive flexibility, communication skills, cultural diversity of future educators. This exposure promotes adaptability and enhances students' intercultural communication skills, teaching them to switch between cultural contexts, integrating the structure of global competencies with the three-level multidimensional model allowed for a structured progression across three levels: basic (L1), intermediate (L2), and advanced (L3) within three key dimensions—knowledge (D1), skills (D2), and personal characteristics (D3). In a multilingual environment:

Thus, a multilingual educational environment is a powerful catalyst for building global competencies. It not only prepares students to adapt flexibly to global changes but also equips them to function effectively in culturally diverse

settings. Mastery of these competencies in a multilingual context becomes a vital part of achieving both professional and personal success in an interconnected world.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Кунанбаева С.С. Концепция по обеспечению реализации национального проекта «Триединство языков в РК» //Вестник КазУМО и МЯ им. Абылай хана. -2012. - № 3.

[2] Гумбольдт В. Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985. - 449 с.

[3] Кунанбаева С.С. Теория и практика современного иноязычного образования. - Алматы, 2010.

[4] Агранат Ю.В. Формирование поликультурной личности будущих специалистов социальной сферы при обучении иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. - Хабаровск, 2009.

[5] Указ Президента Республики Казахстан от 30 июля 2024 года № 611 «Об утверждении Национального плана развития Республики Казахстан до 2029 года и признании утратившими силу некоторых указов Президента Республики Казахстан». Режим доступа: URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=32327039&pos=5;-106#pos=5;-106 [дата обращения: 8.11.2024].

[6] Кульгильдинова Т.А. Стратегические ориентиры трехязычия в Республике Казахстан //Русский язык как фактор культурно-образовательной интеграции общества. - 2016. – С. 14-20.

[7] Кульгильдинова Т.А. Актуализация когнитивно-лингвокультурологической методологии иноязычного образования в свете антропоцентрической парадигмы //Вестник КазУМО и МЯ им. Абылай хана. Известия. Серия: Педагогические науки. - 2021. - № 4. – С.63.

[8] McCall M.W., & Hollenbeck G.P. Developing global executives: The lessons of international experience. - Boston, MA: Harvard Business School Press, - 2002.

[9] Jokinen T. Global leadership competencies: A review and discussion // Journal of European Industrial Training. – 2005. - Vol. 29 No. 3. – pp. 199–216. DOI: 10.1108/03090590510591085.

[10] Bingham C., Black J.S., & Felin T. An interview with John Pepper: What it takes to be a global leader //Human Resource Management. - 2000. – Vol. 39 No 2–3. – pp. 287–292. [https://doi.org/10.1002/1099-050X\(200022/23\)39:2/3<287::AID-HRM16>3.0.CO;2-V](https://doi.org/10.1002/1099-050X(200022/23)39:2/3<287::AID-HRM16>3.0.CO;2-V)

[11]Goldsmith M., Greenberg C.L., Robertson A., & Hu-Chan M. Global leadership: The next generation. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, - 2003.

[12] Mendenhall M.E. Three necessary questions for global leadership

development in India // *Vikalpa: The Journal for Decision Makers*. - 2011. – Vol. 36 No 4. – pp. 17–23. <https://doi.org/10.1177/025609092011040>

[13] Boyd B.L., Moore L.L., Williams J., & Elbert C.D. Entry-level competencies needed for global leaders // *International Leadership Journal*. - 2011. – Vol. 3 No 1. – pp. 20–39.

[14] Ravenscroft D.A. A unified model of competence in global leader behavior (Doctoral dissertation). Walden University, - 2012.

[15] Kim J., & McLean G.N. An integrative framework for global leadership competency: levels and dimensions // *Human Resource Development International*. - 2015. DOI: 10.1080/13678868.2014.1003721.

REFERENCES

[1] Kunanbayeva S.S. Kontseptsiya po obespecheniyu realizatsii natsional'nogo proekta «Triyedinstvo yazykov v RK» (Concept for ensuring the implementation of the national project “Trinity of Languages in the Republic of Kazakhstan”) // *Vestnik KazUMO i MY im. Abylai khana*. - 2012. - №3 [in Rus.]

[2] Gumboldt V. Yazyk i filosofiya kul'tury (Language and philosophy of culture) - Moscow: Progress, 1985. - 449 s. [in Rus.]

[3] Kunanbayeva S.S. Teoriya i praktika sovremennogo inoyazychnogo obrazovaniya (Theory and practice of modern foreign language education) - Almaty, 2010 [in Rus.]

[4] Agranat Yu. V. Formirovanie polikul'turnoy lichnosti budushchikh spetsialistov sotsial'noy sfery pri obuchenii inoyazyku: dis. ... kand. ped. nauk (Formation of the multicultural personality of future specialists in the social sphere in foreign language education: Dissertation for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences) - Khabarovsk, - 2009 [in Rus.]

[5] Ukaz Prezidenta Respubliki Kazakhstan ot 30 iyulya 2024 goda № 611 «Ob utverzhdenii Natsional'nogo plana razvitiya Respubliki Kazakhstan do 2029 goda i priznaniy utrativshimi silu nekotorykh ukazov Prezidenta Respubliki Kazakhstan» (Decree of the President of the Republic of Kazakhstan dated July 30, 2024 No. 611 “On the Approval of the National Development Plan of the Republic of Kazakhstan until 2029 and the Annulment of Certain Decrees of the President of the Republic of Kazakhstan”). Rezhim dostupa: URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=32327039&pos=5;-106#pos=5;-106 [Data obrashcheniya: 8.11.2024]. [in Rus.]

[6] Kul'gildinova T.A. Strategicheskie orientiry treiyazychiya v Respublike Kazakhstan (Strategic orientations of trilingualism in the Republic of Kazakhstan) // *Russkiy yazyk kak faktor kul'turno-obrazovatel'noy integratsii obshchestva*. - 2016. - s. 14–20 [in Rus.]

[7] Kul'gildinova T.A. Aktualizatsiyakognitivno-lingvokul'turologicheskoy metodologii inoyazychnogo obrazovaniya v svete antropotsentricheskoy

paradigmy (Actualization of the Cognitive-Linguocultural Methodology of Foreign Language Education in the Light of the Anthropocentric Paradigm) // Vestnik KazUMO i MY im. Abylai khana. Izvestiya. Seriya: Pedagogicheskie nauki. - 2021. - № 4. – S. 63 [in Rus.]

[8] McCall M.W., & Hollenbeck G.P. Developing global executives: The lessons of international experience. - Boston, MA: Harvard Business School Press, - 2002.

[9] Jokinen T. Global leadership competencies: A review and discussion // Journal of European Industrial Training. – 2005. - Vol. 29 No. 3. – pp. 199–216. DOI: 10.1108/03090590510591085.

[10] Bingham C., Black J.S., & Felin T. An interview with John Pepper: What it takes to be a global leader // Human Resource Management. - 2000. – Vol. 39 No 2–3. – pp. 287–292. [https://doi.org/10.1002/1099-050X\(200022/23\)39:2/3<287::AID-HRM16>3.0.CO;2-V](https://doi.org/10.1002/1099-050X(200022/23)39:2/3<287::AID-HRM16>3.0.CO;2-V)

[11] Goldsmith M., Greenberg C.L., Robertson A., & Hu-Chan M. Global leadership: The next generation. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, - 2003.

[12] Mendenhall M.E. Three necessary questions for global leadership development in India // Vikalpa: The Journal for Decision Makers. - 2011. – Vol. 36 No 4. – pp. 17–23. <https://doi.org/10.1177/025609092011040>

[13] Boyd B.L., Moore L.L., Williams J., & Elbert C.D. Entry-level competencies needed for global leaders // International Leadership Journal. - 2011. – Vol. 3 No 1. – pp. 20–39.

[14] Ravenscroft D.A. A unified model of competence in global leader behavior (Doctoral dissertation). Walden University, - 2012.

[15] Kim J., & McLean G.N. An integrative framework for global leadership competency: levels and dimensions // Human Resource Development International. - 2015. <https://doi.org/10.1080/13678868.2014.1003721>

ҮШТІЛДІ ЖОҒАРЫ БІЛІМ БЕРУ МОДЕЛІ ЖӘНЕ ҒАЛАМДЫҚ ҚҰЗЫРЕТТЕРДІ ДАМУ: ДЕЛФИ ТАЛДАУЫ

*Нурадинова А.¹, Аубакирова С.², Жылтырова Ж.³

*^{1,2} Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті,
Астана, Қазақстан

³Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және
әлем тілдері университеті, Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Өзектілік - жаһанданудың және мәдениетаралық қарым-қатынастың күшеюі адамдарды көптілді, мәдениеті сан алуан ортада тиімді жұмыс істеуге бейім болуға міндеттейді. Осындай жағдайда білім, дағды және жеке қасиеттерді қамтитын ғаламдық құзыреттердің маңыздылығы артып отыр.

Зерттеудің мақсаты – студенттердің ғаламдық құзыреттерін дамытуға көптілді білім берудің қосатын үлесін бағалау.

Негізгі назар - зерттеу ғаламдық құзыреттердің үш басты өлшеміне: (1) мінез-құлық қасиеттері мен мотивтерге, (2) өзін-өзі қабылдау мен жеке көзқарастарға, (3) білім мен дағдыға бағытталған. Мұнда көптілді орта икемділік, ашықтық және түрлі мәдениеттерді құрметтеу сияқты қасиеттерді дамытудағы негізгі фактор ретінде қарастырылады.

Ғылыми маңыздылығы - көптілді оқыту мен ғаламдық құзыреттердің қалыптасуының өзара байланысын зерделеу арқылы бұл зерттеу халықаралық білім беру саласындағы ғылыми түсініктерді кеңейтуге ықпал етеді.

Әдістеме - зерттеуде аралас әдіснама қолданылып, халықаралық әдебиетке контент-талдау жасалды және Делфи әдісімен сарапшылардан сұхбат алынды. Осылайша көптілді білім берудің әсерін жан-жақты бағалауға қол жеткізілді.

Нәтижелер - зерттеу нәтижелері көптілді ортада білім алушылардың бейімделгіштігі, төзімділігі және мәдениетаралық ынтымақтастыққа дайындығы жоғары болатынын көрсетті. Сонымен бірге, Қазақстанда көптілді үлгілерді енгізуге ресурстардың шектеулілігі мен оқытушылардың жеткіліксіз дайындығы сияқты кедергілер анықталды.

Практикалық маңыздылығы - ұсынылған стратегиялар мен тұтас модель жоғары оқу орындарындағы көптілді бағдарламаларды жетілдіріп, жаһандық ортада табысты жұмыс істей алатын мамандарды даярлауға негіз бола алады.

Қорытынды - ғаламдық құзыреттерді интеграциялау және кездесетін қиындықтарды талдау нәтижелері көптілді білім берудің бүгінгі заман талаптарына сай маман қалыптастырудағы шешуші рөлін айқындай түседі.

Тірек сөздер: көптілді білім беру, жаһандық құзыреттіліктер, мәдениетаралық коммуникация, когнитивтік икемділік, жаһандану, студенттер, жоғары білім, үштілділік

ДЕЛФИ-АНАЛИЗ ТРЁХЪЯЗЫЧНОЙ МОДЕЛИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ГЛОБАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

*Нурадинова А.¹, Аубакирова С.², Жылтырова Ж.³

*^{1,2} Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева,
Астана Казахстан

³Казахский университет международных отношений и
мировых языков им. Абылай хана, Алматы, Казахстан

Аннотация. Актуальность - современные процессы глобализации и межкультурного взаимодействия повышают требования к способности людей эффективно работать в многоязычной и культурно разнообразной среде. В связи с этим возрастает значение глобальных компетенций, включающих знания, навыки и личностные установки для успешного взаимодействия с представителями разных культур.

Цель исследования - проанализировать вклад многоязычного образования в формирование глобальных компетенций у студентов.

Основное направление работы - исследование сосредоточено на трёх ключевых аспектах глобальных компетенций: личностные черты и мотивы, самоощущение и установки, а также знания и умения. Особое внимание уделено роли многоязычной среды в развитии гибкости, толерантности и критического мышления.

Научная значимость - результаты позволяют глубже понять, как многоязычное обучение способствует формированию комплексной системы глобальных компетенций, включая межкультурную коммуникацию и адаптацию к международному контексту.

Методология исследования - использован смешанный подход: контент-анализ международной литературы и интервью с экспертами по методу Делфи, что обеспечило всесторонний охват темы.

Результаты анализа - полученные данные показывают, что многоязычная образовательная среда развивает у обучающихся гибкость, открытость, уважение к культурам и способность критически мыслить, а также повышает готовность к работе в межкультурных командах. Выделены ключевые барьеры внедрения многоязычных моделей в Казахстане (ограниченность ресурсов, уровень подготовки учителей).

Практическая значимость - предложенные стратегии могут быть применены для совершенствования программ многоязычного образования в вузах и подготовки специалистов, способных работать в условиях глобализованного мира.

Разработанная целостная модель интеграции глобальных компетенций и анализ существующих барьеров в Казахстане усиливают важность внедрения многоязычных практик для формирования универсальных навыков в современном образовании.

Ключевые слова: полиязычное образование, глобальные компетенции, межкультурная коммуникация, когнитивная гибкость, глобализация, студенты, высшее образование, трехязычие

Received / Мақала түсін / Стаття поступила: 14.05.2025.

Accepted / Жариялауға қабылданды / Принята к публикации: 26.12.2025.

Information about the authors:

Nuradinova Amina - PhD student of the Department of Pedagogy and Psychology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, e-mail: beksultankyzy.a@gmail.com

Aubakirova Saule Dzhambulovna - PhD, senior lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology, L.N. Gumilyov Eurasian National University, e-mail: sdaubakirova@gmail.com

Zhylytyrova Zhanar Tekesbaikyzy- PhD, Associate professor, Vice-Rector for International Cooperation, Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages, e-mail: zhanarzht1@gmail.com

Авторлар туралы мәлімет:

Нурадинова Амина - Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, педагогика және психология кафедрасының PhD докторанты, e-mail: beksultankyzy.a@gmail.com

Аубакирова Сауле Джамбуловна - PhD, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, педагогика және психология кафедрасының аға оқытушысы, e-mail: sdaubakirova@gmail.com

Жылтырова Жанар Текесбайқызы - PhD, қауымдастырылған профессор, Халықаралық байланыстар жөніндегі проректор, Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті, e-mail: zhanarzht1@gmail.com

Информация об авторах:

Нурадинова Амина - Студент PhD кафедры педагогики и психологии, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, e-mail: beksultankyzy.a@gmail.com

Аубакирова Сауле Джамбуловна - PhD, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, e-mail: sdaubakirova@gmail.com

Жылтырова Жанар Текесбайқызы - PhD, ассоциированный профессор, проректор по международному сотрудничеству, Казахский университет международных отношений и мировых языков им. Абылай хана, e-mail: zhanarzht1@gmail.com

UDC 378.147.34

IRSTI 14.35.07

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.021>

INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION AND ITS IMPACT ON THE FORMATION OF STUDENTS' LINGUOCULTURAL COMPETENCE

Karimova B.S.¹, Abdrasheva D.M.², *Makasheva A.P.³, Daribaeva Z.A.⁴
^{1,2,*3,4} Korkyt Ata Kyzylorda University, Kyzylorda, Kazakhstan

Abstract. This article examines the implementation of internationalization at home as a strategic component of the internationalization of higher education, with particular emphasis on its efficacy in fostering students' linguocultural competence and the challenges encountered in the learning process.

The mixed method was used to collect and analyze data. The study involved a total of 60 participants: 30 students from Korkyt Ata Kyzylorda University and 30 students from Naberezhnye Chelny State Pedagogical University. The qualitative and quantitative research design provided a deeper understanding of students' perceptions of the internationalization at home program.

The outcomes indicate that virtual exchanges are an accessible and inclusive alternative to international interaction, especially for students who have limited opportunities to study abroad. This study provides evidence supporting the internationalization at home program based on virtual exchange improves students' linguocultural competence. Despite these positive outcomes, several challenges such as language barriers and technical issues were identified. The data suggest that institutions seeking to internationalize education and enhance linguocultural competence of students should prioritize internationalization at home strategies alongside traditional mobility programs.

Keywords: internationalization, higher education, internationalization at home, linguocultural competence, foreign language teaching, virtual exchange, intercultural communication, collaboration

Introduction

In Kazakhstan the process of modernization of the higher education system is intricately linked to the nation's integration into the global educational space. This phenomenon is not limited to the exchange of foreign students and teaching staff, but it includes such areas as international coordination of educational programs, multilingual education, development of linguocultural competence and adaptation to the global labor market.

In this context, the internationalization of higher education is emerging as one of the strategic directions of the country's educational policy. A number of programs and initiatives proposed by the President and the Government of the country such as the Bolashak international scholarship program, the Nazarbayev University model, and strategies for increasing academic mobility are examples of concrete steps in this direction. In addition, "The Strategy of Internationalization

of Higher Education of the Republic of Kazakhstan until 2025” [1], “The Concept for the Development of Higher Education and Science in the Republic of Kazakhstan for 2023-2029” [2] set out such priorities as opening branches of foreign universities and aligning them with global education standards.

The main goal of internationalization is the formation of students as professionals who can freely act in a world-class professional environment, capable of multilingual, intercultural communication. The internationalization of a higher education institution requires the development of linguistic competence, and improving language skills increases the quality and effectiveness of internationalization, ensuring the integration of a higher education institution into the global educational space.

Linguocultural competence is an important component of this process. Proficiency in foreign languages and the ability to communicate fluently constitute a fundamental prerequisite for effective international cooperation and professional advancement. The government’s priority strategies include multilingual education, improving international cooperation, and introducing English as a medium of instruction in higher education institutions [3].

According to Byram, English, as the principal language of modern global academic and professional discourse, plays a critical role in the development of students’ linguocultural competence [4]. Such competences are especially important in the 21st century labor market, as graduates need to adapt to working in diverse cultural and linguistic environments, mastering cultural literacy and effective communication skills.

Internationalization of higher education is a deliberate, strategic, and multi-dimensional process by which higher education systems and institutions integrate international, linguocultural, and global perspectives into their core missions, governance structures, curricula, teaching practices, research agendas, and organizational modalities, both within domestic (internationalization at home) and cross-border domains, to enhance academic quality, develop global competencies, and contribute to equitable societal engagement.

Despite these policy achievements, empirical research investigating the actual impact of internationalization on student learning outcomes is limited. Most research currently focuses on institutional indicators such as mobility levels or compliance with Bologna requirements, rather than on indicators of students’ intercultural communication and language development [5]

These issues became the research objective of the article. The aim is to determine the effectiveness of internationalization at home program in fostering linguocultural competence of students. Therefore, a study was conducted to study the impact of a virtual international learning environment on the development of linguocultural competence of students at Korkyt Ata Kyzylorda University and Naberezhnye Chelny State University (Russia).

The research was based on a four-week virtual exchange program in English in the second year of our project, which involved intercultural cooperation and interactive teaching methods for students from both countries.

Internationalization at home approach ensures that all students, regardless of mobility, engage in experiences that enhance linguocultural competence, global awareness, and inclusive learning opportunities within domestic educational settings [6,7].

Materials and methods

The article uses qualitative and quantitative research methods to study the impact of an internationalization at home program on the development of students' linguocultural competence. A joint syllabus was developed in accordance with the curricula of the two universities, and a virtual exchange course was held for 3rd year students of the Department of Foreign Languages and Translation of Korkyt Ata Kyzylorda University (Kazakhstan) and students of the Department of Romance-Germanic Languages and Methods of Teaching of Naberezhnye Chelny State University (Russia), planned for four weeks in the second year. As part of the course, discussions, joint tasks, and intercultural communication between students were organized as the main pedagogical strategies. 60 students (30 from each university) participated in the experiment. Educational activities were organized in the form of thematic discussions, synchronous online dialogues, and group projects to develop intercultural communication.

Data were collected through questionnaires and interviews administered at the beginning and end of the course. The questionnaire consisted of questions aimed at exploring the changes that students had noticed in their cultural awareness, communication styles, and use of English. Percentages of students reporting improvement were derived from Likert-scale questionnaire responses and supported by qualitative interview data. In addition, the students from two universities were interviewed via the Zoom platform to gain a deeper understanding of their experiences, perceptions of the effectiveness of the course, and challenges encountered during the virtual exchange.

All responses were collected and transcribed in English. Thematic analysis was conducted using the six-step method proposed by Braun and Clarke. Two independent coders analyzed the data and identified recurring concepts related to the themes of intercultural engagement and language development. Coding differences were resolved through collaborative review, increasing the validity and reliability of the study [8, 9].

Results

Analysis of survey and interview data from third-year English language students reveals significant findings regarding the development of their linguocultural competences during a four-week virtual exchange program. The students' linguocultural competence was measured through Popova's three-dimensional framework (Table 1).

Table 1. Students' Development of Linguocultural Competence (based on Popova's three dimensions)

Knowledge (awareness)	Skills	Practical experience (abilities)
- background knowledge of national traditions, customs, norms, moral and cultural values of Kazakhstan/Tatarstan, Russia, including culturerelated vocabulary minimum; - awareness of social and political situations in the abovementioned countries and target language (the UK, the USA); - knowledge of these countries' most significant historical events and outstanding figures, interesting geographical places, sights, cultural monuments, mythology, literary characters, philosophical tenets, etc.; - awareness of aesthetic aspects regarding verbal and non-verbal behaviour of interlocutors in accordance with a certain communicative situation; - orientation in the specificity of national humour, irony and other stylistic peculiarities of mother tongue and target languages	- mastery to use background knowledge and re-create them simultaneously into a targettextbyadequatemans and devices, preserving national specificity of a communicative situation; - skills to act inventively, deliberately, ethically reasonably in relation to representatives of different cultures basing on "mentally processed" information regarding culture-marked components of cross-cultural communication; - skills to cooperate efficiently (without any conflicts) with domestic and foreign partners/colleagues as a team (to elaborate and implement joint plans, social projects; to set goals, tasks, strategies and tactics of individual and collective actions) being aware of one's own functions through synchronous intercultural interaction.	- practical experience in the use of background knowledge in cross-cultural communication; - abilities to study how social institutions operate and to understand and participate in effective collaboration with partner countries and colleagues, specifically in professional contexts; - practical experience in the identification and adequate decyphering of hidden sociocultural aspects of crosscultural communication; - practical experience in performing a correct flexible behaviour model in the dialogue of cultures according to moral and aesthetic norms, typical of countries representing the source and target languages; - abilities to analyse linguistic features of interlocutors'culturemarked messages in order to select adequate translation and communication means.

1. Knowledge (awareness)

A large majority of participants (85%) reported increased awareness of cultural, historical, and social-political realities of countries associated with the internationalization at home program. Students indicated that through joint classes, cultural modules, and shared discussions they became familiar with traditions, values, social norms, and cultural vocabulary of target language and partner institutions' countries.

Many (80%) acknowledged that their view of "foreign culture" widened: they could name significant historical facts, national holidays or traditions of peer

students' countries, as well as identify differences and similarities compared to their own cultural background.

Around 70% of respondents claimed improved sensitivity to both verbal and non-verbal communicative norms (e.g., appropriate ways of greeting, politeness norms, culturally appropriate expressions) in cross-cultural interactions.

Additionally, a significant portion of participants (75%) reported that their target English language proficiency improved as a result of participating in the program. Students noted better understanding of English vocabulary related to culture, more confidence in expressing ideas in English, and enhanced ability to communicate effectively in intercultural discussions.

In open-ended responses, several students noted that awareness went beyond superficial "facts" some began reflecting on cultural values, worldviews, and societal contexts of their international peers, while simultaneously applying and improving their English language skills in real communicative contexts.

The internationalization at home experience significantly strengthened the "knowledge" dimension: students acquired not only factual information about other cultures but also improved their target English language proficiency, using English as a medium to develop meta-awareness of cultural differences and commonalities a foundation for deeper intercultural and linguocultural competence.

2. Skills

Many students (73%) reported being more capable of communicating in intercultural settings not only in linguistic terms (foreign language use), but also in culturally appropriate ways (adapting style, tone, register). For example, students from Korkyt Ata University described feeling more confident when presenting or interacting with Russian peers in a culturally sensitive manner, and vice versa.

Some (65%) indicated improved group-work and collaborative skills: through joint projects, they became better at planning, negotiating, exchanging ideas, and respecting cultural perspectives which reflects readiness for cooperation in a multicultural academic environment.

Several respondents described their growing ability to "switch codes" adjusting not only language but communicative behaviour depending on the cultural background of their interlocutors (e.g., choosing appropriate vocabulary, demeanor, and non-verbal signals).

A minority (27%) reported difficulty still remain for instance, when cultural norms conflicted, or expectations were unclear but most considered these challenges as part of the learning curve.

The program contributed to the development of intercultural communicative skills, particularly in collaborative and adaptive communication. However, full mastery, especially in complex or ambiguous intercultural contexts, remains in progress.

3. Practical Experience (abilities)

During joint coursework and collaborative assignments, about 68% of

participants affirmed they successfully applied their knowledge and skills engaging in cross-cultural dialogue, group tasks, cultural projects or presentations without major misunderstandings or conflict.

Some students (62%) highlighted that exposure to cultural diversity via the program enabled them to anticipate and navigate potential cross-cultural miscommunications e.g., choosing neutral phrasing, asking clarifying questions, or being attentive to non-verbal cues.

Most participants (70%) reported that after the program they felt more prepared to work or study in multicultural or international environments (e.g., joint research, exchange programs, or international cooperation).

Still, a minority (32%) admitted that theoretical knowledge did not always translate into comfort or fluency in “real-world” intercultural communication e.g., they felt uncertain in spontaneous, informal conversations, or when cultural contexts were unfamiliar.

The “practical experience” dimension seems to benefit from the program, particularly in structured academic contexts (projects, presentations). Yet, spontaneous or informal intercultural interactions remain challenging for some, indicating that more immersive or extended experience may be needed to consolidate abilities.

The internationalization at home program significantly contributed to the formation and strengthening of linguocultural competence across all three dimensions of the framework.

The largest and most consistent gains were observed in the “knowledge” dimension; “skills” improved moderately; “practical experience/abilities” improved most in structured academic contexts.

The program facilitated not only acquisition of factual cultural knowledge, but also promoted reflections on cultural identity, tolerance, and readiness for intercultural cooperation.

The study examined the effects of the intervention on participants’ knowledge, skills, and practical experience. As shown in Table 2, all three dimensions demonstrated positive gains from pre-test to post-test.

Table 2. Dynamics of Students’ Linguocultural Competence: Pre-Test and Post-Test Mean Scores

Measure	Knowledge (awareness)	Skills	Practical Experience (abilities)
Pre-Test	3.15	2.60	1.80
Post-Test	4.25	3.65	3.40
Growth	+1.10	+1.05	+1.60

Growth indicates the magnitude of improvement in students' linguocultural competence. Scores were measured on a 5-point Likert scale (1 = Very Low, 5 = Very High).

Knowledge (awareness): Participants' mean knowledge score increased from 3.15 at pre-test to 4.25 at post-test, yielding a mean growth of 1.10. This indicates a substantial enhancement in awareness during the internationalization at home program.

Skills: Skills scores showed an increase from a pre-test mean of 2.60 to a post-test mean of 3.65, corresponding to a mean growth of 1.05. This suggests that participants developed moderate-to-high skill levels as a result of the program.

Practical Experience (abilities): Practical experience exhibited the largest growth, increasing from 1.80 at pre-test to 3.40 at post-test (mean growth = 1.60). This demonstrates that participants' practical abilities improved considerably after the program.

Overall, the results indicate that the program was effective in enhancing participants' knowledge, skills, and practical experience, with the most pronounced improvement observed in practical abilities.

As presented in Table 2 and Figure 1, students showed significant development in their linguocultural competence as a result of their participation in the internationalization at home program. Knowledge (awareness) showed the highest gains, with the percentage of students demonstrating awareness increasing from 63% in the pre-test to 85% in the post-test. This suggests that students substantially broadened their understanding of cultural, historical, and sociopolitical realities related to the partner countries. Skills also improved markedly, rising from 52% to 73%, reflecting enhanced intercultural communication abilities and more culturally appropriate interaction styles, including collaboration and code-switching. The greatest relative improvement was observed in practical experience (abilities), which more than doubled from 36% to 68%. This suggests that students became significantly more confident and effective in applying their intercultural knowledge and skills in real academic and social contexts, although some challenges in spontaneous interactions likely remain. Figure 1 visually illustrates the progression in knowledge, skills, and practical competencies achieved through the internationalization at home program.

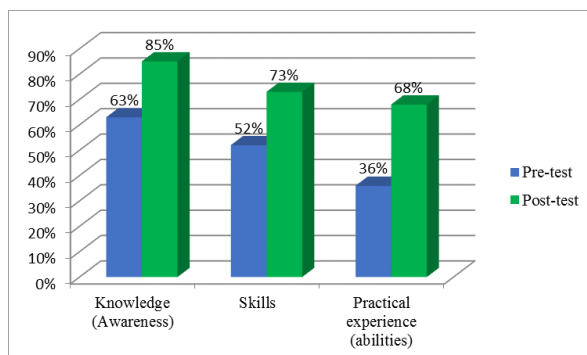


Figure 1 – The development of students' linguocultural competence

In addition to the survey data, students' detailed responses to open-ended interview questions offer a comprehensive and nuanced understanding of their lived experiences during internationalization at home program. The interview data further substantiate and contextualize the patterns identified through quantitative findings and thematic coding.

Findings from the internationalization at home program indicate a measurable change in students' cultural consciousness. One of the participants described the change in cultural cognition as a transition from passive, theoretical knowledge to active, experiential learning. The student stated:

"Previously, I knew about other cultures only theoretically, but this program allowed me to delve deeper into their views and ways of life through direct communication with real people. In addition, my respect for the culture of partner University has also increased by introducing and comparing my own cultural background."

Also, some students noted an increase in their communicative competence and motivation:

S1: "My motivation to learn English has increased. As I spoke more with others, my motivation to master the language also increased."

S2: "I learned not only the language, but also to clearly express my thoughts, ask questions and express opinions."

These changes indicate not only language development, but also an increase in pragmatic competence, an important aspect in mastering a second language in the context of intercultural communication.

Participants generally rated the course content and structure positively. During the interview, one participant commended the consistency of the course structure:

"The course structure was well thought out – first an introduction, then thematic discussions, and finally project work. Everything developed in stages."

Additionally, several students mentioned language barriers when describing challenges during the internationalization at home program. One participant stated:

"Some students were unable to express themselves fluently in English, and sometimes I couldn't find the right words and couldn't fully convey what I wanted to say."

Several students noted communication barriers, and suggests that even highly motivated learners face challenges in speaking the language spontaneously in an intercultural environment.

Most students rated the platform as accessible and effective. However, some participants cited technical difficulties as barriers:

"It was mostly convenient, but sometimes there were technical difficulties — slow internet or microphone/camera were not working."

Another problem encountered is that not all participants were equally active at the beginning of the program.

"Some participants were very active, while some students were not. This created an imbalance in the group work."

Such gaps highlight the need for systematic organizational strategies to ensure equal participation by all students, especially during collaborative tasks. Despite the challenges, the vast majority of students reported an increase in their language skills. Student 3:

“This program has significantly improved my speaking skills. I have gained confidence in speaking English fluently. Daily conversations and group discussions have also expanded my vocabulary.”

Student 4:

“Listening to people with different accents has improved my listening skills. It was difficult to understand before, but now I can respond quickly.”

The combination of qualitative data with statistical and thematic findings suggests that the virtual exchange process created a conducive environment for the development of students’ linguocultural competences. Students demonstrated an increase in cultural literacy, as well as enhanced communicative competence and confidence in speaking English. These findings underscore the fact that virtual exchanges are a powerful and effective tool for internationalizing higher education and preparing students for global engagement.

Discussion

The findings confirm the effectiveness of the development of linguocultural competencies of students during the internationalization at home program. The results of the survey and qualitative data show that students’ English language proficiency has improved significantly. We point out that this is due to the use of interactive pedagogical strategies such as discussions, debates and group projects. The development of language skills was accompanied by an increase in students’ linguocultural competence. This finding is consistent with Bayram’s model of intercultural communicative competence, which posits a close interrelationship between an individual’s linguistic proficiency and cultural adaptation [10].

O. Popova claims that linguocultural competence is developed through the excellent mastery of three dimensions: linguocultural knowledge (awareness), skills, and practical experience (abilities) which can be achieved by exploring country studies, observation and training the specificity of the relevant verbal and nonverbal communicative behaviour of a speaker within a particular situation alongside adequate translation tools and techniques for reproducing the original oral or written communication in the target language [11].

In this regard, the observed increase in students’ confidence in English and their ability to communicate effectively with individuals from diverse cultural backgrounds corroborates Fantini’s conclusion that intercultural competence develops intrinsically in conjunction with linguistic flexibility [12].

The majority of participants indicated that they felt comfortable and confident on the virtual platform, which supports Helm’s claim that such programs help reduce social barriers [13]. Moreover, Godwin-Jones’s idea that virtual environments can be a safe and comfortable communication platform for introverted students was also confirmed [14].

Overall, the results of the study suggest that internationalization at home program can play an important role in developing the linguocultural competencies of students at universities. Such programs are consistent with De Wit and Hunter's recommendations that internationalization should be re-examined based on the principles of equity and accessibility [15]. Furthermore, the outcomes demonstrate the need for careful pedagogical planning, professional organization of structured teamwork, and sustained institutional support to achieve a quality educational process.

The internationalization at home program has significant scientific and practical value, as it deepens understanding of how multicultural academic environments shape students' linguocultural competence and enriches theoretical models of intercultural communication and language learning. Practically, it supports the development of more effective curricula, teaching methods, and internationalization of education that enhance students' cultural awareness, communication skills, and global employability. The findings also help universities promote internationalization initiatives that do not depend on student mobility and guide policymakers in improving educational strategies aligned with global standards.

Conclusion

This study demonstrates the effectiveness of the internationalization at home program in developing students' linguocultural competence at regional universities in Kazakhstan and Russia. The internationalization at home program provided students with an authentic communication-based environment to interact with international partners and develop the competencies necessary for global citizenship. Qualitative data showed that students' linguocultural competence was based on practice rather than theoretical understanding. The outcomes confirm the effectiveness of the program, which is aimed at increasing students' readiness to effectively act in a multilingual and multicultural environment and adapting them to the requirements of the global labor market.

In addition, for students who cannot afford to study abroad, the program provided access to the global educational space and offered an alternative way to exchange international experience for educational institutions with limited resources. However, some challenges were also identified along with these achievements. Technical difficulties, particularly unstable internet connectivity and variability in student engagement, were identified as significant barriers to the effectiveness of the learning process.

It is recommended that future implementations of such initiatives adopt a long-term format and incorporate objective assessment instruments to evaluate the sustained development of linguocultural competence.

In conclusion, this study proves that virtual exchange programs are an affordable and effective tool for the internationalization of higher education. Such initiatives align with national strategies aimed at promoting the integration of regional universities into the global higher education landscape by fostering the development of linguocultural competence.

REFERENCES

- [1] Қазақстан Республикасында жоғары білімді және ғылымды дамытудың 2023 – 2029 жылдарға арналған тұжырымдамасы. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2023 жылғы 28 наурыздағы № 248 қаулысы. Кіру режимі: URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000248> [Қаралған күні: 15.08.2025].
- [2] Қазақстан Республикасының 2025 жылға дейінгі жоғары білім беруді интернационал дандыру стратегиясы. Кіру режимі: URL: https://enic-kazakhstan.edu.kz/reference_information/documents [Қаралған күні: 15.08.2025].
- [3] Bekbauova A., Sagintayeva A. & Kurakbayev K. Internationalization of higher education in Kazakhstan: Focus on Nazarbayev University //International Higher Education. - 2017. - №88. – p. 22–24.
- [4] Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1997.
- [5] Kassenova N. & Seidumanov E. Internationalization of Kazakhstani higher education: Between Bologna and the Silk Road. // International Journal of Educational Development – 2019. №68. -p. 77–87.
- [6] Білім алушылардың лингвомәдени құзыреттіліктерін дамытуда үйдегі интернационалдандыруды жүзеге асыру тәжірибесі / Каримова Б.С., Абдрашева Д.М., Макашева А.П., Нурланбекова Е.К. // Ахмет Байтұрсынұлы атындағы Қостанай өңірлік университетінің “3i: intellect, idea, innovation - интеллект, идея, инновация” көпсалалы ғылыми журналы. Педагогика сериясы. – 2024. - №3. - 217-226 бб.
- [7] СОІЛ әдісі арқылы студенттердің лингвомәдени құзыреттіліктерін қалыптастыру / Каримова Б.С., Нурланбекова Е.К., Базылова Б.Қ., Макашева А.П. // Ш.Уәлиханов ат. Көкшетау университетінің Хабаршысы, Филология сериясы. - 2024. - №2. – 235-245 бб.
- [8] Karimova B.S., Bazylova B.K., Nurlanbekova Ye.K., Makasheva A.P., Ailauova Zh. Students’ Linguocultural Competence: Insights from Internationalization at Home // Journal of Social Studies Education Research. – 2023. №14 (4) – p.379-405
- [9] Chunyu Yao. Constructing a Model of Intercultural Competence for Language Learners in the Context of English as a Foreign Language. //Curriculum and Teaching Methodology. 2021. -№ 4: - p.15-22.
- [10] Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Multilingual Matters - 1997.
- [11] Popova O. Criterial approach to professional and speech training targeted for the future translators of the Chinese language. Scientific Bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky (Series: Pedagogy). – 2015. №1(108). – p. 64–68.

[12] Fantini A.E. Developing intercultural competencies: An educational imperative for the 21st century. //Language and Culture Studies. - 2009. - №28(2). -p. 193–213.

[13] Helm F. Virtual exchange and the future of language education. // European Journal of Language Policy. - 2020. - №12(2). – p. 155–179.

[14] Godwin-Jones R. In a world of SMART technology, why not SMART language learning? Language Learning & Technology. - 2019. №23(1). – p. 1–10.

[15] De Wit H. & Hunter F. Understanding internationalisation of higher education in the European context. //International Higher Education. - 2015. №83. – p. 2–4.

REFERENCES

[1] Qazaqstan Respublikasynda joǵary bilimdi jáne ǵylymdy damytudyń 2023 – 2029 jyldarǵa arnalǵan tǵyrymdamasy (Concept for the development of higher education and science in the Republic of Kazakhstan for 2023-2029). Qazaqstan Respublikasy ǘkimetiniń 2023 jylǵy 28 nauryздаǵy № 248 qaulysy. Kırıu rejimi: URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000248> [Qaralǵan kúnı: 15.08.2025] [in Kaz]

[2] Qazaqstan Respublikasynyń 2025 jylǵa deıingi joǵary bilim berudi internasionaldandyru strategiasy (Strategy of internationalization of higher education of the Republic of Kazakhstan until 2025). Kırıu rejimi: URL: https://enic-kazakhstan.edu.kz/reference_information/documents [Qaralǵan kúnı: 15.08.2025] [in Kaz]

[3] Bekbauova A., Sagintayeva A. & Kurakbayev K. Internationalization of higher education in Kazakhstan: Focus on Nazarbayev University //International Higher Education. - 2017. - №88. – p. 22–24.

[4] Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1997.

[5] Kassenova N. & Seidumanov E. Internationalization of Kazakhstani higher education: Between Bologna and the Silk Road. // International Journal of Educational Development – 2019. №68. -p. 77–87.

[6] Bilim aluşıylardyń lingvomädeni qūzyrettilikterin damytuda üideǵi internasionaldandyrudy jūzege asyru tājiribesı (The experience of implementing internationalization at home in the development of students' linguocultural competencies), Karimova B.S., Abdraşeva D.M., Makaşeva A.P., Nurlanbekova E.K. Ahmet Baitūrsynūly atyndaǵy Qostanai öñirlik universitetiniń “3i: intellect, idea, innovation - intelekt, ideia, innovasia” köpsalaly ǵylymi jurnalı. Pedagogika seriasy, – 2024. - №3. - 217-226 bb.

[7] KOIL ädisi arqyly studentterdiń lingvomädeni qūzyrettilikterin qalyptastyru (Formation of linguocultural competencies of students using COIL approach), Karimova B.S., Nurlanbekova E.K., Bazylova B.Q., Makaşeva A.P.

Ş.Uälihanov at. Kökşetau universitetiniñ Habarşysy, Filologia seriasy. - 2024. - №2. – 235-245 bb.

[8] Karimova B.S., Bazylova B.K., Nurlanbekova Ye.K., Makasheva A.P., Ailauova Zh. Students' Linguocultural Competence: Insights from Internationalization at Home // Journal of Social Studies Education Research. – 2023. №14 (4) – p.379-405

[9] Chunyu Yao. Constructing a Model of Intercultural Competence for Language Learners in the Context of English as a Foreign Language. //Curriculum and Teaching Methodology. 2021. -№ 4: - p.15-22.

[10] Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Multilingual Matters - 1997.

[11] Popova O. Criterial approach to professional and speech training targeted for the future translators of the Chinese language. Scientific Bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky (Series: Pedagogy). – 2015. №1(108). – p. 64–68.

[12] Fantini A.E. Developing intercultural competencies: An educational imperative for the 21st century. //Language and Culture Studies. - 2009. - №28(2). -p. 193–213.

[13] Helm F. Virtual exchange and the future of language education. // European Journal of Language Policy. - 2020. - №12(2). – p. 155–179.

[14] Godwin-Jones R. In a world of SMART technology, why not SMART language learning? Language Learning & Technology. - 2019. №23(1). – p. 1–10.

[15] De Wit H. & Hunter F. Understanding internationalisation of higher education in the European context. //International Higher Education. - 2015. №83. – p. 2–4.

ЖОҒАРЫ БІЛІМ БЕРУДІ ИНТЕРНАЦИОНАЛДАНДЫРУ ЖӘНЕ ОНЫҢ СТУДЕНТТЕРДІҢ ЛИНГВОМӘДЕНИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДАҒЫ ӘСЕРІ

Каримова Б.С.¹, Абдрашева Д.М.², *Макашева А.П.³, Дарибаева Ж.А.⁴

^{1,2,*3,4} Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті,
Қызылорда, Қазақстан

Аңдатпа. Бұл мақалада жоғары білім беруді интернационалдандырудың стратегиялық құрамдас бөлігі ретінде үйдегі интернационалдандыруды жүзеге асыру арқылы студенттердің лингвомәдени құзыреттілігін қалыптастыру, оның тиімділігі және оқу үдерісінде кездесетін қиындықтар қарастырылады.

Деректерді жинау және талдау үшін аралас әдісі қолданылды. Зерттеу жұмысына барлығы 60 қатысушы тартылды: Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университетінен 30 студент және Набережные Челны мемлекеттік педагогикалық университетінен 30 студент. Сапалық және сандық зерттеу дизайны үйдегі интернационалдандыру бағдарламасы

туралы студенттердің ой-пікірлерін тереңірек анықтауға мүмкіндік берді.

Зерттеу нәтижелері виртуалды алмасу халықаралық өзара әрекеттесу үшін, әсіресе шетелде оқу мүмкіндігі шектеулі студенттер үшін қолжетімді және инклюзивті балама болып табылатынын көрсетеді. Зерттеу барысында виртуалды алмасуға негізделген үйдегі интернационалдандыру бағдарламасы студенттердің лингвомәдени құзыреттілігін арттыратынын дәлелдемелермен расталды. Алайда оң нәтижелерге қарамастан, тілдік кедергілер мен техникалық мәселелер сияқты бірнеше қиындықтар да анықталды. Зерттеу қорытындыларына сүйенсек, білім беруді интернационалдандыруға және студенттердің лингвомәдени құзыреттілігін дамытуға бағытталған жоғары оқу орындары дәстүрлі ұтқырлық бағдарламаларымен қатар үйдегі интернационалдандыру стратегияларына басымдық беруі қажет екендігін көрсетеді.

Тірек сөздер: интернационалдандыру, жоғары білім, үйдегі интернационалдандыру, лингвомәдени құзыреттілік, шет тілін оқыту, виртуалды алмасу, мәдениетаралық коммуникация, ынтымақтастық

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Каримова Б.С.¹, Абдрашева Д.М.², *Макашева А.П.³, Дарибаева Ж.А.⁴

^{1,2,*3,4} Кызылординский университет имени Коркыт Ата,
Кызылорда, Казахстан

Аннотация. В данной статье рассматривается реализация интернационализации дома как стратегического компонента интернационализации высшего образования, с особым акцентом на ее эффективность в развитии лингвокультурной компетентности студентов, а также в проблемах, возникающих в процессе обучения. Для сбора и анализа данных использовался смешанный метод. В исследованиях участвовали 60 человек: из них 30 студентов Кызылординского университета имени Коркыт Ата и 30 студентов Набережночелнинского государственного педагогического университета. Качественный и количественный дизайн исследования позволил глубже понять восприятие студентами программы интернационализации дома. Результаты показывают, что виртуальные обмены являются доступной и инклюзивной альтернативой международному взаимодействию, особенно для студентов, имеющих ограниченные возможности обучения за рубежом. Данное исследование подтверждает, что программа интернационализация дома, основанная на виртуальном обмене, улучшает лингвокультурную компетенцию студентов. Несмотря на эти положительные результаты, были выявлены ряд проблем, такие как языковые барьеры и технические вопросы. Результаты исследования показывают, что высшим учебным заведениям, стремящимся к интернационализации образования и к повышению лингвокультурной компетентности студентов, особое внимание следует уделять стратегиям

интернационализации дома наряду с традиционными программами мобильности.

Ключевые слова: интернационализация, высшее образование, интернационализация дома, лингвокультурная компетенция, преподавание иностранных языков, виртуальный обмен, межкультурная коммуникация, сотрудничество

Received / Мақала түсті / Статья поступила: 19.06.2025.

Accepted / Жариялауға қабылданды / Принята к публикации: 26.12.2025.

Information about the authors:

Karimova B.S. – Candidate of Philological Sciences, Korkyt Ata Kyzylorda University, e-mail: karimovab72@mail.ru

Abdrasheva D.M. – Doctor of Philophy (PhD), Korkyt Ata Kyzylorda University, e-mail: dana.abdrasheva@alumni.nu.edu.kz

Makasheva A.P. – Candidate of Pedagogical Sciences, Korkyt Ata Kyzylorda University, e-mail: aizhan_mak@mail.ru

Daribaeva Z.A. – PhD student, Korkyt Ata Kyzylorda University, e-mail: zhadyra.anafia@mail.ru

Авторлар туралы мәлімет:

Каримова Б.С. – филология ғылымдарының кандидаты, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, e-mail: karimovab72@mail.ru

Абдрашева Д.М. – философия докторы (PhD), Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, e-mail: dana.abdrasheva@alumni.nu.edu.kz

Макашева А.П. – педагогика ғылымдарының кандидаты, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, e-mail: aizhan_mak@mail.ru

Дарибаева Ж.А. – докторант, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, e-mail: zhadyra.anafia@mail.ru

Информация об авторах:

Каримова Б.С. – кандидат филологических наук, Кызылординский университет имени Коркыт Ата, e-mail: karimovab72@mail.ru

Абдрашева Д.М. – доктор философии (PhD), Кызылординский университет имени Коркыт Ата, e-mail: dana.abdrasheva@alumni.nu.edu.kz

Макашева А.П. – кандидат педагогических наук, Кызылординский университет имени Коркыт Ата, e-mail: aizhan_mak@mail.ru

Дарибаева Ж.А. – докторант, Кызылординский университет имени Коркыт Ата, e-mail: zhadyra.anafia@mail.ru

UDC 378

IRSTI 14.35.09

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.022>

APPLYING PROBLEM-SOLVING STRATEGIES IN DEVELOPING EFL LEARNERS' WRITING SKILLS

*Aripzhan G.Zh.¹, Orazkhan N.O.², Akeshova N.M.³

^{*1,2}International University of Tourism and Hospitality, Turkestan, Kazakhstan

³Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh Turkish University,
Turkestan, Kazakhstan

Abstract. Despite its many benefits, writing is the most difficult of the four language skills for the use of a foreign language. In educational process, writing, which has been neglected in traditional practice of foreign language teaching process, is also one of the most serious skills to be acquired. It is not just words, but meaningful communication. There are various ways, strategies and techniques for teachers to choose from to design their writing class. Therefore, teachers need to use their creativity to find solutions to these problems and should choose the most effective one to form learners' writing skills. This paper discusses past and present writing approaches. In addition, it applies the problem solving strategies to develop EFL students' writing skills at the International University of Tourism and Hospitality in Turkestan, Kazakhstan. The purpose of the proposed article is to review some existing approaches and strategies towards teaching writing and offer some practical recommendations for the application of problem solving strategies. The main concern is to enable students to acquire writing skills relying on strategies through working towards the solution of the problem where they are provided with models to follow. The methodical part of the study is devoted to the experiment that we conducted with the students of the International University of Tourism and Hospitality in Turkestan. The study results show the effectiveness of problem-solving approach in the formation of EFL learners' writing skills.

Keywords: learning goal, written communication, approaches to writing, writing skills, problem-solving strategies, teaching writing, educational process, writing class

Introduction

Writing plays a supporting role in developing writing skills. When students engage in writing activities – from simple copying to more creative tasks – they create the conditions necessary for effective memorization. Without using writing as a tool, it becomes difficult for learners to retain vocabulary and grammar in long-term memory. Written language helps preserve both linguistic and factual knowledge, acts as a reliable instrument of thought, and serves as a model for speaking, listening and reading in foreign language. When the objectives of teaching writing are clearly defined, its role in developing other language skills is considered, and exercises are chosen and performed at appropriate stages of learning, oral speech gradually becomes more structured, fluent and logical.

Written language is viewed as a creative and communicative skill – an ability to express one’s thoughts through writing. To master it, learners must acquire spelling and handwriting skills, know how to organize and structure a written text developed from inner speech, and be able to select appropriate lexical and grammatical forms.

Writing is a complex activity. Understanding this complexity is the key to effective teaching of writing [1]. Teaching someone to write requires a combination of skill-building, encouragement, and providing the right tools. The educational process in modern universities is a complex multifaceted activity. It includes not only the transfer of knowledge, but also the tasks of education and social adaptation of students [2]. Teachers who create opportunities for students to write about topics that they care about, for varied audiences, and for a range of purposes help provide students with practice they need. To Hillocks, frequent writing not only builds familiarity and comfort, but contributes to fluency in generating and revising ideas as well. Frequent writing practice for a range of audiences and purposes builds a foundation of knowledge about the expectations for written products. Moreover, it encourages students to make better decisions about how to approach new writing tasks. However, our students seem to be writing for the same audience all the time, and having the same goal in mind: to please the teacher so as to have a good mark.

Writing is not an easy process as it involves brain process to organize ideas to write, “stimulate thinking, compels students to concentrate and organize their ideas, cultivates their abilities to summarize, analyze and criticize [3, p. 61]. The incorporation of teaching writing skills in schools is compulsory since teaching writing is a systematic process involving going through stages to deliver a final product [4]. Analysis on the previous literature showed that the biggest challenge that L2 learners face is the lack of proficiency in the English language since the completion of any writing task requires them to master vocabulary, proper use of grammar and acquire the ability to structure good sentences. In addition to linguistic ones, Normazidah Che Musa, Yew Lie and Hazita Azman point out cultural issues as another complicated problem that all ESL learner encounter with [5]. On the contrary, the studies of M. Yunus and H.C. Chan highlight the lack of pedagogical knowledge of teachers in writing and incorrect choice of the right strategy of teach writing as another factor that contributes to the formation of incompetent writers among EFL students [6]. Consequently, all this causes to the gradual demotivation of students to writing and makes teaching writing overwhelming for ESL educators.

Writing approaches plays a vital role in every writing lesson. ESL teacher must identify the most suitable approach for each lesson for several reasons. Selecting the correct approach is essential to achieve effective learning outcomes. Using an unsuitable method can make classes overwhelming for students and discouraging for teachers despite the effort invested in planning and instruction. In other words, it can demotivate both learners and teachers. Furthermore, the choice of approach should align with specific goals of the lesson. For example, beginners with limited language proficiencies benefit from a product-based

approach as they require models or example to guide their initial writing efforts. Without a clear approach, writing lessons may lack directions, making it difficult to achieve the intended objectives. Therefore, using appropriate writing approaches is crucial for accomplishing the goals of writing instructions. It is also important to note that writing approaches for first language users differ from those for second language learners. Over time, researchers have developed various theories and methodologies to address specific writing needs of EFL learners. These approaches have evolved significantly to help second language learners become more effective and confident writers.

Approaches to teaching writing L2 learners of secondary and higher education have changed many times. To begin with, the free approach, which was introduced by Raimes, was based on the audio-lingual method dominating in the second half of the 1950s and early the 1960s, focused on the reinforcement or the test of grammar use and makes emphasis on accuracy rather than fluency. The free writing approach supported by Byrne was based on the principle of generation of vast amounts of writing flowing free, abundantly with minimal error correction. The models approach that was adapted from the writing class for native speakers highlighted the use of outline headings and subheadings. However, it was criticized by Meade and Ellis and others for its inhibiting learners' creativity. A new direction called the process approach emerged in teaching writing in the 1970s. it is a complex process that focuses on the reallocation of writing resources towards the process rather than the product. At the same time, it provides confidence for learners with less focus on accuracy and grammatical forms [7]. The emergence of different viewpoints among researches of the past decades emphasized the important variances between teaching writing in L1 and L2. Ferris [8] argued that applying first language (L1) writing theories and practices in second-language (L2) writing classes can be misleading, as L2 learners have different learning needs. Furthermore, several L2 experts have pointed out that insufficient grammatical and lexical instruction disadvantages L2 students.

To address these limitations, Problem-Solving Approach (PSA) was later introduced, incorporating several instructional modifications to the PBL model. The PSA is grounded in social cognitive learning theory [10], which posits that collaborative problem-solving and teacher-facilitated discussion monitoring promote effective language knowledge construction. In essence, PSA emphasizes social learning and cognitive engagement, fostering an effective language-learning environment through meaningful interaction and collaboration in authentic contexts. Within this framework, teachers guide language acquisition by assigning grammar and vocabulary-focused tasks that support communicative competence.

The problem-solving strategies approach involves creating problem situations and guiding students through understanding, accepting and resolving these situations in collaboration with the teacher. In this approach, students work with a degree of independence, while the teacher provides overall guidance and support. Problem-solving strategies connect the teaching process with perception,

inquiry, and creative thinking. Thus, in this approach, teachers act as facilitators, listeners, and observers rather than as authorities, who provide ready-made answers. The focus shifts from the teacher to the student, who becomes an active participant in the learning process. The defining feature of the problem-solving strategies approach is the presence of a problem situation that drives learning and critical engagement.

Materials and methods

This study employed a mixed-methods research design combining theoretical analysis and empirical investigation to examine the effectiveness of the Problem-Solving Approach (PSA) in teaching writing to L2 learners. The research included three components: theoretical analysis of existing writing approaches, an instructional intervention using PSA, and qualitative and quantitative assessment of student's writing performances.

A systematic review of scholarship on L1 and L2 writing instruction was conducted to identify established approaches and their pedagogical implications. The review included the free writing approach, the model-based approach, the process approach, problem-based learning, and the PSA. Through analysis, comparison, and synthesis of theoretical sources, we identified the limitations of earlier approaches and established the conceptual rationale for implementing the PSA. Findings from literature review were organized and synthesized to generate the set of criteria for selecting writing instruction methods appropriate for L2 learners. These criteria guided the design of the PSA-based intervention.

Participants were higher-education L2 learners enrolled in writing-focused English course at the International University of Tourism and Hospitality. The experimental study was conducted over a three month period and included two experimental groups (n=29) and two control groups (n=27), for a total of 56 participants. All participants were EFL learners with low to pre-intermediate proficiency levels. Students were recruited from intact classes and assigned to experimental or control conditions based on their existing group enrollment. No participants were excluded from the study.

Instructional materials included PSA-based writing tasks, IELTS-style writing prompts, signaling words, vocabulary supports, peer-review guides, and problem situations designed to elicit collaborative problem-solving. Writing assessments followed standardized rubrics measuring accuracy, coherence, lexical resource, and task achievement.

The instructional intervention followed five stages consistent with the principles of social cognitive learning theory. In stage 1, students produced multiple versions of their writing tasks. This procedure provided repeated opportunities for reading, peer comment, and revision, enabling longitudinal analysis of progress. In stage 2, PSA-focused instruction explicitly integrated PSA strategies with writing skill development. Lesson materials emphasized structured analysis, lexical and grammatical support, and guided application of problem-solving principles. In stage 3, students were divided into four groups and assigned writing-related problem situations. Teachers acted as facilitators,

while students worked collaboratively to develop solutions. Participant quality contributed to students' grades for two essays, ensuring measurement engagement. In stage 4, students reviewed their solutions and revised their written texts to improve organization, coherence, and language accuracy. These writing tasks were supplemented with digital tools when appropriate to support feedback and revision. In stage 5, learners completed a structured written reflection describing their experience with PSA, challenges encountered and perceived learning gains. These reflections were included in the qualitative data set.

Multiple empirical methods were used to ensure triangulation:

- *Observation*: Structure observations documented student engagement, interaction patterns, and strategy use.

- *Testing and assessment*: Students completed pre- and post-tests, along with two formally graded essays.

- *Questioning*: guided questioning in reflection sheets elicited students' perceptions.

- *Expert evaluation*: Independent specialists assessed writing samples reliability.

- *Ranking and task-performance Analysis*: Students' contributions during PSA activities were ranked and analyzed to identify performance patterns.

For data analysis, a combined qualitative and quantitative analysis approach was used. Quantitative data from writing assessments were analyzed using descriptive statistics and comparison of pre- and post-intervention results. Qualitative data from discussions, reflections, and observations were analyzed using thematic coding procedures to identify patterns related to learners' engagement, strategy use, and perceive benefits of the PSA.

Results and discussion

An experimental study examining the efficiency of applying problem-solving strategies in teaching writing to EFL learners was conducted at the International University of Tourism and Hospitality. The experiment was carried out over a three-month period and involved two experimental groups and two control groups. All participants demonstrated low to pre-intermediate levels of language proficiency.

In defining an initial condition of writing skills in English instruction, we based our approach on the idea that interest in learning English fosters continued education, self-education, personal development, and the cultivation of essential qualities. Therefore, we carried out a questionnaire, which is designed to reveal the reasons of enhancing writing skills. Research and a thorough analysis of the collected data revealed that the main motivation for learning English among nearly all surveyed students is the desire to improve their writing skills in order to pass the IELTS exam and gain an opportunity to study abroad through the university's academic mobility program.

To determine the overall level of writing skill development in English language instruction, four criteria were identified to characterize the degree of

writing proficiency formation. These criteria corresponded to four qualitative levels: low, average, required and high.

Having analyzed the questionnaire results, we witnessed that learners' writing skills were at a low and average levels. Table 1 displays the initial level of students' writing skills (Table 1).

Table 1. Initial level of students' writing skills

Levels	Number of learners in percentage	
	Control group (%)	Experimental group (%)
Low	73,6	71, 2
Average	26,4	28,8
Required	-	-
High	-	-

The table shows that in the control group, 73,6% of students demonstrated a low level of writing skills and 26,4% an average level, while in the experimental group, 71,2% had a low level and 28,8% an average level. These results indicate that students with low and average writing proficiency struggle to adapt quickly and, consequently, face with difficulties in achieving success in their learning activities. Therefore, the experiment revealed that the generally low level of writing skills among students learning English highlights the need to organize and conduct experimental work aimed at developing these skills in order to evaluate effectiveness of proposed problem-solving approach.

From the outset, we made a great effort to create an environment conducive to writing and sharing, while also ensuring that all students understood the complexities of writing process. In the first stage, the learners were encouraged to submit multiple versions to provide extra opportunities not only to the students, but also to the teacher as well to read and comment texts. The vast majority of students demonstrated strong motivation to participate in this process. This was reflected by several course evaluation questionnaires, in which the students expressed strong interest in ongoing writing activities. The students appeared to recognize that the teacher's commitment to reading multiple drafts motivated them progressively. They interpreted the teacher's effort as a clear indication of dedication to their writing development. In theory, personal writing warm-ups were considered a foundational stage for tracking more demanding tasks later. From the students' perspective, this phase was crucial for:

1. The establishment of positive attitudes towards writing and provision of practice in writing;
2. Planning and designing a well-structured texts;
3. Building trust and effective relationships, encouraging them to share their works;
4. Motivating revision, giving practice in text-, paragraph-, and sentence level improvements.

Upon the completion of the first stage of developing writing skills in English teaching, the results of discussions, surveys, and expert evaluation assessing writing skill levels of experimental and control groups are presented in Table 2 and Figure 1.

Table 2. Results of the first stage of developing writing skills based on problem-solving strategies

Levels	Number of learners in percentage	
	Control group (%)	Experimental group (%)
Low	63	53,1
Average	37	46,9
Required	-	-
High	-	-

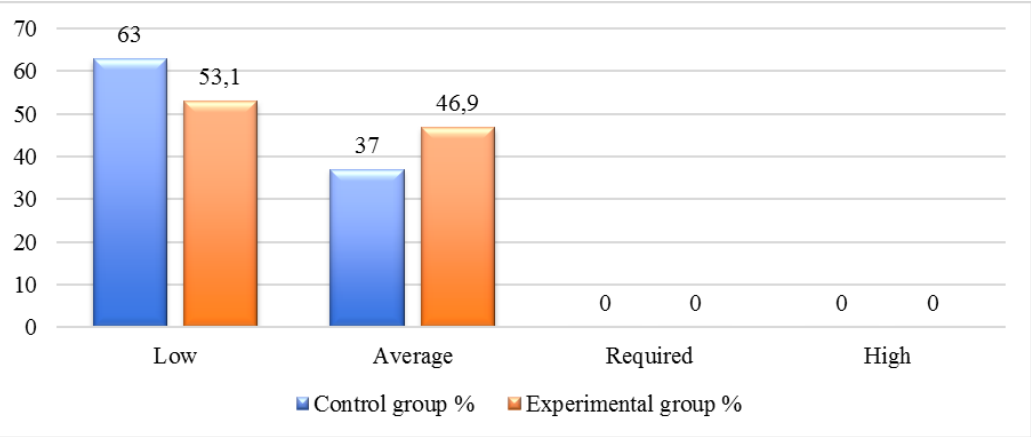


Figure 1 - Results of the first stage of developing writing skills based on problem-solving strategies

Table 2 and the corresponding diagram show that in the experimental group, the proportion of students with average level of writing skills increased significantly to 53.1%, while those at a low level decreased to 46,9%. However, there were still no students achieving the required or high levels of writing proficiency, which we attribute to the fact that the students’ engagement with English learning had not been deep enough.

At the same time, analysis of questionnaires, interviews, and expert evaluations indicated that students’ interest in learning English was driven not only by a desire to master the language, but also by the recognition of its practical relevance and complexity. The students demonstrated a clear understanding of the main features and importance of English for their future activities, as well as the necessity of solid preparation and development of their writing skills.

Since the goal of the second stage was to enhance writing skills as the foundation of writing competence, providing students with comprehensive preparation for the IELTS examination, problem-solving approach was

subsequently integrated into the writing class. According to this approach, the students of the experimental group were introduced with the specific aspects and requirements of writing an essay. The essay question was presented as a problem they should solve in written form. At the same time, a particular emphasis was placed on learning specialized vocabulary and expressions to enable students to recognize, accurately understand, and respond appropriately to language differences in communication with multilingual partners.

Right from the very beginning of the experiment, it was observed that many learners loathed or avoided writing. Majority of students did not understand how to complete a particular task or the end outcome of a specific assignment. This accounts for their repeated frustration. Therefore, specific lessons were designed to address the emotional challenges and barriers associated with writing, aiming at reducing students' confusion. There were four major factors that contributed to the students' unrealistic expectations and negative perceptions of themselves as writers:

- Inability to understand and apply appropriate strategies when composing a text;
- Misunderstanding of the writing process;
- Confusion about the assignment requirements (e.g., difficulty in deconstructing a prompt);
- Lack of familiarity with characteristics of the assigned genre.

All of these were specifically addressed in the experiment.

When presented with a writing task, many students in the experimental group experienced a writer's block. Their stress levels were greatly alleviated when they were provided with guideline for stating and completing the assignment. When writing on demand, these blocks were partially overcome through activities such as brainstorming and speedwriting, as well as explicit instructions, writing prompts and planning strategies. Many students overcame their fear and writer's block by working in groups and sharing their drafts throughout the writing process. They were able to showcase strong sentences, phrases, and complete pieces of writing. These served as models in a product-based writing approach. However, in this case, the models were attainable because they were created by the students themselves. This proved to be very effective. When we had the students share the best sentences, they were still drafting and revising. The students received an extraordinary boost, while the others gained ideas that they adapted to their compositions.

Overall, the students were accustomed to general essay writing, which provided valuable experience and served as an engaging step in developing their ability to write in English. They were motivated to share personal experiences and insights, express their own opinions, challenge norms, and have a voice in their voice.

Upon completing stage 2, we conducted the second assessment to determining the level of writing skills development in the English teaching process, as shown in Table 3 and Figure 2.

Table 3. The results of the second stage of developing writing skills based on problem-solving strategies

Levels	Number of learners in percentage	
	Control group (%)	Experimental group (%)
Low	56,7	41,3
Average	43,3	45,6
Required	-	13,1
High	-	-

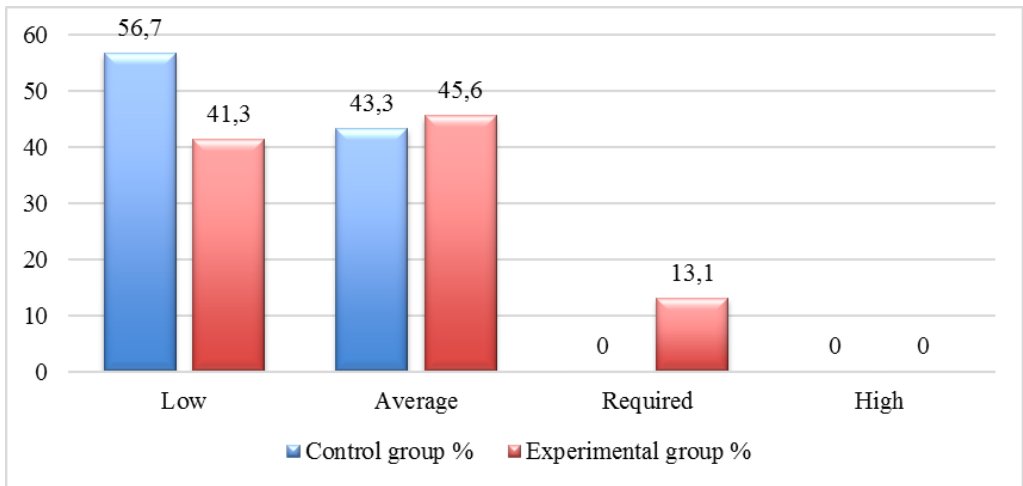


Figure 2 - The results of the second stage of developing writing skills based on problem-solving strategies

The results above demonstrate the effectiveness of applying problem-solving approach strategies to develop writing skills in the English teaching process, as reflected in the progress of skill levels within the experimental group. However, we believe that the small percentage of students (13,1%) reaching required level, and the absence of students at a high level, can be explained by the fact that the writing skills acquired were not fully integrated into a complete system, limiting the development of their practical and communicative abilities.

In this regard, in the third stage, we presented the course “Problem-solving strategies and writing skills” to the students’ attention of the experimental group. The importance of this course in developing writing skills lies in its focus on providing students with fundamental concepts and practical experience in studying writing. The students highly valued the course as it enabled them systemize previously fragmented knowledge gained from the subject “Foreign language (B2)”, recognize its significance, and identify its key principles in improving their writing skills.

In this stage, the students were divided into four groups to solve problems following the problem-solving strategies approach principles. To motivate active participation in discussion groups, the teacher informed the students that their grades for the two essays would depend on the quality of their discussions. Since

the class had not previously engaged in collaborative problem-solving activities in their writing lessons, the teacher provided scaffolding by analyzing examples, texts and highlighting ineffective solutions. For instance, suggesting the placement of additional “No smoking” signs around campus would not effectively address the issue as such signs alone do not prevent students from smoking.

As the group explored alternative solutions to the given problem, the teacher monitored their discussions and offered guidance when necessary. After the discussion period, the students were instructed to create an outline and then write an individual essay based on the ideas developed during the group work.

Almost all performances concluded with lively and engaging discussions. The students actively participated and presented reports on various relevant issues related to writing, particularly focusing on the challenges they faced when developing outlines and composing essays. The results obtained demonstrated the effectiveness of the proposed problem-solving strategies in developing and enhancing writing skills in the English teaching process (Table 4, Figure 3).

Table 4. The results of the third stage of developing writing skills based on problem-solving strategies

Levels	Number of learners in percentage	
	Control group (%)	Experimental group (%)
Low	47	21,7
Average	43	50,1
Required	8	28,2
High	-	-

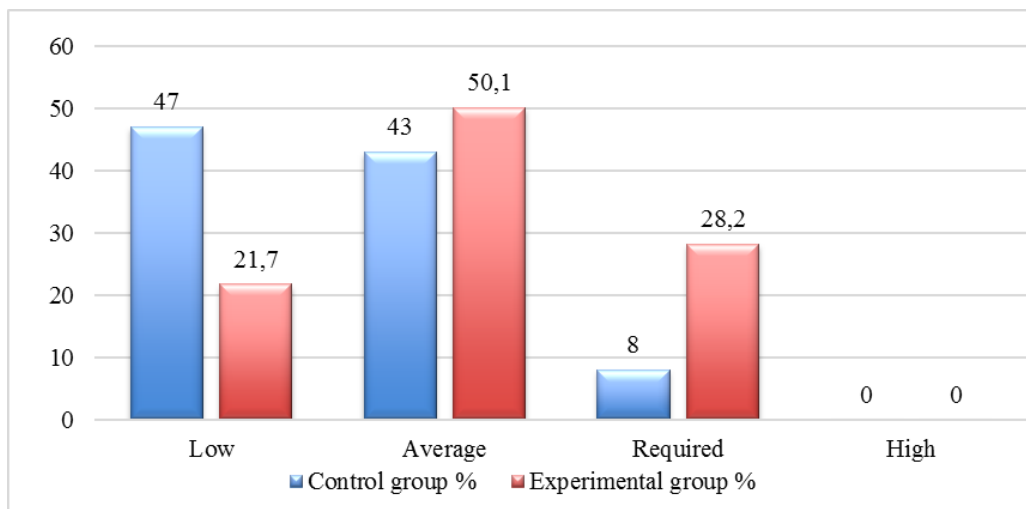


Figure 3 - The results of the third stage of developing writing skills based on problem-solving strategies

The analysis of the results of the experimental group shows a significant increase in the number of students achieving average (50,1%) and required

(28,2%) levels of writing skills, along with a decrease in the number of students at the low level (21,7%). This demonstrates the effectiveness of the proposed course based on the problem-solving strategies. Similar changes were also observed in the control group, where the percentage of students at the low level decreased and a small proportion (8%) reached the required level of writing skills. At the same time, the analysis of the experimental group’s results indicated underdeveloped communicative abilities in several students, which contributed to uncertainty and created a distinct psychological barrier to writing. Therefore, we organized the fourth stage of the experiment – correcting the task, which was further development and correction of mainly writing skills. The tasks we developed, based on the use of various technologies in English teaching, generally promoted the development of students’ writing skills. We achieved productive outcomes in the experiment by creating tasks designed to improve writing skills through the use of IELTS signaling words and required expressions in essay writing. As shown in the data presented in Figure 4, 10,1% of students in the experimental group reached a high level of writing skills. Additionally, the number of students achieving the required level nearly doubled, reaching 40,9%. These results provide strong evidence of the effectiveness of the proposed technique, highlighting the importance of applying problem-solving approach in teaching writing.

Table 5. The results of the fourth stage of developing writing skills based on problem-solving strategies

Levels	Number of learners in percentage	
	Control group (%)	Experimental group (%)
Low	43	9,6
Average	41	39,4
Required	16	40,9
High	-	10,1

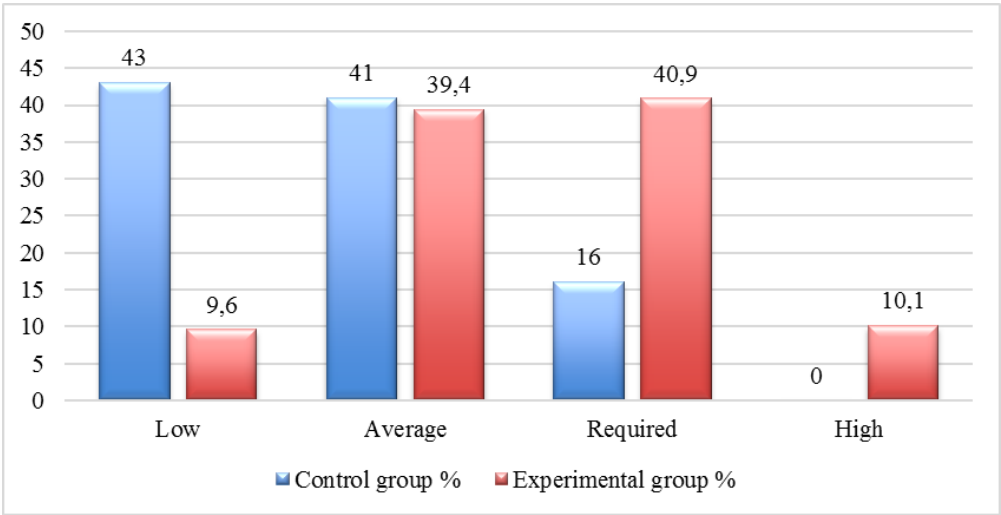


Figure 4 - The results of the fourth stage of developing writing skills based on problem-solving strategies

The class was also given a reflection sheet to obtain their perceptions to the PSA essay-writing lesson. The qualitative data were collected to describe the students' experiences and reactions to the PSA in their writing class. The group discussion seemed to have a positive effect on the first stage of writing – getting ideas. The students often complained that they were unable to generate good ideas in English while some had difficulties in finding the right vocabulary items. While the class discussion for the first essay was lively, many of the generated ideas by the class was rather inadequate in nature depending on which side of the gender fence the student decided to be on. Some of these responses included men getting angry very quickly while women were emotionally volatile. A few indicated that women make better nurses because they are mothers and, therefore, automatically more able to nurture. Even after the discussion on the weakness, the students persisted on including them in their writing.

Group discussions on the two essays allowed students collaboratively generate and evaluate ideas. In one group, students enthusiastically listed potential ideas in Kazakh and then translated into English using a dictionary. Another group went off- topic, suggesting ways to help a smoker quit, such as distributing leaflets about nicotine patches and herbal remedies. The teacher clarified that the problem focused on preventing students from smoking on a non-smoking campus. When the group appeared stuck, the teacher suggested consulting a nearby group that had generated some viable ideas.

During the first problem discussion, the teacher frequently reminded students to focus on generating solutions relevant to the given problem. Students were then required to write their outlines and essays individually based on the ideas discussed in their groups. This was necessary because some groups had initially the most proficient student to write the outline while the others remained passive.

The second problem-solving discussion showed improvement: students understood that each member was responsible for their own writing, eliminating “free riders”. Participation increased, and the ideas generated were of higher quality. These observations align with previous research, which indicates that group discussions of ill-structured problem enhance not only student's problem-solving skills, but also critical thinking and collaborative knowledge construction. Reflection worksheets showed a generally positive response to the group problem-solving activities, with only two negative responses, likely due to the selection of a problem that was not fully relevant to those learners, as effective problem-solving strategies require contextually meaningful problems.

In short, the group discussion indicated that collaborative work had a positive effect on content and vocabulary. Generally, anxiety was lower and some of the younger students were observed to benefit from learning with older students, especially with content. The students were able to write a better outline with ideas generated by their group members. No evidence of plagiarism was evident in their essays and the students followed the outline quite closely. Organization and content of the essays improved significantly. While grammatical accuracy also improved slightly, it was still a problem as the essays were written individually.

Common errors such as subject-verb agreement and missing article were still evident in the students' writings.

The observations in group discussions and drafting essays would seem to indicate that although the problem-solving strategies helped students' writings in terms of content and organization of ideas, they still relied on the teacher for grammar accuracy as they perceived themselves to be inadequate in that area. Thus, the teacher was seen as an "expert" that they needed to obtain language accuracy.

Based on the experiment results, the following recommendations can be proposed:

1. Integration of problem-solving activities into writing instruction. Teachers should design writing tasks that require students address real world or meaningful problems. By framing writing as a problem-solving process, students can engage in deeper thinking, apply linguistic knowledge purposefully, and develop their ability to organize and express ideas coherently.

2. Provision of writing models and guided practice. Instructors should incorporate model texts that demonstrate effective writing strategies and structures. Analyzing these texts can help students how ideas are developed, organized and connected. Guided practice – where learners imitate or adapt these models before attempting independent writing – supports gradual skill formation and builds learners' confidence.

3. Encouragement of teacher creativity and strategy adaptation. Since no single approach fits all learning contexts, teachers should creatively combine various writing strategies to suit students' needs and proficiency level. By experimenting with different techniques (e.g., collaborative writing, brainstorming, peer feedback), teachers can identify the most effective methods for fostering their learners' writing competence and motivation.

Conclusion

This study presents the findings of an experimental treatment called the Problem-solving strategies approach in a writing class for the EFL students enrolled in the IELTS course at the International University of Tourism and Hospitality. This approach focuses on language learning and knowledge construction through collaborative group problem-solving activities. Although still at a preliminary stage, the results suggest that this approach can serve as a viable supplement to traditional writing instruction for EFL learners. Consequently, the experiment's objective – to determine whether the approach could effectively improve writing in terms of content, grammar and organization of ideas – appears to have been successfully achieved. In conclusion, problem-solving strategies activities offer valuable opportunities for extended writing practice. They are motivating and provide a meaningful context for language use. Implementing these activities enhances both cooperation and healthy competition in the classroom, while also stimulating students' interest in the learning process.

REFERENCES

- [1] Cheung, Y.L. Teaching writing. In: Renandya, W., Widodo, H. (eds) English Language Teaching Today. English Language Education, - 2016. – Vol. 5. - PP. 179-194.
- [2] Togyzbayev, D.A., Paizullayev, Ye. N., Tutayeva, A.A. the role of a teacher's professional competence in improving the quality of student learning // Bulletin of Abylaikhan KazUIRandWL, Series "Pedagogical Sciencies", - 2024. – Vol. 4(75). - PP. 181-191.
- [3] Maghsoudi, M. & Hariria, J. The impact of brainstorming strategies on Iranian students' writing skills regarding their social class status // International Journal of Language and Linguistics. – 2015. – Vol.1(4-1). - PP. 60-67.
- [4] Isabella Anda Dracgomir, Brandusha Oana Niculescu. Different approaches to teaching writing skills // Land Forces Academy Review. – 2020. – Vol. 25 (99). - PP. 34-45.
- [5] Normazidah Che Musa, Koo, Yew Lie and Hazita Azman. Exploring English learning and teaching in Malaysia. GEMA // Online Journal of Language Studies. – 2015. – Vol.12(1). - PP. 35-51.
- [6] Yunus, M. & Chan, H.C. The use of mind mapping strategy in Malaysian University English Test (MUET) writing // Creative Education. – 2016. – Vol.7. - PP. 619-626.
- [7] Ferris, D.R., Eckrstein, G. & DeHonde, G. Self-directed language development: a study of first-year college writers. Research in the Teaching of English. – 2017. – Vol. 51(7). - PP.418-440.
- [8] Ferris, D.R., Wald, M., & Jense, L. Writing instructors' perceptions of international student writer: What teachers want and need to know. CATESOL Journal. – 2015. – Vol. 27(2). - PP. 55-72.

АҒЫЛШЫН ТІЛІН ШЕТЕЛ ТІЛІ РЕТІНДЕ ҮЙРЕНУШІЛЕРДІҢ ЖАЗУ ДАҒДЫЛАРЫН ДАМУДА МӘСЕЛЕНІ ШЕШУ СТРАТЕГИЯЛАРЫН ҚОЛДАНУ

*Әріпжан Г.Ж.¹, Оразхан Н.О.², Акешова Н.М.³

*^{1,2} Халықаралық туризм және меймандостық университеті,
Түркістан Қазақстан

³ Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті,
Түркістан Қазақстан

Аңдатпа. Көптеген артықшылықтарына қарамастан, жазу еркін тілді қолдану кезінде төрт тілдік дағдылардың ішіндегі меңгеруге ең қиын дағды болып табылады. Оқу үдерісінде шетел тілін оқыту процесінің дәстүрлі тәжірибесінде назардан тыс қалған жазу меңгерілетін ең маңызды дағды болып табылады. Жазу – жәй сөздер ғана емес, мағыналы қарым-қатынас құралы. Оқытушылар білімгерлердің жазу дағдысын қалыптастыру мақсатында жазу сабағын жобалаудың әртүрлі заманауи тәсілдерін, стратегияларын және әдістерін таңдай алады. Сондықтан да оқытушыларосы мәселелердің шешімін табу үшін өздерінің шығармашылық шеберліктерін

қолдану керек және де білімгерлердің жазу дағдысын қалыптастыру үшін ең тиімді әдісті дұрыс тандай білуі керек. Бұл мақалада жазу дағдыларын қалыптастыруға негізделген бұрынғы және қазіргі әдістері мен тәсілдері талқыланады. Сонымен қатар, мақалада Түркістан қаласында орналасқан (Қазақстан) Халықаралық туризм және меймандостық университетінде ағылшын тілін шетел тілі ретінде оқитын білімгерлердің жазу дағдысын дамыту үшін мәселені шешу стратегиялары тәсілінің қолданысы қарастырылады. Ұсынылып отырған мақаланың мақсаты – жазу дағдыларын қалыптастырудың кейбір қолданыстағы тәсілдері мен стратегияларын қарастыру және мәселені шешу стратегияларын қолдану бойынша практикалық ұсыныстар жасау болып табылады. Негізгі мәселе – білімгерлерге мәселені шешуге бағытталған жұмыс арқылы стратегияларға сүйене отырып, олардың жазу дағдыларын меңгеруге мүмкіндік жасау. Зерттеудің әдістемелік бөлігі Халықаралық туризм және меймандостық университетінің студенттерімен жүргізілген эксперимент нәтижелеріне арналған. Зерттеу нәтижесі ағылшын тілін шетел тілі ретінде оқитын білімгерлердің жазу дағдыларын қалыптастырудағы мәселені шешу стратегиялары тәсілінің тиімділігін көрсетеді.

Тірек сөздер: оқу мақсаты, жазбаша қарым-қатынас, жазу тәсілдері, жазу дағдысы, мәселені шешу стратегиялары, жазуды үйрету, оқу үдерісі, жазу сабағы

ПРИМЕНЕНИЕ СТРАТЕГИЙ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ ПИСЬМА У ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ

*Арипжан Г.Ж.¹, Оразхан Н.О.², Акешова Н.М.³

*^{1,2} Международный университет туризма и гостеприимства,
Туркестан, Казахстан

³ Международный казахско-турецкий университет имени Ахмеда Ясави,
Туркестан, Казахстан

Аннотация. Несмотря на многочисленные преимущества, письмо является одним из наиболее сложных из четырех языковых навыков в обучении иностранному языку. В учебном процессе письмо, которому в традиционной практике обучения иностранных языков уделялось мало внимания, является одним из наиболее трудно развиваемых навыков, которые необходимо приобрести. Это не просто набор слов, а осмысленное общение. Преподаватели могут сами выбирать подходящие им способы, стратегии и техники организации занятий по письменной речи. Поэтому преподавателям необходимо использовать свой креативный потенциал в поиске решений этих проблем и выбрать наиболее эффективный способ формирования навыков письма у обучающихся. В этой статье рассматриваются прошлые и современные подходы к написанию текстов. Кроме того, применяется подход «Стратегии решения проблем» для развития навыков письма у обучающихся, изучающих английский

как иностранный язык в международном университете туризма и гостеприимства в Туркестане. Цель данной статьи рассмотреть некоторые существующие подходы и стратегии к обучению письма и предложить некоторые практические рекомендации по применению стратегий решения проблем. Основная задача состоит в том, чтобы дать возможность обучающимся приобрести навыки письма, опираясь на стратегии решения проблем, где им предоставляются образцы для подражания. Методическая часть исследования посвящена результатам эксперимента, проведенного с обучающимися международного университета туризма и гостеприимства в Туркестане. Результаты исследования показывают эффективность подхода, обоснованного на решении проблем в формировании навыков письма у обучающихся, изучающих английский язык как иностранный.

Ключевые слова: цель обучения, письменная коммуникация, современный подход, навыки письма, стратегии решения проблем, обучение письму, образовательный процесс, занятия по письму

Received / Мақала түсті / Стаття поступила: 17.04.2025.

Accepted / Жариялауға қабылданды / Принята к публикации: 26.12.2025.

Information about the authors:

Aripzhan Gulnur Zhoiankyzy – senior-teacher, International University of Tourism and Hospitality, email: gulnur.aripjan@iuth.edu.kz

Orazkhan Nurlan Orazkhanuly – senior-teacher, International University of Tourism and Hospitality, email: nurlan.orazkhan77@gmail.com

Akeshova Nasiba Murzakhanovna – teacher, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh Turkish University, email: Akeshova86@mail.ru

Авторлар туралы мәлімет:

Әріпжан Гүлнұр Жоянқызы – аға-оқытушы, Халықаралық туризм және меймандостық университеті, email: gulnur.aripjan@iuth.edu.kz

Оразхан Нұрлан Оразханұлы – аға-оқытушы, Халықаралық туризм және меймандостық университеті, nurlan.orazkhan77@gmail.com

Акешова Насиба Мурзаханқызы – оқытушы, Ахмет Ясауи атындағы халықаралық қазақ-түрік университеті, Akeshova86@mail.ru

Информация об авторах:

Арипжан Гулнур Жоянқызы – старший преподаватель, международный университет туризма и гостеприимства, email: gulnur.aripjan@iuth.edu.kz

Оразхан Нурлан Оразханұлы – старший преподаватель, международный университет туризма и гостеприимства, nurlan.orazkhan77@gmail.com

Акешова Насиба Мурзаханқызы – преподаватель, международный казахско-турецкий университет имени Ахмеда Ясави, Akeshova86@mail.ru

ӘОЖ 372.92

GTAMP 14.07.05

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.023>

ЦИФРЛЫҚ МӘДЕНИЕТ ПЕН НЕЙРОПЕДАГОГИКА: МЕКТЕПKE ДЕЙІНГІ ҰЙЫМ ПЕДАГОГТЕРІН КӘСІБИ ДАЯРЛАУДАҒЫ ИНТЕГРАЦИЯЛАНҒАН ТӘСІЛДЕР МЕН ПАРАДИГМАЛАР

***Айтжанова Э.Н.¹, Ұзақбаева С.А.², Киякбаева У.К.³**

***^{1,2}Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы, Қазақстан**

**³Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері
университеті, Алматы, Қазақстан**

Андатпа. Бүгінгі цифрлық қоғам жағдайында білім беру жүйесінде, соның ішінде мектепке дейінгі тәрбие саласында да түбегейлі өзгерістер орын алуда. Бұл өзгерістер мектепке дейінгі ұйым педагогтерге қойылатын кәсіби талаптарға әсер етіп, олардың цифрлық құзыреттілігін арттыру мен ақпараттық мәдениетін қалыптастыруды өзекті мәселеге айналдырды.

Мақалада цифрлық мәдениет пен нейропедагогика қағидаларын интеграциялау негізінде мектепке дейінгі ұйымдардың болашақ педагогтерін кәсіби даярлаудың заманауи тәсілдері қарастырылады. Автор ақпараттық-коммуникациялық технологиялар мен ми қызметінің ерекшеліктерін ескере отырып, білім беру процесін тиімді ұйымдастыруға бағытталған педагогикалық парадигмалардың өзара байланысын талдайды. Зерттеу нәтижелері болашақ педагогтердің кәсіби құзыреттілігін арттыруда интеграцияланған әдістердің тиімділігін дәлелдейді.

Мақалада болашақ мектепке дейінгі ұйым педагогтерінің кәсіби даярлығында цифрлық мәдениет пен ақпараттық-коммуникациялық технологияларды (АКТ) меңгерудің маңыздылығы қарастырылып, осы бағытта жүргізілген екі ғылыми зерттеудің нәтижелері жүйеленіп талданды. Автор, цифрлық құзыреттілікті болашақ педагогтің жеке тұлғалық, кәсіби және технологиялық даму үдерісінің маңызды құрамдас бөлігі ретінде сипатталды. Цифрлық құзыреттіліктің негізгі компоненттері – цифрлық білім беру ресурстарымен жұмыс істеу, интерактивті тапсырмалар әзірлеу, электрондық ортада тиімді әрекеттесу және тәрбие үдерісін жобалау дағдылары. Зерттеуде мектепке дейінгі ұйым педагогінің цифрлық құзыреттілік деңгейі үш сатыда (жоғары, орташа, төмен) бағаланып, көптеген студенттердің өз деңгейін шынайы бағалауда қателіктер жіберетіні анықталды.

Сондай-ақ, мақалада ақпараттық мәдениеттің құрылымдық компоненттері (когнитивтік, құндылықтық және мінез-құлықтық) сипатталып, олардың кәсіби құзыреттілікпен өзара байланысы ашылады. Зерттеу нәтижелері мектепке дейінгі ұйым педагогтерінің цифрлық ортада жұмыс істеу қабілетін дамыту үшін мамандандырылған пәндерді

енгізу, мультимедиялық құралдар мен интернет-ресурстарды пайдалану, қашықтықтан оқыту технологияларын меңгеру, сондай-ақ шығармашылық пен дербес жұмысқа ынталандырудың маңызды екенін көрсетті.

Мақалада ұсынылған ғылыми-әдістемелік тәсілдер мен нәтижелер мектепке дейінгі білім беру жүйесін цифрландыру жағдайында мектепке дейінгі ұйым педагогтерін сапалы даярлау жолдарын жетілдіруге бағытталған.

Тірек сөздер: цифрлық құзыреттілік, ақпараттық мәдениет, мектепке дейінгі білім беру, ақпараттық-коммуникациялық технологиялар (АКТ), электрондық білім беру ортасы, кәсіби құзыреттілік, цифрлық мәдениет, нейропедагогика

Кіріспе

Қазіргі білім беру жүйесі цифрландыру мен педагогикалық ғылымдағы жаңа бағыттардың тоғысында дамып келеді. Мектепке дейінгі ұйымдардың педагогтерін кәсіби даярлау үдерісінде цифрлық мәдениет пен нейропедагогика салаларындағы білімді біріктіру – педагогикалық тәжірибенің инновациялық және тиімді болуын қамтамасыз ететін маңызды алғышарттардың бірі.

Цифрландыру үдерісі барлық салада, әсіресе білім беру жүйесінде түбегейлі өзгерістерге алып келді. Бұл өзгерістер мектепке дейінгі білім беру мекемелерін де айналып өтпеді. Бүгінгі күні мектепке дейінгі ұйым педагогтерінің кәсіби құзыреттілігінің ажырамас бөлігі – цифрлық мәдениет пен ақпараттық-коммуникациялық технологияларды (АКТ) меңгеру. Мектепке дейінгі ұйым педагогтерінің цифрлық құзыреттілігі оның баламен жұмыс жүргізудегі тиімділігін арттырып қана қоймай, мектепке дейінгі ұйымның жалпы білім беру сапасына да оң әсер етеді. Қазіргі цифрлық қоғамда білім беру жүйесінің жаңғыруы – уақыт талабы. Мектепке дейінгі білім беру саласы бұл үдерістен тыс қала алмайды. Балалармен жұмыс істейтін педагогтерге ақпараттық-коммуникациялық технологияларды (АКТ) меңгеру, оларды тиімді және этикалық тұрғыда қолдану қабілеті – кәсіби құзыреттіліктің маңызды көрсеткіші. Бұл мақалада мектепке дейінгі ұйым педагогтерінің цифрлық құзыреттілігі мен ақпараттық мәдениетін қалыптастырудың теориялық және практикалық негіздері жүйеленіп, екі ғылыми зерттеу нәтижесі біріктіріліп талданады.

Цифрлық мәдениет – бұл болашақ педагогтің ақпараттық ортада саналы, сындарлы және қауіпсіз әрекет ете алу қабілеті. Мектепке дейінгі білім беру саласында цифрлық мәдениетті қалыптастыру – педагогтің ақпараттық-коммуникациялық технологияларды (АКТ) баланың жас ерекшелігіне сай қолдана білуіне мүмкіндік береді. Бұл мәдениет кәсіби этикамен, педагогикалық тактпен, медиасауаттылықпен және цифрлық этикетпен тікелей байланысты.

Нейропедагогика – бұл білім алушы миының физиологиялық және психологиялық даму ерекшеліктерін зерттей отырып, тиімді оқыту стратегияларын қалыптастыруға бағытталған ғылым. Балалардың

когнитивтік және эмоционалдық дамуын ескеру – педагогтің әр балаға дараландырылған тәсіл қолдануына мүмкіндік береді. Болашақ педагогтерді даярлау үдерісінде нейрорепедогогикалық білімдерді енгізу – педагогтың кәсіби рефлексиясы мен практикалық шешімдер қабылдау деңгейін арттырады.

Цифрлық трансформация жағдайында мектепке дейінгі ұйым педагогтерін даярлау жүйесі терең өзгерістерді қажет етеді. Осы тұрғыда цифрлық мәдениетті қалыптастыру мен нейрорепедогогика элементтерін енгізу болашақ мамандардың кәсіби құзыреттілігін арттыруда шешуші рөл атқарады [1].

Материалдар мен әдістер

Цифрлық мәдениет пен нейрорепедогогиканы оқыту үдерісіне кіріктіру төмендегі бағыттарда іске асырылады:

1. «Ақпараттық-коммуникациялық технологиялар», «Баланы нейрорепсихологиялық дамыту негіздері», «Инновациялық педагогикалық технологиялар»;

2. АКТ құралдарын пайдалану, интерактивті және рефлексивті әдістерді қолдану;

3. LMS жүйелері, Google Classroom, Zoom, Canva, Padlet, Kahoot платформаларын қолдану;

4. Психорепационалды мониторинг: балалардың зейін, есте сақтау, эмоционалды фондарын бақылау құралдарын пайдалану.

Цифрлық құзыреттілік болашақ педагогтің жеке тұлғалық, кәсіби және технологиялық дамуын қамтитын кешенді категория ретінде сипатталады. Н.Листопад бұл ұғымды логикалық ойлау, ақпаратты басқару, цифрлық техникамен жұмыс істеу дағдылары негізінде құралған интеграцияланған құрылым деп таниды [2]. Ол оны жеке тұлғаның ақпаратты тиімді пайдалану, педагогикалық қызметке бейімдеу және кәсіби міндеттерді шешу қабілетімен тығыз байланыстырады.

С.Котова мен И.Хасанова цифрлық құзыреттіліктің негізгі компоненттері ретінде цифрлық білім беру ресурстарын таңдау және қолдану, интерактивті тапсырмалар әзірлеу, жобалық қызметті ұйымдастыру, электронды білім беру ортасында өзара әрекеттесу, мотивация қалыптастыру және тәрбие процесін жобалау секілді дағдыларды атайды [3]. С.Котова мен И.Хасанова зерттеулерінде цифрлық құзыреттілік деңгейі үш сатыда бағаланады:

Жоғары деңгей - толық меңгеру, цифрлық өнім құру дағдысы;

Орташа деңгей - АКТ құралдарының бар екенін біледі, бірақ ішінара қолданады;

Төмен деңгей - тек теориялық түсінігі бар, тәжірибеде қолдана алмайды.

Автор өз зерттеулерінде яғни, 2019 және 2021 жылдардағы зерттеулер нәтижесінде мектепке дейінгі ұйым педагогтерінің цифрлық деңгейін

жоғары бағалауға бейім екендігі анықталғандығын дәлелдейді, алайда объективті бағалау олардың тек 40–50%-ының нақты дағдыға ие екенін көрсеткен.

Ақпараттық мәдениетті мектепке дейінгі ұйым педагогтерінің кәсіби құзыреттілігінің бір бөлігі ретінде қарастырып, оны үш негізгі компонентке бөледі:

Когнитивтік компонент – АКТ саласындағы теориялық білім мен ұғымдарды меңгеру.

Құндылықтық компонент – ақпараттық этика, авторлық құқық пен қауіпсіздік, білім алуға деген ұмтылыс.

Мінез-құлықтық компонент – АКТ құралдарын тиімді және этикалық тұрғыда қолдану дағдылары.

Ақпараттық мәдениет пен кәсіби-педагогикалық мәдениеттің арасында өзара ықпалдастық байқалады, себебі мектепке дейінгі ұйым педагогі АКТ құралдарын қолдану арқылы өзін-өзі дамытуға және педагогикалық қызметін жетілдіруге мүмкіндік алады.

Зерттеулерге сүйенсек, мектепке дейінгі ұйым педагогтерінің цифрлық құзыреттілігін дамытуда мынадай әдістемелік жағдайлар маңызды:

- мамандандырылған пәндерді («Компьютерлік технологиялар», «Жаңа ақпараттық технологиялар») оқу;

- электрондық ресурстармен жұмыс істеу дағдыларын дамыту;

- мультимедиялық құралдарды қолдану: презентациялар, видео, тесттер;

- қашықтықтан оқыту элементтері мен интернет-платформаларды меңгеру;

- студенттердің өзіндік оқуын, шығармашылық ізденісін қолдау.

К.Виттенбергтің пайымдауынша, электрондық білім беру ортасы мен мультимедиялық және интернет-ресурстарды қолдану мектепке дейінгі ұйым педагогтерінің даралық ерекшеліктерін ескеруге мүмкіндік береді [4]. Автордың пікірінше, цифрлық құзыреттілік пен ақпараттық мәдениетті қалыптастыру үшін келесі шарттар маңызды деп танылды:

- Білім беру ортасын цифрлық құралдармен қамтамасыз ету (компьютер, интерактивті тақта, желілік ресурстар);

- Арнайы пәндерді енгізу: «АКТ негіздері», «Мектепке дейінгі білімде жаңа технологиялар»;

- Педагогтардың цифрлық сауаттылығын арттыру;

- Қашықтықтан оқыту элементтері мен жобалық жұмыстар арқылы АКТ қолдануды тәжірибеге енгізу.

«Цифрлық құзыреттілік» ұғымы алғаш рет халықаралық деңгейдегі ресми құжаттарда, атап айтқанда, Еуропалық Одақ елдері сарапшыларының ұсынымдары мен ғылыми зерттеулерінде айқындалған. 2013 жылы Еуропалық Комиссияның Бірлескен зерттеу орталығы (JRC) азаматтардың цифрлық құзыреттілігін қалыптастыруға арналған DigComp жүйесін

әзірлеу және енгізу бойынша ғылыми жобаны іске қосты [5]. Ал 2016 жылы «Цифрлық құзыреттілік шеңбері 2.0» (DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens) ресми түрде жарияланды. Аталған құжатта цифрлық құзыреттілік ұғымы – ақпараттық-коммуникациялық технологияларды (АКТ) сенімді, орынды әрі негізделген түрде қолдану қабілеті ретінде қарастырылады. Бұл қабілет қазіргі әлеуметтік-экономикалық өмірде, атап айтқанда, кәсіби қызметте (жұмыспен қамтылу мүмкіндігі), білім беруде, бос уақытты тиімді ұйымдастыруда, азаматтық белсенділік пен қоғамдық өмірге қатысуда аса маңызды саналады [6].

Г.Генсерук болашақ мамандардың «цифрлық құзыреттілік» ұғымына қатысты түсіндірмесінде EUROPASS еуропалық желісі бойынша анықталған цифрлық құзыреттілік стандарттарын атап өтеді [7]. Бұл стандарттар келесі білім, білік және дағдыларды қамтиды:

Ынтымақтастық (Collaboration) – интернет желісінде басқа пайдаланушылармен өзара әрекеттесу;

Ақпаратты басқару (Information management) – интернеттен ақпарат іздеу, оған қол жеткізу, бағалау, жинақтау, өңдеу, түсіну және сыни тұрғыдан талдау, ақпаратты кәсіби қызметте қолдану, ақпараттық қажеттілікті анықтау, жеке ақпараттық идеяларды құру, ақпаратты сақтау және қалпына келтіру;

Этика және жауапкершілік (Ethics and responsibility) – интернетте дұрыс әрі сыпайы мінез-құлық;

Контент пен білім жасау (Creation of content and knowledge) – ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолдану арқылы жаңа ресурстар жасау, жеке пікірді цифрлық медиатехнологиялар арқылы білдіру, мультимедиа құралдары арқылы түрлі форматтағы контент жасау, авторлық құқық пен лицензияларды ескеру;

Бағалау және мәселені шешу (Evaluation and Problem-solving) – әртүрлі оқу пәндерін оқытуда ақпараттық-коммуникациялық технологияларды пайдалану арқылы білім мен дағдыларды бағалау;

Техникалық операциялар (Technical Operation) – кәсіби қызметте ақпараттық-коммуникациялық технологияларды тиімді және қауіпсіз пайдалану, топтық жұмысқа арналған медиатехнологияларды қолдану, жеке деректерді қорғау;

Коммуникация (Communication) – интернет арқылы байланыс орнату, құпиялылық пен желілік этикетті сақтау, ақпарат және тақырыппен алмасу, білім, мазмұн мен ресурстармен бөлісуге дайын болу және қабілеттілік, ақпаратты дұрыс дәйектеу ережелерін білу, кәсіби мәселелерді шешу үшін онлайн өзара әрекеттесу, өзін-өзі дамыту мен цифрлық ортада жетілу мүмкіндіктерін іздеу, бірлескен жұмыс, ортақ ресурс құру процесін ұйымдастыру, бір немесе бірнеше цифрлық сәйкестендіргіштерді

(аватарларды) жасау және басқару, бірнеше пайдаланушы жасаған деректер базасын басқару қабілеті.

«Білім туралы» жаңа Заңға сәйкес, мемлекет оқулықтармен, соның ішінде электрондық нұсқаларымен де, тегін қамтамасыз етуге міндетті. Бұл тұрғыда екі маңызды аспектіні атап өтуге болады: біріншіден, заманауи цифрлық контент және оның сапасы; екіншіден, электронды оқыту (e-learning) енгізу үшін көпфункционалды әрі икемді құрал бола алатын ұлттық е-платформа [8].

Кәсіби цифрлық дағдылар (бағдарламалау және т.б.) саласында мемлекеттік білім беру жүйесінің негізгі міндеттері келесідей:

- құзыреттілікке негізделген тәсілді енгізу;
- пәнаралық (кросс-платформалық) цифрлық құзыреттілік, яғни пәндерді цифрлық технологияларды қолдана отырып оқыту арқылы цифрлық дағдыларды қатар дамыту;
- ақпараттық-коммуникациялық технологиялар (АКТ) саласы мамандарын даярлау сапасын арттыру және санын көбейту;

АКТ саласына қыздар мен әйелдерді тарту;

Мектептерде, колледждерде және жоғары оқу орындарында кәсіби бағдарлау бағдарламаларын енгізу арқылы АКТ саласына бейімі бар студенттерді анықтау;

АКТ саласында «әлеуметтік лифт» жүйесін құру, атап айтқанда, студенттерге тағылымдамалар мен өндірістік тәжірибе мүмкіндіктері туралы ақпарат беру;

Еңбек нарығының талаптары мен цифрлық трендтерге сәйкес «цифрлық» мамандықтар тізімін әзірлеу және бекіту арқылы мемлекеттік кәсіптер классификаторын жаңарту». Қазіргі ғылыми әдебиеттерде цифрлық құзыреттілік ұғымына берілетін түсіндірмелердің алуан түрлілігі байқалады. Мәселен, С.Прохорова педагогтің цифрлық құзыреттілігін – оның кәсіби қызметінде және өзіндік кәсіби даму барысында АКТ құралдарын тиімді әрі нәтижелі қолдану қабілеті ретінде сипаттайды. Оның пікірінше, бұл құзыреттілікке техникалық дағдылар, оқу-тәрбие үдерісінде АКТ-ны қолдана білу, сонымен қатар білім беру және тәрбиелеу үдерістерін ақпараттық-коммуникациялық технологиялар негізінде жоспарлау, талдау және басқару қабілеттері жатады. Бұдан бөлек, педагог ақпараттық ресурстарды сыни тұрғыдан бағалай алуы, сондай-ақ олардың әлеуметтік және этикалық қырларын терең меңгеруі тиіс [9].

С.Скотт өз еңбектерінде цифрлық құзыреттілікті – цифрлық ресурстар мен ақпараттық технологияларды қолдана алу, цифрлық контентті түсініп, оны сыни тұрғыда талдай білу және тиімді коммуникация орната алу қабілеті ретінде қарастырады. Ғалым цифрлық құзыреттіліктің негізгі компоненттері ретінде ақпараттық және медиалық сауаттылық, онлайн-

коммуникация дағдылары, сондай-ақ техникалық және тұтынушылық аспектілерді айқындайды [10].

Нәтижелер және талқылау

Болашақ мектепке дейінгі ұйым педагогтерінің цифрлық мәдениеті мен нейропедагогика қағидаларын меңгеру деңгейін эмпирикалық тұрғыда анықтау, сондай-ақ осы бағыттарды кәсіби даярлау үдерісіне тиімді енгізудің педагогикалық шарттарын тәжірибеде дәлелдеу – зерттеудің басты мақсаты болып табылады. Бұл мақсатты жүзеге асыру үшін зерттеу жұмысы 2025 жылдың ақпан-наурыз айларында Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің «6B01201 – Мектепке дейінгі оқыту және тәрбиелеу» білім беру бағдарламасының үшінші курсына оқитын 62 студенттің қатысуымен ұйымдастырылды. Зерттеу барысында аралас әдіснама қолданылды, яғни сандық және сапалық әдістер кешенді түрде пайдаланылды. Сандық деректер сауалнама негізінде жинақталып, қатысушылардың АКТ құралдарын қолдану жиілігі, цифрлық сауаттылық деңгейі мен көзқарастары анықталды. Сауалнама 10 сұрақтан тұрды, олардың ішінде 7 жабық және 3 ашық сипаттағы сұрақтар қамтылды. Сауалнамаға қатысушылардың жауаптары Likert шкаласы бойынша бағаланып, мәліметтер Excel бағдарламасы арқылы пайыздық көрсеткіштермен өңделді. Алынған нәтижелер диаграммалар мен кестелер түрінде визуалданып ұсынылды.

Сапалық талдау аясында ашық сұрақтарға берілген жауаптарға контент-анализ жүргізіліп, респонденттердің кәсіби дайындықтағы субъективті пайымдары мен көзқарастары сипаттамалық әдіспен сарапталды. Ақпараттық мәдениетті бағалау үш негізгі компонент бойынша жүзеге асырылды: *когнитивтік, құндылықтық және мінез-құлықтық*.

Когнитивтік компонентті бағалау үшін «Ақпараттық мәдениет» сауалнамасы қолданылды. Құндылықтық компонент Б.Басс ұсынған «Бейімділік сауалнамасы» мен М.Рокичтің «Құндылық бағдарлары» әдістемесі арқылы айқындалды. Ал мінез-құлықтық компонент респонденттердің практикалық тапсырмаларды орындауы, өзіндік және сараптамалық бағалау нәтижелері арқылы бағаланды [11].

Цифрлық құзыреттілік деңгейі С.Котова мен И.Хасанова ұсынған үш сатылы модельге сәйкес жіктелді. Бұл модельге сай, жоғары деңгей – цифрлық құралдарды толық меңгеріп, өз бетінше цифрлық контент әзірлей алуымен сипатталса; орташа деңгей – АКТ-ны ішінара қолдану мүмкіндігімен шектеледі; ал төмен деңгей – тек теориялық түсініктермен шектеліп, тәжірибелік дағдының жеткіліксіздігін білдіреді [12].

Зерттеу барысында түрлі цифрлық және интерактивті платформалар мен құралдар қолданылды. Атап айтқанда, онлайн ресурстар қатарында Google Forms, Zoom, Canva, Padlet, Kahoot, Bilimland және LearningApps платформалары пайдаланылды. Сонымен қатар, Microsoft Office бағдарламалық пакеті, Paint, Windows Movie Maker тәрізді бағдарламалар және интерактивті тақта, проектор мен мобильді гаджеттер сияқты құралдар қолданылды.

Эксперименттік зерттеу үш кезеңнен тұрды. Бірінші – диагностикалық кезеңде студенттердің бастапқы деңгейі сауалнама және тестілеу арқылы анықталды. Екінші – ұйымдастырушылық-жобалау кезеңінде арнайы пәндік модульдер аясында цифрлық және нейропедагогикалық әдістерді кіріктіру арқылы практикалық сабақтар ұйымдастырылды. Үшінші – бағалау-түзету кезеңінде қорытынды өлшеулер жүргізіліп, алынған нәтижелер сапалық және сандық көрсеткіштер негізінде салыстырмалы түрде сарапталды.

Зерттеу барысында барлық академиялық және этикалық нормалар сақталды. Қатысушыларға зерттеу мақсаты мен міндеттері алдын ала түсіндіріліп, олардың ерікті келісімі алынды. Барлық деректердің құпиялығы қамтамасыз етіліп, нәтижелер тек ғылыми мақсатта пайдаланылды. Бұл зерттеу нәтижелері болашақ педагогтерді кәсіби даярлауда цифрлық мәдениет пен нейропедагогика қағидаларын кіріктірудің тиімділігін дәлелдеп, олардың практикалық қолданбалы әлеуетін айқын көрсетті.

Зерттеу нәтижелері бойынша респонденттердің 45%-ы цифрлық технологияларды күнделікті қолданатынын, 35%-ы жиі пайдаланатынын, 15%-ы сирек қолданатынын және тек 5%-ы мүлде пайдаланбайтынын көрсетті. Бұл – болашақ педагогтердің цифрлық ортаға бейімделуінің жалпы алғанда жоғары деңгейде екенін дәлелдейді. Алайда сирек немесе мүлде қолданбайтындардың үлесі әлеуметтік-техникалық теңсіздікпен және цифрлық сауаттылықтың жеткіліксіздігімен түсіндіріледі.

Цифрлық құзыреттілік деңгейін бағалау нәтижесі бойынша 28%-ы жоғары деңгейде, 52%-ы орташа деңгейде, 20%-ы төмен деңгейде екенін көрсетті. Бұл – көпшілік студенттердің цифрлық құралдарды ішінара қолдана алатынын, алайда практикалық дағдыларды жетілдіру қажет екенін аңғартады.

Болашақ кәсіби қызметте цифрлық технологияларды қолдануға дайындығын респонденттердің 55%-ы жоғары бағаласа, 35%-ы ішінара дайын екенін, 10%-ы дайын еместігін мәлімдеді. Бұл педагогикалық даярлық барысында әдістемелік қолдаудың қажеттілігін көрсетеді.

Қолданылатын цифрлық ресурстар ішінде ең жиі аталғандар: YouTube (70%), Bilimland (55%), LearningApps (25%), EduPage (20%) және басқа (Wordwall, Kahoot, Zoom және т.б.) – 15%. Бұл көрсеткіштер визуалды контентке басымдық берілетінін, алайда кәсіби педагогикалық платформаларды пайдалану деңгейінің салыстырмалы түрде төмен екенін көрсетті.

Цифрлық сауаттылыққа кедергі болатын факторлар: ақпаратты дұрыс іріктеу – 40%, техникалық және бағдарламалық қиындықтар – 30%, деректер қауіпсіздігіне қатысты уайым – 20%, уақыт тапшылығы – 10%.

Цифрлық құралдарды балалардың дамуына тиімді қолдануға қатысты 80% респондент «иә» деп жауап берсе, 5% «жоқ», 15% «жауап беру қиын» деп көрсеткен. Бұл студенттердің технологияның потенциалын мойындайтынын білдіреді.

Цифрлық контент жасау қабілеті бойынша: 35% респондент дайын екенін, 45% ішінара, ал 20% бұл дағдыға ие емес екенін мәлімдеген. Бұл –

цифрлық шығармашылыққа жүйелі оқытудың қажеттігін айғақтайды.

АКТ-ға деген жалпы көзқарас: 65% – позитивті, 25% – бейтарап, 10% – негативті. Бұл АКТ-ның білім беру кеңістігінде оң қабылданатынын көрсетеді.

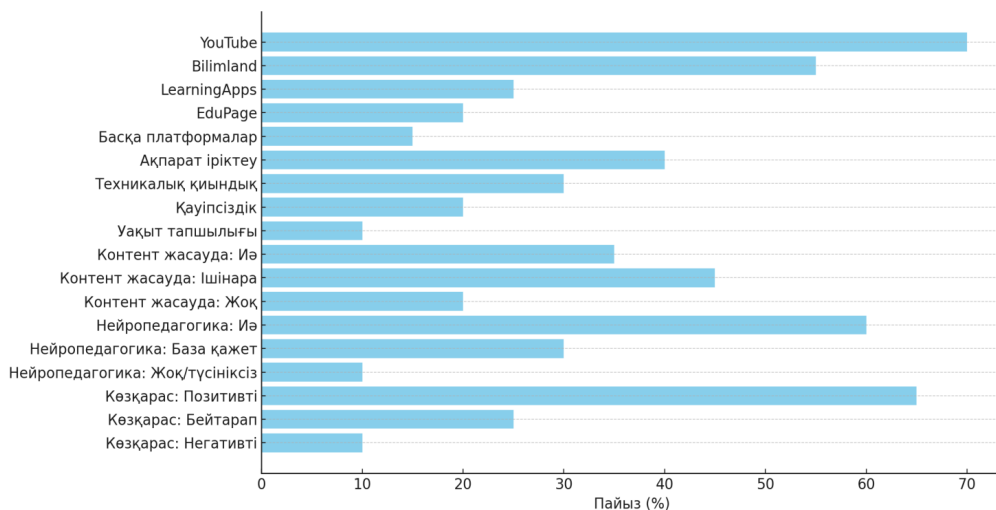
Нейропедагогика мен цифрлық технологиялардың интеграциясына қатысты: 60% бұл баланың когнитивтік дамуымен үйлесетінін қолдаса, 30% – әдістемелік база қажет деп санайды, 10% – нақты пікір білдіре алмаған. Бұл бағытта әлеует бар, бірақ оны қолдайтын нақты білім мен тәжірибе қажет.

Кесте1. «Ақпараттық мәдениет» сауалнамасы»

№	Сауалнама көрсеткіші	Нәтиже (пайыз)	Түсініктеме
1	Цифрлық технологияларды күнделікті қолдану	75%	Жиі немесе өте жиі қолданады
2	Цифрлық құралдарды қолдану дағдылары	60%	Орташа деңгейден жоғары деп бағалаған
3	Болашақ қызметте қолдануға дайындық	70%	Өзін дайынмын деп есептейтіндер
4	Цифрлық контентті өз бетімен жасау	40%	Қалғандарына әдістемелік қолдау қажет
5	Цифрлық құралдардың тиімділігіне сенім	85%	Белсенді түрде қолдайды

Жүргізілген эксперименттік зерттеу нәтижелері болашақ педагогтердің цифрлық мәдениетке бейімділігі мен нейропедагогикалық көзқарастары қалыптасу үдерісінде екенін көрсетті. Қатысушылардың көпшілігі цифрлық технологияларды кәсіби қызметке қолдануға дайын екендігін білдірсе де, олардың тәжірибелік және әдістемелік тұрғыда толық даяр емес екендігі анықталды. Сонымен қатар, нейропедагогиканың цифрлық құралдармен интеграциялану мүмкіндігін мойындау – бұл саланың болашағын көрсететін айқын дәлел.





Сурет 1 - Болашақ мектепке дейінгі ұйым педагогтерінің цифрлық мәдениеті мен нейропедагогика қағидаларын меңгеру деңгейін бағалау көрсеткіші

Осыған орай, болашақ педагог мамандарды даярлау жүйесінде келесі бағыттарды ескеру ұсынылады:

1. Цифрлық педагогикалық контент құрастыруға арналған арнайы курстарды енгізу;
2. Нейропедагогиканың теориялық және қолданбалы аспектілерін меңгерту;
3. Цифрлық мәдениетті қалыптастыруға бағытталған пәндік модульдер жүйесін әзірлеу;
4. АКТ құралдарын тиімді және қауіпсіз пайдалануға арналған тренингтер ұйымдастыру.

Бұл нәтижелер мектепке дейінгі ұйым педагогтерінің ақпараттық мәдениетін арнайы ұйымдастырылған әдістеме арқылы тиімді қалыптастыруға болатынын дәлелдеді.

Педагогтің ақпараттық мәдениетінің әрбір компонентінің қалыпта-суын тексеру мынадай тәсілдер арқылы жүзеге асырылды:

Құндылықтық компонент – Б.Басс ұсынған «Бейімділік сауалнамасы», Т.Элерс ұсынған «Жетістікке мотивация» әдістемесі, М.Рокичтің «Зерттелушілердің құндылық бағдарларын анықтау әдістемесі», сондай-ақ М.Аминов пен Н.Шелихованың «Педагогикалық ықпал стилін анықтау әдістемесі» арқылы тексерілді.

Когнитивтік компонент – «Педагогикалық базалық ұғымдар» атты арнайы әзірленген дидактикалық тест тапсырмаларының нәтижелерімен (бұл тесттер арқылы ақпараттық-коммуникациялық технологиялар бойынша білімнің толықтығы мен беріктігі, сондай-ақ олардың мектепке дейінгі білім беру ұйымдарындағы кәсіби қызметте қолдану мүмкіндіктері

бағаланды), ақпараттық мәдениеттің негізгі ұғымдары бойынша бақылау жұмысы және «Ақпараттық мәдениеттің мәнін ұғыну» сауалнамасы арқылы бағаланды.

Мінез-құлықтық компонент – практикалық бағыттағы бақылау тапсырмаларының нәтижелері, негізгі ақпараттық-коммуникациялық дағдылардың қалыптасуы бойынша өзіндік бағалау және сараптамалық бағалау негізінде анықталды.

Болашақ педагогтердің ақпараттық мәдениетін қалыптастыру әдістемесі – бұл оқытушылар мен студенттердің ақпараттық білім беру ортасындағы өзара әрекеттесу ерекшеліктерін ескере отырып, когнитивтік, құндылықтық және мінез-құлықтық компоненттер жиынтығы негізінде ақпараттық мәдениетті қалыптастыруға бағытталған ұйымдастырылған жүйе. Ол келесі кезеңдерден тұрады: диагностикалық, ұйымдастырушылық-жобалау, бағалау-түзету. Сонымен қатар мынадай бағдарламалық жасақтамалар қолданылды: Microsoft Office (Microsoft Word, PowerPoint, Publisher), Paint, PaintNet, Windows Movie Maker, Windows Media Player, KMPlayer, Media Player Classic, Opera, Internet Explorer және т.б.

Әдістеме дәстүрлі оқыту әдістері мен ақпараттық-коммуникациялық технологияларды үйлесімді біріктіруге негізделді.

Зерттеу нәтижесінде мектепке дейінгі білім беру ұйымдарының болашақ педагогтерінің ақпараттық мәдениеті – бұл ақпараттық құралдарды пайдалану негізінде педагогтің ойлау қызметін сапалы жаңа деңгейде ұйымдастыру формасы екендігі дәлелденді, ол кәсіби қызметті жетілдіруге мүмкіндік береді. Мектепке дейінгі білім беру ұйымының болашақ педагогтерінің ақпараттық мәдениетінің құрылымында келесі компоненттер айқындалды: когнитивтік, құндылықтық және мінез-құлықтық. Ақпараттық мәдениетті қалыптастырудағы оң өзгерістердің маңыздылығын тексеру үшін алынған эксперименттік деректерге статистикалық өңдеу жүргізілді, бұл мектепке дейінгі ұйымның болашақ педагогтерінің ақпараттық мәдениетін қалыптастыру әдістемесінің тиімділігін дәлелдеуге мүмкіндік берді.

Қорытынды

Жүргізілген зерттеу болашақ мектепке дейінгі ұйым педагогтерінің цифрлық мәдениеті мен нейропедагогика қағидаларын меңгеру деңгейін бағалауға және кәсіби даярлау жүйесінде осы бағыттарды тиімді интеграциялаудың мүмкіндіктерін анықтауға бағытталды. Эксперимент нәтижелері студенттердің цифрлық ортаға бейімділігі жоғары екенін, алайда олардың практикалық дағдыларын жетілдіру мен әдістемелік қолдауға деген қажеттіліктің бар екенін көрсетті.

Респонденттердің 80%-ға жуығы цифрлық технологияларды күнделікті немесе жиі қолданатынын атап өтсе, тек 5%-ы мүлде қолданбайтынын көрсетті. Бұл дерек болашақ педагогтердің цифрлық қоғам талаптарына бейімделгенін дәлелдейді. Сонымен қатар, студенттердің 52%-ы цифрлық құзыреттіліктерін орташа деңгейде бағалап, 28%-ы жоғары деңгейге ие екенін көрсетті. Бұл олардың АКТ құралдарын қолдануда белгілі

бір тәжірибесі бар екенін, алайда кәсіби деңгейде қолдану үшін жүйелі практикалық дайындықтың қажеттігін айқындайды.

Зерттеуге қатысушылардың 55%-ы болашақ кәсіби қызметінде цифрлық технологияларды қолдануға дайын екенін білдірсе, 10%-ы дайын еместігін мойындады. Бұл көрсеткіштер педагогикалық оқу бағдарламаларында цифрлық сауаттылықты дамытуға бағытталған арнайы модульдер мен әдістемелік тренингтердің маңыздылығын көрсетеді.

Цифрлық ресурстар ішінде ең жиі қолданылатын платформалар ретінде YouTube (70%) пен Bilimland (55%) аталды. Бұл визуалды және интерактивті контенттің танымдық құндылығын білдіреді, алайда кәсіби бағытталған цифрлық құралдарды (LearningApps, EduPage) қолдану деңгейінің төмендігі бұл бағытта арнайы оқыту қажеттілігін көрсетеді.

Цифрлық сауаттылыққа қатысты негізгі қиындықтар ретінде ақпаратты сұрыптау (40%), техникалық кедергілер (30%), киберқауіпсіздікке қатысты алаңдаушылық (20%) және уақыт тапшылығы (10%) аталды. Бұл студенттердің тек техникалық емес, сонымен қатар функционалдық және құндылықтық аспектілерде де қолдауға мұқтаж екенін растайды.

Нейропедагогика мен цифрлық технологиялардың ықпалдасуы да зерттеу фокусында болды. Студенттердің 60%-ы бұл бағытты қолдаса, 30%-ы әдістемелік негіздің жеткіліксіздігін атап өтті. Бұл болашақ педагогтерге цифрлық құралдарды нейропедагогикалық тұрғыдан дұрыс қолдануды үйретудің өзектілігін көрсетеді.

Зерттеу нәтижелері негізінде болашақ мектепке дейінгі ұйым педагогтерін кәсіби даярлау жүйесінде келесі бағыттарды ескеру қажет деп санаймыз: цифрлық педагогикалық контент жасау дағдыларын қалыптастыру, нейропедагогика қағидаларын оқу үрдісіне интеграциялау, цифрлық мәдениетке негізделген пәндік модульдерді енгізу және АКТ құралдарын тиімді қолдануға бағытталған тәжірибелік тренингтер ұйымдастыру.

Осылайша, болашақ педагогтердің кәсіби құзыреттілігін дамытуда цифрлық мәдениет пен нейропедагогика қағидаларын үйлестіре отырып, кешенді, жүйелі және тәжірибеге бағытталған әдіснама қолдану – сапалы нәтижеге қол жеткізудің тиімді жолы болып табылады.

ӘДЕБИЕТ

[1] Листопад Н. Л. Формирование цифровой компетентности будущих воспитателей детей дошкольного возраста средствами информационно-коммуникационных технологий // Journal of Psychology. Special Pedagogy. Social Work. – 2021. – Т. 62. – № 1. – С. 66–76.

[2] Листопад Н. Формування інформаційної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти // Педагогічний вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. – 2019. – Т. 2(65). – С. 177–182.

[3] Котова С. С., Хасанова И. И. Психолого-педагогическая готовность педагогов профессиональной школы к освоению новых видов деятельности в условиях цифрового образования. – 2019. Режим доступа URL: <https://>

elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/28769/1/978-5-8295-0646-9_2019_109.pdf
[Дата обращения: 12.09.2025]

[4] Виттенберг К. Ю. Підготовка майбутніх вихователів засобами інформаційно-комунікаційних технологій до навчання дітей іноземних мов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Вінниця: ВДПУ, 2010.

[5] Войскунский А., Селисская М. Система реальностей: психология и технология // Проблемы философии. – 2006. – № 11. – С. 119–130.

[6] Генсерук Г. Р. Цифровая компетентность – как одна из профессионально значимых компетентностей будущих учителей // Электронная образовательная среда современного университета. – 2019. – № 6. – С. 8–16.

[7] Прохорова С. М. Понятие цифровой компетентности учителя иностранного языка в мировом образовательном пространстве // Вестник Житомирского государственного университета имени Ивана Франко. Педагогические науки. – 2015. – № 4. – С. 113–116.

[8] Қазақстан Республикасының Заңы «Білім туралы» (бастапқы редакциясы 2007 жылғы 27 шілдедегі № 319-III). ҚР Президентінің ресми сайтындағы құқықтық актілер базасы. Кіру режимі: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319> [Қаралған күні: 12.09.2025]

[9] Carretero S., Vuorikari R., Punie Y. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. EUR 28558 EN. – 2017.

[10] Scott C. The Futures of Learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century? UNESCO Education Research and Foresight, Paris. ERF Working Papers Series, No. 15. – 2015.

[11] Овчарук О. Цифровая компетентность учителя: международные тенденции и рамки // Новая педагогическая мысль. – 2019. – № 4(100). – С. 52–55.

[12] Тимофеева И. Б., Нетребя М. М. Внедрение цифровых технологий в подготовке будущих педагогов // Информационно-коммуникационные технологии в образовании. – 2019. – Т. 11. – № 3. – С. 191–195.

[13] Жанкушков Б. О., Амирова А. С. Болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің цифрлық құзыреттілігін электрондық білім беру ресурстары арқылы қалыптастыру // Абылай хан атындағы Қазақ Халықаралық Қаржы-Құқық Академиясының Хабаршысы. Педагогика ғылымдары. – 2025. – № 2. – С. 112–133.

[14] Choi S., Jang Y., Kim H. Influence of pedagogical beliefs and perceived trust on teachers' acceptance of educational artificial intelligence tools // International Journal of Human–Computer Interaction. – 2023. – Т. 39. – № 4. – P. 910–922.

REFERENCES

[1] Listopad N. L. Formirovanie cifrovoj kompetentnosti budushchih vospitatelej detej doshkol'nogo vozrasta sredstvami informacionno-kommunikacionnyh tekhnologij (Formation of digital competence of future

teachers of preschool children using information and communication technologies) // Journal of Psychology. Special Pedagogy. Social Work. – 2021. – Т. 62. – № 1. – С. 66–76. Rezhim dostupa URL: <http://psihologie.upsc.md> [Data obrashcheniya: 12.09.2025] . [in Rus]

[2] Listopad N. Formuvannya informacijnoï kul'turi majbutnih vihovateliv zakladiv doshkil'noï osviti (Formation of information culture of future teachers of preschool education) // Pedagogichnij visnik MNU imeni V. O. Suhomlins'kogo. Pedagogichni nauki. – 2019. – Т. 2(65). – С. 177–182. [in Rus]

[3] Kotova S. S., Hasanova I. I. Psihologo-pedagogicheskaya gotovnost' pedagogov professional'noj shkoly k osvoeniyu novyh vidov deyatel'nosti v usloviyah cifrovogo obrazovaniya (Psychological and pedagogical readiness of vocational school teachers to master new types of activities in the context of digital education). – 2019. Rezhim dostupa URL: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/28769/1/978-5-8295-0646-9_2019_109.pdf [Data obrashcheniya: 12.09.2025] . [in Rus]

[4] Vittenberg K. Yu. Pidgotovka majbutnih vihovateliv zasobami informacijno-komunikacijnih tekhnologij do navchannya ditej inozemnih mov: avtoref. dis. ... kand. ped. Nauk (Preparation of future children using information and communication technologies before the birth of children from foreign countries: author's abstract. dis. ...cand. ped. Sci). – Vinnicya: VDPU, 2010. . [in Rus]

[5] Vojskunjij A., Selisskaya M. Sistema real'nostej: psihologiya i tekhnologiya (The System of Realities: Psychology and Technology) // Problemy filosofii. – 2006. – № 11. – С. 119–130. [in Rus]

[6] Genseruk G. R. Cifrovaya kompetentnost' – kak odna iz professional'no znachimyh kompetentnostej budushchih uchitelej (Digital Competence – as One of the Professionally Significant Competencies of Future Teachers) // Elektronnaya obrazovatel'naya sreda sovremennogo universiteta. – 2019. – № 6. – С. 8–16. [in Rus]

[7] Prohorova S. M. Ponyatie cifrovoj kompetentnosti uchitelya inostrannogo yazyka v mirovom obrazovatel'nom prostranstve (The Concept of Digital Competence of a Foreign Language Teacher in the Global Educational Space) // Vestnik Zhitomirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Ivana Franko. Pedagogicheskie nauki. – 2015. – № 4. – С. 113–116. [in Rus]

[8] Қазақстан Республикасының Заңы «Bilim turaly» (bastapky redakciyasы 2007 zhylғы 27 shildedegi № 319-III). ҚР Президентінің resmi sajtyndary кұқықтық aktiler bazasy (Law of the Republic of Kazakhstan “On Education” (initial edition No. 319-III of July 27, 2007). Database of legal acts on the official website of the President of the Republic of Kazakhstan). KR President resmi sites and databases). Kiru rezhimi: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319_ [Қаралған кyни: 12.09.2025] [in Kaz]

[9] Carretero S., Vuorikari R., Punie Y. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. EUR 28558 EN. – 2017.

[10] Scott C. The Futures of Learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century? UNESCO Education Research and Foresight, Paris. ERF Working Papers Series, No. 15. – 2015.

[11] Ovcharuk O. Cifrovaya kompetentnost' uchitelya: mezhdunarodnye tendencii i ramki (Digital Competence of Teachers: International Trends and Frameworks) // Novaya pedagogicheskaya mysl'. – 2019. – № 4(100). – S. 52–55. [in Rus]

[12] Timofeeva I. B., Netreba M. M. Vnedrenie cifrovyyh tekhnologij v podgotovke budushchih pedagogov (Implementation of Digital Technologies in the Training of Future Teachers) // Informacionno-kommunikacionnye tekhnologii v obrazovanii. – 2019. – T. 11. – № 3. – S. 191–195. [in Rus]

[13] Zhankushkov B. O., Amirova A. S. Bolashak bastauysh synyp mұғалimderiniң cıfırlyқ қўзыrettiligin elektrondық bilim beru resurstary arkyly kalypstary (Formation of digital competence of future primary school teachers through electronic educational resources) // Abylaj han atyndary Qazak Halykaralyq Qarzhy-Qўqyq Akademiyasynyn Habarshysy. Pedagogika rylymdary. – 2025. – № 2. – S. 112–133. DOI: <https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.77.2.007> [Qaralґan kyni: 12.09.2025] [in Kaz]

[14] Choi S., Jang Y., Kim H. Influence of pedagogical beliefs and perceived trust on teachers' acceptance of educational artificial intelligence tools // International Journal of Human–Computer Interaction. – 2023. – T. 39. – № 4. – P. 910–922.

ЦИФРОВАЯ КУЛЬТУРА И НЕЙРОПЕДАГОГИКА: ИНТЕГРИРОВАННЫЕ ПОДХОДЫ И ПАРАДИГМЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

*Айтжанова Э.Н.¹, Ұзақбаева С.А.², Киякбаева У.К.³

^{*1,2}Казахский национальный педагогический университет имени Абая

³Казахский университет международных отношений и
мировых языков имени

Абылай хана, Алматы, Казахстан

Аннотация. В условиях современного цифрового общества в системе образования, в том числе и в сфере дошкольного воспитания, происходят кардинальные изменения. Эти изменения влияют на профессиональные требования, предъявляемые к воспитателям дошкольных организаций, актуализируя необходимость повышения их цифровой компетентности и формирования информационной культуры.

В статье рассматриваются современные подходы к профессиональной подготовке будущих воспитателей дошкольных организаций на основе интеграции принципов цифровой культуры и нейропедагогики. Авторы анализируют взаимосвязь педагогических парадигм, направленных на эффективную организацию образовательного процесса с учётом особенностей функционирования мозга и использования информационно-коммуникационных технологий. Результаты исследования доказывают эффективность интегрированных методов в повышении профессиональной компетентности будущих воспитателей.

В статье подчёркивается значимость овладения цифровой культурой и информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) в процессе подготовки будущих воспитателей дошкольных учреждений. Представлены результаты двух научных исследований, проведённых в этом направлении. Цифровая компетентность описывается как важная составляющая личностного, профессионального и технологического развития будущего педагога. Основные компоненты цифровой компетентности включают: умение работать с цифровыми образовательными ресурсами, разрабатывать интерактивные задания, эффективно взаимодействовать в электронной среде и проектировать воспитательный процесс. В исследовании уровень цифровой компетентности воспитателей дошкольных организаций оценивался по трём уровням (высокий, средний, низкий), при этом выявлено, что многие студенты ошибаются в объективной самооценке своего уровня.

Также в статье рассматриваются структурные компоненты информационной культуры (когнитивный, ценностный и поведенческий) и раскрывается их взаимосвязь с профессиональной компетентностью. Результаты исследования показывают, что для развития способности воспитателей дошкольных учреждений эффективно работать в цифровой среде важно внедрять специализированные учебные дисциплины, использовать мультимедийные инструменты и интернет-ресурсы, осваивать дистанционные образовательные технологии, а также стимулировать творческую и самостоятельную деятельность.

Представленные в статье научно-методические подходы и результаты направлены на совершенствование качественной подготовки воспитателей дошкольных организаций в условиях цифровизации системы дошкольного образования.

Ключевые слова: цифровая компетентность, информационная культура, дошкольное образование, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), электронная образовательная среда, профессиональная компетентность, цифровая культура, нейропедагогика

DIGITAL CULTURE AND NEUROPEDAGOGY: INTEGRATED APPROACHES AND PARADIGMS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF PRESCHOOL EDUCATORS

*Aitzhanova E.N.¹, Uzakbayeva S.A.², Kyyakbayeva U.K.³

*^{1,2}Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

³Ablai Khan Kazakh University of International Relations and World Languages, Almaty, Kazakhstan

Abstract. In today's digital society, significant transformations are taking place in the education system, including the field of preschool education. These changes influence the professional requirements for preschool educators, making the development of their digital competence and the formation of their information culture highly relevant.

This article explores modern approaches to the professional training of future preschool educators based on the integration of the principles of digital culture and neuropedagogy. The authors analyze the interconnection of pedagogical paradigms aimed at organizing an effective educational process, considering the peculiarities of brain functioning and the use of information and communication technologies (ICT). The research results demonstrate the effectiveness of integrated methods in enhancing the professional competence of future educators.

The article highlights the importance of mastering digital culture and ICT in the training of future preschool educators. The results of two scientific studies conducted in this area are systematized and analyzed. Digital competence is described as an essential component of the personal, professional, and technological development of future teachers. Key components of digital competence include working with digital educational resources, developing interactive tasks, interacting effectively in a digital environment, and designing educational processes. The study assessed the digital competence level of preschool educators on three levels (high, medium, low), revealing that many students inaccurately assess their own level.

In addition, the article describes the structural components of information culture (cognitive, value-based, and behavioral) and their interconnection with professional competence. The findings indicate that to develop preschool educators' ability to work effectively in a digital environment, it is important to introduce specialized subjects, use multimedia tools and internet resources, master distance learning technologies, and encourage creativity and independent work.

The scientific and methodological approaches and findings presented in the article are aimed at improving the quality of training for preschool educators in the context of digitalization of the preschool education system.

Keywords: digital competence, information culture, preschool education, information and communication technologies (ICT), electronic learning environment, professional competence, digital culture, neuropedagogy

Мақала түсті / Статья поступила / Received: 19.05.2025.

Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted: 26.12.2025.

Авторлар туралы мәлімет:

Айтжанова Эльмира Нұрмақанқызы – докторант. Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан, e-mail: aytzhanova.1971@gmail.com

Ұзақбаева Сақыпжамал Асқарқызы – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті, Алматы, Қазақстан, email: sahipzhamal.a@mail.ru

Киякбаева Улбосын Козыбаевна – п.ғ.к., профессор. Мектепке дейінгі білім беру және әлеуметтік педагогика кафедрасының БББ көшбасшысы. Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан, e-mail: kyakbaeva@mail.ru

Информация об авторах:

Айтжанова Эльмира Нұрмақанқызы – докторант, Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан, e-mail: aytzhanova.1971@gmail.com

Узақбаева Сақыпжамал Асқарқызы – доктор педагогических наук, профессор, Университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, Алматы, Казахстан, e-mail: sahipzhamal.a@mail.ru

Киякбаева Улбосын Козыбаевна-к. п. н., профессор. Руководитель ОП кафедры дошкольного образования и социальной педагогики. Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан, e-mail: kyakbaeva@mail.ru

Information about the authors:

Aytzhanova Elmira Nurmakankyzy – doctoral student, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, e-mail: aytzhanova.1971@gmail.com

Uzaqbayeva Saqypzhamal Askarqyzy – doctor of pedagogical sciences, Ablai Khan University of International Relations and World Languages, Kazakhstan, e-mail: sahipzhamal.a@mail.ru

Kiyakbaeva Ulbosyn Kozybayevna-candidate of Pedagogical Sciences, Professor. Leader of the EP of the Department of preschool education and social pedagogy. Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, e-mail: kyakbaeva@mail.ru

UDC 1174

IRSTI 14.35.01

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.024>

THE IMPACT OF GLOBALIZATION ON LINGUISTIC IDENTITY AND COMPETENCE IN EDUCATION

*Serikova N.S.¹, Kulgildinova T.A.²

*^{1,2} KazUIR&WL named after Ablai Khan, Almaty, Kazakhstan

Abstract. Globalization has emerged as a powerful force reshaping educational landscapes, particularly in relation to language, identity, and communicative competence. In an increasingly interconnected world, the dominance of global languages – especially English has influenced how linguistic identity is formed and how linguistic competence is defined and developed within educational systems. This article investigates the impact of globalization on linguistic identity and competence, with a specific focus on how these dynamics manifest in formal education across multilingual contexts.

The research explores how the global flow of information, people, and cultural practices contributes to shifts in students' and teachers' linguistic self-perception, often resulting in hybrid identities. As global languages gain prestige, local and minority languages may face marginalization, affecting students' cultural affiliation and self-esteem. Conversely, globalization also offers opportunities for linguistic enrichment, intercultural exchange, and the development of multilingualism competencies. The study highlights the tensions between global linguistic standards and local language practices, emphasizing the need for education systems to strike a balance between promoting international communication and preserving linguistic diversity.

Drawing on sociolinguistic theories, policy analysis, and case studies from multilingual education settings, the paper examines the implications of globalization for language curricula, pedagogy, and teacher education. Special attention is given to how educators can support students in negotiating their linguistic identities and developing culturally responsive communication skills. The role of English as a lingua franca, the influence of transnational media, and the rise of international education programs are discussed as both enablers and challenges in this process.

Ultimately, the paper argues that linguistic competence in the 21st century must be redefined to include not only grammatical and communicative proficiency but also intercultural sensitivity and adaptability. It advocates for educational practices that value linguistic diversity, foster inclusive identity development, and prepare learners to participate effectively in globalized, multicultural environments. By understanding the evolving relationship between language, identity, and globalization, educators can better support students in becoming competent and confident communicators in a diverse world.

Keywords: multilingualism, competence, education, context, skill, globalization, intercultural, value

Introduction

In the twenty-first century, globalization has become a transformative force across economic, political, cultural, and educational domains. Rapid technological advancement, increased mobility, and expanding global communication networks have reshaped how languages are used, taught, and understood worldwide. Education, in particular, reflects and reinforces these global dynamics, especially in relation to language learning and language policy.

Linguistic identity, understood as an individual's sense of self shaped by the languages they use and the cultural meanings attached to them, is increasingly influenced by global interactions. As learners encounter diverse linguistic and cultural practices, they develop enhanced communicative and intercultural skills. However, this exposure may also create tensions when globally dominant languages, especially English, overshadow local or indigenous languages. Such imbalances can weaken students' connection to their linguistic heritage and complicate their sense of belonging.

Simultaneously, linguistic competence is being conceptualized. Instead of referring solely to mastery of a single standardized language, competence now encompasses the ability to function effectively across multilingual and multicultural contexts with flexibility and intercultural awareness. This shift places significant responsibility on educators to support not only language proficiency but also the development of inclusive and resilient linguistic identities.

This study investigates how globalization influences linguistic identity and linguistic competence in educational settings. By drawing on sociolinguistic theory, educational research, and globalization studies, the study aims to examine the implications of these global dynamics for curriculum development, pedagogical practices, and teacher preparation. To ensure that the findings are presented with reliability and rigor, the research emphasizes methodological transparency, careful data interpretation, and critical reflection on how global and local forces interact within multilingual learning environments.

Materials and Methods

This research utilized a qualitative approach to explore how globalization influences linguistic identity and competence in educational contexts. The focus was placed on examining the ways in which global dynamics affect language practices, perceptions, and the construction of linguistic identities among both students and educators. Adopting an interpretivist perspective, the study aimed to capture participants' lived experiences and subjective understandings of communication in multilingual and globally influenced learning environments.

Data were gathered from three culturally and linguistically diverse educational institutions: an international secondary school, a bilingual public school, and a university faculty specializing in teacher education [1]. In total, thirty-five individuals participated in the study—twenty students and fifteen

educators, including teachers, curriculum specialists, and language coordinators. Participants were selected through purposive sampling to ensure alignment with the study's objectives [2]. Their linguistic backgrounds varied widely, and all had experience engaging in environments where global languages, particularly English, interact with local linguistic and cultural systems.

Semi-structured interviews were used as the primary data collection tool, enabling participants to share detailed personal narratives regarding their experiences of language use, identity negotiation, and evolving linguistic competence under the influence of globalization. In addition, three focus group discussions—one with teachers and two with student groups—were organized to foster interactive reflection and collective interpretation of how global linguistic trends affect classroom practices and individual identity [3].

To complement these qualitative techniques, institutional documents such as policy statements, curricula, instructional materials, and mission statements were analyzed [4]. This document analysis provided contextual insights into how educational institutions formally respond to the pressures and opportunities of globalization [5]. All interviews and discussions were audio-recorded, transcribed verbatim, and analyzed thematically using NVivo software. Both inductive and deductive coding strategies were applied: initial codes were informed by existing literature, while emerging patterns were incorporated as new themes developed from the data [6].

To enhance the credibility and trustworthiness of the findings, triangulation was implemented by comparing results from interviews, focus groups, and document analysis [7]. Member checking was carried out by sharing transcript summaries with participants for confirmation of accuracy. Peer debriefing sessions with academic colleagues were also conducted to minimize researcher bias and ensure analytical rigor. Ethical clearance was obtained from the institutional review board, and informed consent was secured from all participants, guaranteeing confidentiality and voluntary participation throughout the research process.

Results and Discussion

The findings of this study suggest that globalization has a complex and ambivalent impact on linguistic identity and competence within educational settings. While global influences create new opportunities for linguistic enrichment, they also introduce tensions related to the preservation of local languages. However, these conclusions remain tentative due to the limited inclusion of concrete evidence such as direct participant quotations or detailed case examples that would more clearly demonstrate how the data support these claims.

Across the three institutions examined, participants described globalization as visible through the widespread use of English, exposure to international media, the adoption of globalized curricula, and increased cross-cultural interaction. These themes appear consistently in the dataset, yet the absence of verbatim excerpts makes it difficult to fully assess how participants articulated these experiences. For example, student perspectives on multilingualism and the perceived value

of English would be more convincing if supported by representative quotes or narrative accounts.

The reported concerns about the marginalization of local and heritage languages also require stronger evidentiary grounding. Although several students from minority linguistic backgrounds were said to experience internal conflict between maintaining their native languages and prioritizing English, the manuscript does not provide specific excerpts that illustrate these struggles. Without such concrete examples, the analysis remains generalized and does not clearly reveal the depth or variability of students' experiences.

Educators' observations similarly highlight both the benefits and challenges of globalization: enhanced communicative competence on one hand and declining local language fluency on the other. Yet these interpretations would be more rigorous if supported by direct teacher statements, classroom observations, or documented institutional practices. Presenting case examples, such as a curriculum decision or a classroom episode, would significantly strengthen the credibility of the findings.

The study mentions several innovative pedagogical practices that integrate global and local perspectives, such as using indigenous texts, encouraging multilingual discussions, and designing heritage-focused assignments. While these examples are promising, the analysis does not provide detailed descriptions or teacher/student testimonies that would demonstrate how such practices were implemented in practice. Including such evidence would allow readers to better understand the effectiveness and challenges of these approaches.

Overall, the results indicate that globalization is reshaping linguistic competence by expanding it beyond traditional structural proficiency toward intercultural sensitivity and adaptability. However, the lack of concrete data excerpts limits the extent to which the study's conclusions can be fully evaluated. To ensure the reliability and rigor of the findings, the analysis should incorporate specific quotations, detailed case descriptions, and clearer links between raw data and thematic interpretations. Without these elements, the claims remain plausible but insufficiently substantiated.

Conclusion

Globalization's influence on linguistic identity and competence in education is both far-reaching and multifaceted, creating a dynamic landscape in which opportunities for enriched language learning coexist with challenges relating to cultural continuity and linguistic equity. The findings of this study indicate that global forces—such as the increasing prominence of English as a lingua franca, the pervasive reach of international media, and the widespread adoption of globally oriented curricula—are reshaping long-held assumptions about what it means to be linguistically competent in today's interconnected world. In contemporary educational settings, competence is no longer limited to mastery of grammar and vocabulary within a single standardized language; instead, it encompasses the ability to navigate multilingual realities, communicate effectively across cultural borders, and construct a resilient and reflective sense of linguistic identity.

However, the same global pressures that broaden linguistic opportunities can also marginalize local and minority languages, creating internal tensions for learners who feel compelled to prioritize globally “marketable” languages like English at the expense of their heritage tongues.

These tensions may lead to diminished self-esteem, weakened cultural attachment, and reduced engagement in academic environments, signaling a need for more intentional support structures within educational systems. The study’s findings therefore underscore the importance of pedagogical, curricular, and institutional practices that balance the acquisition of global communication skills with the affirmation and preservation of local linguistic identities. For classroom practice, this requires educators to adopt culturally and linguistically responsive pedagogies that value students’ full linguistic repertoires, such as translanguage strategies, the incorporation of indigenous and community-based texts, and learning activities that encourage students to explore and present their linguistic heritage. These practices not only promote deeper learning but also reinforce students’ sense of belonging and identity security. At the curricular level, schools must design programs that provide meaningful space for multiple languages to coexist, ensuring that global languages enhance rather than displace local linguistic resources. This may involve integrating multilingual materials, offering flexible pathways for heritage language development, and embedding intercultural communication objectives across subject areas. In terms of teacher preparation, the study highlights a pressing need for teacher education programs to more thoroughly equip future educators with the theoretical knowledge and practical skills required to navigate the complexities of linguistic identity formation in globalized classrooms. Teachers should develop competencies in understanding sociolinguistic dynamics, guiding identity-sensitive discussions, critically evaluating global curricula, and implementing instructional strategies that support linguistic diversity. Professional development opportunities should similarly focus on strengthening teachers’ capacity to respond to the cultural and emotional dimensions of multilingual learning, enabling them to foster inclusive classroom environments where all languages are valued. At a broader institutional and policy level, educational systems must adopt frameworks that actively support linguistic pluralism, ensuring that the benefits of globalization do not come at the expense of local linguistic and cultural heritage.

This includes developing policies that protect minority languages, investing in bilingual and multilingual programs, and creating institutional cultures that publicly recognize and celebrate linguistic diversity as an educational asset rather than a barrier. Policies should also encourage collaboration between schools, families, and communities to strengthen heritage language maintenance and intergenerational linguistic continuity. Ultimately, the evidence presented in this study suggests that embracing linguistic pluralism—rather than promoting assimilation into a single dominant linguistic norm—offers the most equitable and empowering approach for learners in the twenty-first century. When thoughtfully integrated, global influences can expand students’ horizons, provide access to international opportunities, and enhance intercultural competence, while strong

foundations in local languages anchor learners in their cultural identities and foster deeper social and emotional resilience. Education, therefore, plays a crucial mediating role in balancing global and local forces: it is not only responsible for developing proficient multilingual communicators but also for cultivating confident, culturally grounded individuals who can thrive academically, socially, and ethically in an increasingly interconnected and diverse world.

ӘДЕБИЕТ

[1] Кунанбаева С.С. Компетентностное моделирование профессионального иноязычного образования. – Алматы: Қазақ университеті, 2011. – 196 с.

[2] Смаилова Ф. Влияние глобализации на изучение иностранных языков в Республике Казахстан // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия «Филология». – 2020. – №1(67). – С. 120–125.

[3] Оспанов Т. Т., Рамазанова А. Х. Влияние глобализационных процессов на национальную идентичность в современном Казахстане // Вестник КазНУ. Серия философии и политологии. – 2019. – №2(70). – С. 88–92.

[4] Garcia O., & Wei, L. Translanguaging: Language, bilingualism and education. Palgrave Macmillan. – 2014. – p 67-78

[5] Feng M., & Kim, H. K. EFL teachers' spatial construction of linguistic identities for sustainable development in globalization. Sustainability [The Influence of Globalization on National Identity in Modern Kazakhstan]. – 2022. –14(8). Article 4532.

[6] Norton B. Identity and language learning: Extending the conversation (2nd ed.). Multilingual Matters. –2013. – p. 120–125.

[7] Zhumabekova G. B., Zhusupova R. F., Islam A., & Kemaldan E. G. Fostering intercultural competence: Unleashing the power of AI-based tools in shaping student critical thinking skills. // Bulletin of the Kazakh Ablai Khan University, Series “Pedagogical Sciences,” –2024. - 2(87). – p.45–52.

REFERENCES

[1] Kunanbaeva S.S. Kompetentnostnoe modelirovanie professional'nogo inoyazychnogo obrazovaniya [Competence-based modelling of Professional Foreign Language Education] – Almaty: Kazak universiteti, 2011. –196 p. [in Rus.]

[2] Smailova F. Vliyanie globalizatsii na izuchenie inostrannykh yazykov v Respublike Kazahstan [The Impact of Globalization on the Study of Foreign Languages in the Republic of Kazakhstan] // Vestnik KazNPU im. Abaya. Seriya «Filologiya» – 2020. – №1(67). –120–125 p. [in Rus.]

[3] Ospanov T. T., Ramazanova A. H. Vliyanie globalizatsionnykh processov na nacional'nuyu identichnost' v sovremennom Kazahstane // Vestnik KazNU. Seriya filosofii i politologii [The Influence of Globalization on the Study of Foreign Languages in the Republic of Kazakhstan] – 2019. – №2(70). –88–92 p. [in Rus.]

[4] Garcia O., & Wei, L. Translanguaging: Language, bilingualism and education. Palgrave Macmillan. – 2014. – p 67-78

[5] Feng M., & Kim, H. K. EFL teachers' spatial construction of linguistic identities for sustainable development in globalization. Sustainability [The Influence of Globalization on National Identity in Modern Kazakhstan]. – 2022. –14(8). Article 4532.

[6] Norton B. Identity and language learning: Extending the conversation (2nd ed.). Multilingual Matters. –2013. – p. 120–125.

[7] Zhumabekova G. B., Zhusupova R. F., Islam A., & Kemaldan E. G. Fostering intercultural competence: Unleashing the power of AI-based tools in shaping student critical thinking skills. // Bulletin of the Kazakh Ablai Khan University, Series “Pedagogical Sciences,” –2024. - 2(87). – p.45–52.

ЖАҒАНДАНУДЫҢ БІЛІМ БЕРУДЕГІ ТІЛДІК БІРЕГЕЙЛІК ПЕН ҚҰЗЫРЕТТІЛІККЕ ӘСЕРІ

*Серікова Н.С.¹, Кульгильдинова Т.А.²

*^{1,2}Абылай хан атындағы ҚазХҚЖӨТУ, Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Жаһандану білім беру ландшафттарын, әсіресе тіл, сәйкестік және коммуникативті құзыреттілікке қатысты қайта қалыптастыратын қуатты күш ретінде пайда болды. Барған сайын өзара байланысқан әлемде жаһандық тілдердің, әсіресе ағылшын тілінің үстемдігі лингвистикалық бірегейліктің қалай қалыптасатынына және білім беру жүйелерінде тілдік құзыреттілік қалай анықталып, дамытылатынына әсер етті. Бұл мақала жаһанданудың лингвистикалық сәйкестілік пен құзыреттілікке әсерін зерттейді, бұл динамиканың көптілді контексттердегі ресми білім беруде қалай көрінетініне ерекше назар аударылады.

Зерттеу ақпараттың, адамдардың және мәдени тәжірибелердің жаһандық ағыны студенттер мен мұғалімдердің тілдік өзін-өзі қабылдауындағы өзгерістерге қалай ықпал ететінін зерттейді, бұл көбінесе гибриді сәйкестіктерге әкеледі. Жаһандық тілдер беделге ие болған сайын, жергілікті және азшылық тілдері маргинализацияға тап болуы мүмкін, бұл студенттердің мәдени сәйкестігі мен өзін-өзі бағалауына әсер етеді. Керісінше, жаһандану тілді байыту, мәдениетаралық алмасу және көптілділік құзыреттерін дамыту мүмкіндіктерін де ұсынады. Зерттеу жаһандық лингвистикалық стандарттар мен жергілікті тіл тәжірибесі арасындағы шиеленістерге назар аударып, білім беру жүйелерінің халықаралық коммуникацияны ілгерілету мен тілдік әртүрлілікті сақтау арасындағы тепе-теңдікті сақтау қажеттілігін атап көрсетеді.

Әлеуметтік лингвистикалық теорияларға, саясатты талдауға және көптілді білім беру жағдайларындағы кейстерге сүйене отырып, мақала жаһанданудың тілдік оқу бағдарламалары, педагогика және мұғалімдердің білімі үшін салдарын қарастырады. Оқытушылардың студенттерге өздерінің тілдік ерекшеліктерін келісуге және мәдениетті қарым-қатынас дағдыларын дамытуға қалай көмектесе алатынына ерекше назар аударылады. Ағылшын

тілінің лингва франк ретіндегі рөлі, трансұлттық бұқаралық ақпарат құралдарының әсері және халықаралық білім беру бағдарламаларының өркендеуі осы процестегі мүмкіндіктер мен қиындықтар ретінде талқыланады.

Сайып келгенде, мақалада 21 ғасырдағы лингвистикалық құзыреттілік тек грамматикалық және коммуникативті дағдыларды ғана емес, сонымен қатар мәдениетаралық сезімталдық пен бейімделуді қамтуы үшін қайта анықталуы керек деп тұжырымдайды. Ол лингвистикалық әртүрлілікті бағалайтын, инклюзивті сәйкестікті дамытуға жәрдемдесетін және оқушыларды жаһанданған, көпмәдениетті орталарға тиімді қатысуға дайындайтын білім беру тәжірибесін жақтайды. Тіл, сәйкестік және жаһандану арасындағы дамып келе жатқан қарым-қатынасты түсіну арқылы педагогтар студенттерге әртүрлі әлемде құзыретті және сенімді коммуникатор болуға жақсырақ қолдау көрсете алады.

Тірек сөздер: көптілділік, құзыреттілік, білім беру, контекст, шеберлік, жаһандану, мәдениетаралық, құндылық

ВЛИЯНИЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ НА ЯЗЫКОВУЮ ИДЕНТИЧНОСТЬ И КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ

*Серикова Н.С.¹, Кульгильдинова Т.А.²

*^{1,2} КазУМОиМЯ имени Абылай хана, Алматы, Казахстан

Аннотация. Глобализация стала мощной силой, изменяющей образовательные ландшафты, особенно в отношении языка, идентичности и коммуникативной компетенции. В мире, который становится все более взаимосвязанным, доминирование глобальных языков, особенно английского, повлияло на то, как формируется языковая идентичность и как определяется и развивается языковая компетентность в образовательных системах. В этой статье исследуется влияние глобализации на языковую идентичность и компетентность, с особым акцентом на том, какое отражение она находит в формальном образовании в многоязычных контекстах.

В исследовании рассматривается, как глобальный поток информации, людей и культурных практик способствует сдвигам в языковом самовосприятии учащихся и учителей, что часто приводит к гибридным идентичностям. По мере того, как глобальные языки приобретают престижные позиции, местные и языки меньшинств могут столкнуться с маргинализацией, что влияет на культурную принадлежность и самооценку учащихся. И наоборот, глобализация также предлагает возможности для языкового обогащения, межкультурного обмена и развития компетенций многоязычия. Исследование подчеркивает напряженность между глобальными языковыми стандартами и местными языковыми практиками, подчеркивая необходимость того, чтобы образовательные системы соблюдали баланс между продвижением международной коммуникации и сохранением языкового разнообразия.

Опираясь на социолингвистические теории, анализ политики и тематические исследования многоязычных образовательных учреждений, в статье рассматриваются последствия влияния глобализации на языковые учебные программы, педагогику и педагогическое образование. Особое внимание уделяется тому, как преподаватели могут помочь студентам в определении и гармонизации их языковой идентичности и развития навыков общения с учетом культурных особенностей. В статье отмечается, что определение роли английского языка как *lingua franca*, то есть как функциональный тип языка, используемый в качестве средства общения между носителями разных языков, и влияние транснациональных СМИ на рост международных образовательных программ характеризуются как факторы, способствующие этому процессу, так и создающие проблемы.

В статье обосновывается мысль, что состав языковой компетентности в 21 веке необходимо пересмотреть, включив в ее структуру не только грамматический и коммуникативный компонент, но также межкультурную чувствительность и адаптивность. Также предлагаются образовательные практики, в которых содержится компонент языкового разнообразия, способствуют инклюзивному развитию идентичности и готовят учащихся к эффективному участию в глобализированной многокультурной среде. Соблюдение принципов учета соотношения между языком, идентичностью и глобализацией, даст педагогам инструмент для формирования у студентов новых компетенций, чтобы они были уверенными коммуникаторами в разнообразном мире.

Ключевые слова: многоязычие, компетентность, образование, контекст, навык, глобализация, межкультурный, ценность

Received / Мақала түсті / Статья поступила: 20.05.2025.

Accepted / Жариялауға қабылданды / Принята к публикации: 26.12.2025.

Information about the authors:

Serikova Nurgul – PhD student, KazUIR&WL named after Ablai Khan, e-mail: 123-n00@mail.ru

Кульгильдинова Тулебике Алимжановна – doctor of pedagogical sciences, professor, KazUIR&WL named after Ablai Khan, e-mail: kulgildinova.t@ablaikhan.kz+

Авторлар туралы мәлімет:

Серікова Нұргүл Серікқызы – PhD студент, Абылай хан атындағы ҚазХҚжәнеӘТУ, e-mail: 123-n00@mail.ru

Кульгильдинова Тулебике Алимжановна – п.ф.д. профессор, Абылай хан атындағы ҚазХҚжәнеӘТУ, e-mail: kulgildinova.t@ablaikhan.kz

Информация об авторах:

Серикова Нұргүл Серікқызы – PhD студент, КазУМОиМЯ имени Абылай хана, e-mail: 123-n00@mail.ru

Кульгильдинова Тулебике Алимжановна – д.п.н. профессор, КазУМОиМЯ имени Абылай хана, e-mail: kulgildinova.t@ablaikhan.kz

УДК 378.1

МРНТИ 14.35.09

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.025>

ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Ахметова Ж.Б.¹, Жанжигитов С.Ж.², *Атабаева Ф.К.³

¹Академия Гражданской Авиации, Алматы, Казахстан

²Кокшетауский Университет им. А. Мырзахметова, Кокшетау, Казахстан

*³Университет «Туран» Алматы, Казахстан

Аннотация. Цифровые технологии играют всё более важную роль в современном иноязычном образовании, создавая как проблемы, так и возможности для преподавания и обучения. В данной статье рассматриваются основные аспекты, связанные с использованием цифровых технологий в образовательном контексте. Одна из основных возможностей, предоставляемых цифровыми технологиями, - это персонализация обучения, адаптация его к индивидуальным потребностям студентов. Возможности ChatGPT в иноязычном образовании очень огромные, особенно в письменной деятельности студентов. Искусственный интеллект может персонализировать обучение, адаптируя контент к потребностям и ритмам обучения каждого студента, способствуя более инклюзивному и эффективному образованию. Платформы онлайн-обучения, образовательные приложения и цифровые ресурсы предлагают множество инструментов для дифференциации обучения и продвижения персонализированного обучения. Преподаватели должны быть знакомы с доступными цифровыми инструментами и уметь эффективно использовать их для поддержки обучения студентов. Цель данной статьи - глубоко изучить проблемы и возможности, предоставляемые цифровыми технологиями в образовании. С помощью критического анализа мы стремимся понять, как эти инструменты могут быть использованы для улучшения преподавания и обучения, одновременно решая проблемы, присущие их внедрению. В заключение следует отметить, что цифровые технологии предоставляют ряд возможностей для улучшения преподавания и обучения в сфере образования. Однако, чтобы максимально использовать эти возможности, важно решать вопросы, связанные с равным доступом, и оказывать педагогам адекватную поддержку в интеграции этих технологий в образовательную среду.

Ключевые слова: цифровые технологии, обучение, чат-бот, навыки, интеграция, мобильность, искусственный интеллект, ресурсы

Введение

Современное образование находится в условиях интенсивной цифровой трансформации, что обусловлено стремительным развитием информационно-коммуникационных технологий и изменением

социокультурной среды. Цифровизация становится ключевым направлением модернизации образовательной системы, определяя её стратегические ориентиры и содержание. В этих условиях образование призвано не только адаптироваться к новым технологическим реалиям, но и использовать их потенциал для повышения качества обучения, формирования цифровой грамотности и развития компетенций XXI века.

Актуальность темы исследования определяется возрастающей ролью цифровых технологий как инструмента повышения эффективности образовательного процесса и обеспечения доступности образования. Президент РК Касым-Жомарт Кемелевич Токаев в своих выступлениях неоднократно отмечал, что цифровизация является для Казахстана приоритетом национального уровня: «Мы должны понимать, что управление цифровыми тенденциями потребует изменения нашего подхода к цифровой грамотности и образованию. Конечная цель - сформировать креативное общество, ориентированное на цифровой рост. Нашим людям предстоит принять новые идеи, новые способы мышления и созидания» [1].

Развитие цифровых компетенций будущих специалистов в условиях цифрового общества является очень важной проблемой для всех учебных заведений, особенно это касается вузов, ответственных за подготовку кадров и формирующих необходимые для рыночной экономики компетенции, что по мнению Кунанбаевой С.С., является необходимым условием становления современного иноязычного специалиста [2]. Одной из ключевых и наиболее привлекательных характеристик информационных телекоммуникационных образовательных технологий является возможность, предоставляемая этими системами каждому обучаемому, выстроить свою образовательную модель или собственную траекторию, которая наиболее полно соответствует его образовательным и профессиональным способностям и идеям [3].

Вопросы цифровизации образования активно рассматриваются в трудах отечественных и зарубежных исследователей (Кунанбаевой С.С., Нургалиевой Г.К., Чакликовой А.Т., Джусубалиевов Д.М., Полат Е. С., Блинова В. В., Anderson J., Fullan M. и др.), где анализируются технологические, организационные и педагогические аспекты применения цифровых инструментов. Однако большинство работ носят фрагментарный характер, преимущественно описывая отдельные технологии или формы цифрового обучения, в то время как комплексное рассмотрение возможностей цифровых технологий в контексте формирования единой образовательной экосистемы остаётся недостаточно проработанным. При этом наблюдаются противоречия между широкими возможностями цифровых технологий и ограниченной готовностью образовательных организаций, педагогов и обучающихся к их полноценному использованию; между необходимостью индивидуализации обучения и отсутствием единых методических подходов к проектированию цифровых образовательных сред [4].

Целью исследования является выявление и теоретическое обоснование возможности цифровых технологий в образовательной сфере, определить их педагогический потенциал и направления эффективного использования в практике современного образования.

Научная оригинальность представленного исследования заключается в комплексном рассмотрении возможностей цифровых технологий как системообразующего фактора трансформации современного образовательного пространства. В отличие от существующих работ, преимущественно описывающих отдельные аспекты цифровизации (технические, педагогические или управленческие), в статье предложен целостный подход, основанный на интеграции педагогических, технологических и социокультурных компонентов цифрового образования.

Автором уточнено понятие «*цифровые возможности образования*» как совокупности инструментальных, коммуникационных и аналитических ресурсов, обеспечивающих качественные изменения в процессах обучения, воспитания и управления образовательной средой. На теоретическом уровне обоснована необходимость перехода от фрагментарного внедрения цифровых средств к формированию цифровой экосистемы образования, где ключевую роль играет взаимодействие человека и технологии[5].

Оригинальность исследования также состоит в выявлении педагогических условий эффективного использования цифровых технологий: интеграции интерактивных платформ в учебный процесс, применения элементов адаптивного и игрового обучения, а также в разработке концептуальной модели цифровой образовательной среды, направленной на повышение мотивации и самостоятельности обучающихся[6].

Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ цифровой трансформации образовательных учреждений, в практике подготовки педагогических кадров и при проектировании современных цифровых образовательных пространств.

Материалы и методы

Объектом настоящего исследования является образовательный процесс в сфере иноязычного обучения, реализуемый с использованием цифровых технологий. Особое внимание уделялось формированию коммуникативной компетенции, развитию навыков самостоятельного изучения иностранного языка и активизации познавательной деятельности обучающихся с опорой на современные цифровые инструменты.

Предмет исследования составляют педагогические, организационные и технологические возможности цифровых инструментов, способствующих повышению эффективности обучения иностранным языкам, индивидуализации учебного процесса, мотивации студентов и формированию устойчивых навыков практического применения

иностранного языка. Рассматриваемыми цифровыми средствами являются образовательные платформы, мобильные приложения, мультимедийные учебные комплексы, интерактивные задания и инструменты дистанционного обучения.

Материалы исследования включают три группы источников и данных:

1. Научная литература и нормативные документы, включающие статьи отечественных и зарубежных исследователей (Кунанбаева С.С., Нургалиева Г.К., Чакликова А.Т., Джусубалиева Д.М., А. А. Андреев, Е. С. Полат, В. В. Блинов, J. Anderson, M. Fullan и др.), методические рекомендации по цифровизации образовательного процесса, концепции цифровой трансформации и стандарты компетенций XXI века.

2. Цифровые образовательные платформы и программное обеспечение, используемые в практике иноязычного обучения: LMS-системы (Moodle, Canvas), мобильные приложения (Duolingo, Quizlet, LingQ), интерактивные онлайн-инструменты (Kahoot!, LearningApps, Padlet) и мультимедийные учебные комплексы. Анализ проводился с точки зрения функционала, интерактивности и соответствия педагогическим целям.

3. Педагогические кейсы и опыт внедрения цифровых технологий в образовательных организациях, включая результаты опросов педагогов и студентов, данные о динамике учебных достижений при использовании цифровых инструментов, а также примеры интеграции технологий в очную, дистанционную и смешанную формы обучения.

Методы исследования включают сочетание теоретических и аналитических подходов:

- Анализ и обобщение научной литературы, позволивший выявить существующие подходы, преимущества и ограничения цифровых технологий в иноязычном обучении;

- Сравнительно-сопоставительный метод, применённый для выявления различий и сходств между отдельными цифровыми платформами, их функциональными возможностями и педагогическим потенциалом;

- Контент-анализ образовательных платформ и учебных материалов, использованный для оценки полноты функционала, интерактивности, адаптивности к уровню подготовки обучающихся и соответствия современным педагогическим требованиям;

- Системный подход и теоретическое моделирование, направленные на разработку комплексных предложений по интеграции цифровых технологий в учебный процесс и формирование педагогических моделей;

- Анализ эмпирических данных, при наличии, включающий статистическую обработку опросов, кейсов и результатов педагогических экспериментов.

Выбор указанных методов обусловлен необходимостью комплексного анализа возможностей цифровых технологий, выявления их педагогического потенциала и разработки рекомендаций по эффективному применению в иноязычном обучении.

Таблица 1, озаглавленная «Структура материалов и методов исследования», представляет собой систематизированное описание ключевых компонентов исследовательской работы, направленной на изучение использования цифровых технологий в иноязычном обучении.

Таблица 1. Структура материалов и методов исследования

№	Элемент исследования	Содержание	Обоснование выбора
1	Объект исследования	Образовательный процесс в сфере иноязычного обучения с использованием цифровых технологий	Позволяет рассмотреть педагогические и технологические аспекты интеграции цифровых инструментов
2	Предмет исследования	Педагогические, организационные и технологические возможности цифровых инструментов, способствующих эффективности обучения иностранным языкам	Фокус на практическом и теоретическом потенциале цифровых технологий
3	Материалы исследования	1. Научные публикации, нормативные документы, методические рекомендации по цифровизации образования и иноязычному обучению 2. Цифровые образовательные платформы и приложения (Moodle, Canvas, Duolingo, Quizlet, Kahoot!, LearningApps) 3. Педагогические кейсы внедрения цифровых технологий в учебный процесс	Комплексный набор источников позволяет всесторонне изучить возможности и ограничения цифровых технологий
4	Методы исследования	1. Анализ и обобщение научной литературы 2. Сравнительно-сопоставительный метод 3. Контент-анализ образовательных платформ и учебных материалов 4. Системный подход и теоретическое моделирование 5. Анализ эмпирических данных (при наличии)	Обеспечивают комплексное рассмотрение теоретических и практических аспектов цифровизации иноязычного обучения

5	Обоснование методов	Методы выбраны для системного анализа возможностей цифровых технологий, выявления педагогического потенциала, разработки рекомендаций по их применению и формирования авторской модели внедрения	Соответствует требованиям научной публикации ВАК, сочетает теоретическую и прикладную ценность исследования

Таблица 1 - «включает пять основных элементов: объект, предмет, материалы, методы и обоснование методов. Образовательный процесс в сфере иноязычного обучения с использованием цифровых технологий. Выбор объекта позволяет рассмотреть образовательную деятельность как комплексную систему, включающую педагогические, организационные и технологические аспекты внедрения цифровых инструментов, способствующих повышению эффективности обучения иностранным языкам. Фокус на предметной области дает возможность исследовать, каким образом конкретные цифровые технологии влияют на качество и результативность учебного процесса, раскрывая их практический и теоретический потенциал. Использование разнообразных источников - от теоретических до практических - обеспечивает комплексный подход к изучению темы, позволяет выявить как потенциал, так и ограничения цифровых инструментов в обучении. Комплекс методов обеспечивает многоплановое изучение явления — от теоретического анализа до практического осмысления, что способствует выработке научно обоснованных выводов и рекомендаций. В целом, таблица отражает логическую структуру научного исследования: от определения объекта и предмета - к описанию используемых материалов, методологического инструментария и их научного обоснования. Она демонстрирует целостный, системный подход к изучению цифровизации в иноязычном обучении.

Предложение новых моделей или методик внедрения цифровых технологий в образовательный процесс - это важный шаг к улучшению качества образования, адаптации его под современные вызовы и более эффективному использованию возможностей цифровизации. Приводим пример идеи для создания новой модели или методики:

Модель «Обучение через игровизацию» (Gamified Learning). Использование игровых механик для повышения вовлеченности студентов в образовательный процесс. В этой модели учебные задания и курсы организованы как элементы игры, где учащиеся зарабатывают баллы, проходят уровни и получают награды за выполнение заданий. Такая методика стимулирует учебную активность и мотивацию.

• *Пример:* Использование образовательных платформ, таких как Kahoot, Quizlet, Classcraft, где студенты могут соревноваться в ответах на

вопросы, выполнять миссии, и получать виртуальные награды.

- *Цель:* Повышение вовлеченности и мотивации студентов, улучшение запоминания и усвоения материала через игровые механизмы.

Сущность модели «Обучение через игровизацию» представляет собой методику, при которой элементы игры (соревнование, достижения, уровни, награды, рейтинги и т. д.) интегрируются в образовательный процесс. При этом сама деятельность остаётся учебной, но структура и форма её подачи напоминают игровую среду. Главная цель - повысить мотивацию, вовлечённость и активность обучающихся.

Игровизация не означает превращение учебы в игру, а подразумевает использование *игровых механизмов* для усиления интереса, повышения концентрации и формирования устойчивой внутренней мотивации к обучению.

Основные принципы модели

1. Мотивация через достижение цели:

Учебные задачи оформляются как игровые миссии, а выполнение заданий как достижение уровней или получение наград.

2. Обратная связь и видимый прогресс:

Учащиеся видят результаты своих действий в режиме реального времени (очки, рейтинги, значки, переход на следующий уровень).

3. Элемент соревнования и сотрудничества:

В систему могут быть встроены как индивидуальные рейтинги, так и групповые формы соревнований (командная работа).

4. Эмоциональная вовлеченность:

Игровые элементы вызывают у студентов положительные эмоции, что способствует более глубокому усвоению материала и снижает учебное напряжение.

Цели и задачи модели

- Повышение мотивации учащихся за счёт эмоционального вовлечения.

- Формирование устойчивого интереса к учебному процессу.

- Развитие навыков командной работы и коммуникации.

- Повышение эффективности усвоения знаний через активное участие.

- Поддержка самостоятельного обучения и саморегуляции.

Механизмы реализации

1. Использование цифровых платформ с игровыми функциями:

Kahoot, Quizizz, Classcraft, Duolingo, Mentimeter, ClassDojo - позволяют создавать викторины, квесты, миссии, рейтинги и награды.

Преподаватель может проводить интерактивные тесты и оценивать активность учащихся через игровые задания.

2. Создание системы уровней и достижений:

Каждое выполненное задание приносит студенту баллы, опыт или медали.

Набор определённого количества баллов открывает «новый уровень» (например, переход к более сложным заданиям).

3. Применение сюжетных линий и ролевых элементов:

Учебный курс оформляется как «игровое приключение» с миссией и целями.

Студенты становятся героями, исследователями, изобретателями и т. д.

4. Внедрение соревновательных элементов:

Введение рейтингов (индивидуальных или командных).

Организация онлайн-турниров, викторин, квестов или марафонов знаний.

5. Интеграция с реальной системой оценивания:

Игровые достижения могут учитывать реальный прогресс студента (например, бонусные баллы к оценке, зачёт активности).

Таблица 2. Возможные проблемы и пути их решения

Проблема	Возможное решение
Избыточное увлечение внешней мотивацией (очки, награды)	Сбалансировать игровые и познавательные стимулы, развивать внутреннюю мотивацию
Недостаток цифровых навыков у преподавателей	Провести повышение квалификации по использованию игровых платформ
Сложность технической реализации	Использовать доступные и интуитивно понятные сервисы (например, Kahoot, Quizizz)
Разный уровень вовлеченности студентов	Ввести элементы командной игры, где каждый участник имеет свою роль

Модель «Обучение через игровизацию» является эффективным инструментом цифровой трансформации образования. Она сочетает элементы игры и учебного процесса, что позволяет формировать у обучающихся устойчивую мотивацию, улучшать качество усвоения знаний и развивать метапредметные компетенции. При правильном подходе игровизация может стать не просто способом развлечь студентов, а мощной педагогической технологией, способной сделать обучение динамичным, гибким и результативным [7].

Геймификация является одним из наиболее перспективных направлений цифровой трансформации иноязычного образования. Внедрение игровых механизмов в образовательный процесс способствует повышению мотивации обучающихся, развитию их познавательной

активности и устойчивого интереса к изучению иностранного языка. Использование цифровых игровых инструментов, онлайн-платформ и мобильных приложений обеспечивает создание интерактивной образовательной среды, в которой обучающийся становится активным субъектом учебной деятельности.

Геймификация выступает не только как технологический тренд, но и как методологический ресурс модернизации иноязычного образования, способствующий формированию современной цифровой образовательной среды, ориентированной на активное, осознанное и результативное овладение иностранным языком.

Результаты и обсуждение

Внедрение цифровых технологий в процесс обучения иностранным языкам проявляется в нескольких ключевых аспектах, оказывающих влияние как на эффективность образовательного процесса, так и на трансформацию педагогических практик.

Интеграция цифровых технологий в учебный процесс. Использование образовательных платформ, мобильных приложений, интерактивных заданий и мультимедийных ресурсов обеспечивает гибкость организации обучения. Онлайн - и смешанные формы обучения позволяют реализовать индивидуализированные траектории развития студентов, учитывая их уровень подготовки, темп усвоения материала и коммуникативные потребности. Применение игровых технологий и интерактивных упражнений (Gamified Learning) стимулирует активное вовлечение обучающихся, повышает мотивацию и способствует формированию устойчивых навыков практического применения языка[8].

Влияние на результаты обучения. Анализ кейсов внедрения цифровых технологий показывает положительное влияние на достижение учебных целей:

- улучшение усвоения лексико-грамматического материала;
- развитие навыков аудирования и говорения;
- повышение самостоятельности и ответственности студентов за свой учебный процесс;
- увеличение объема практических заданий без увеличения нагрузки на преподавателя.

Использование адаптивных платформ позволяет оперативно отслеживать прогресс обучающихся и корректировать образовательные траектории, что положительно сказывается на результатах промежуточного и итогового контроля[9].

Изменение педагогических практик. Интеграция цифровых технологий трансформирует роль преподавателя: он становится координатором, наставником и фасилитатором учебного процесса, а не только источником

знаний. Появляется возможность применять смешанные формы обучения, проектные и исследовательские методики, развивать критическое мышление и креативные навыки студентов. Преподаватели отмечают, что использование интерактивных инструментов позволяет сократить время на повторение материала и повысить индивидуализацию обучения, что особенно актуально при изучении иностранных языков с различными стартовыми уровнями подготовки.

Практическая значимость и рекомендации. На основе анализа и сопоставления цифровых инструментов можно выделить ряд практических рекомендаций для педагогов:

- интегрировать игровые и интерактивные технологии в регулярные занятия;
- использовать мобильные приложения для самостоятельной работы студентов;
- комбинировать дистанционные и очные формы обучения для повышения мотивации и эффективности;
- применять платформы для регулярного мониторинга результатов и индивидуальной коррекции учебного процесса[8].

Таким образом, внедрение цифровых технологий в иноязычное образование способствует не только улучшению результатов обучения, но и качественной трансформации педагогических практик, создавая условия для более гибкого, индивидуализированного и мотивирующего образовательного процесса.

Важно поощрять сбалансированное и здоровое использование цифровых технологий. Это может включать реализацию школьной политики, ограничивающей время, проведенное за экраном, включение физических активностей на открытом воздухе в учебную программу, а также поощрение практик цифрового благополучия [10].

Учителям и ученикам задали вопрос, считают ли они, что мобильные технологии могут помочь им в классе. 85% учителей считают, что мобильные технологии могут помочь им в подготовке к курсам по преподаванию. Ученики получили схожие результаты: 86% учеников считают, что мобильные устройства могут помочь им в классе.

На следующих графиках показаны некоторые результаты опроса. Учителя разделены на две группы. Группа учителей иностранных языков и группа учителей других предметов.

Рисунок 1 показывает, что учителя иностранных языков используют мобильное устройство для подготовки к обучению, чем учителя других предметов. Они используют больше всего ноутбуки и планшеты. Результаты опроса, проведенного в 2024 году среди 150 преподавателей иностранных языков в образовательных учреждениях, методом анкетных опросов, показали, что 85 % респондентов отмечают положительное влияние цифровых платформ на качество образовательного процесса. По мнению

участников исследования, использование данных ресурсов способствует активизации познавательной деятельности обучающихся и повышает мотивацию к изучению иностранных языков

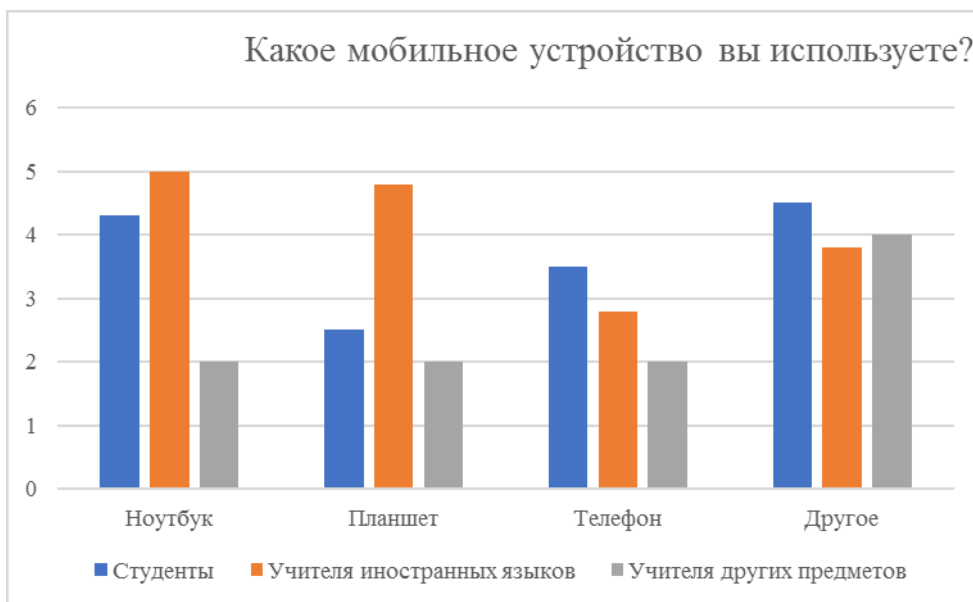


Рисунок 1- Какое мобильное устройство вы используете?

При определении того, как преподаватели и студенты используют определенные мобильные приложения, по Рисунку 2 было обнаружено, что учителя иностранных языков и студенты знакомы с ними и используют их больше, чем учителя других предметов.

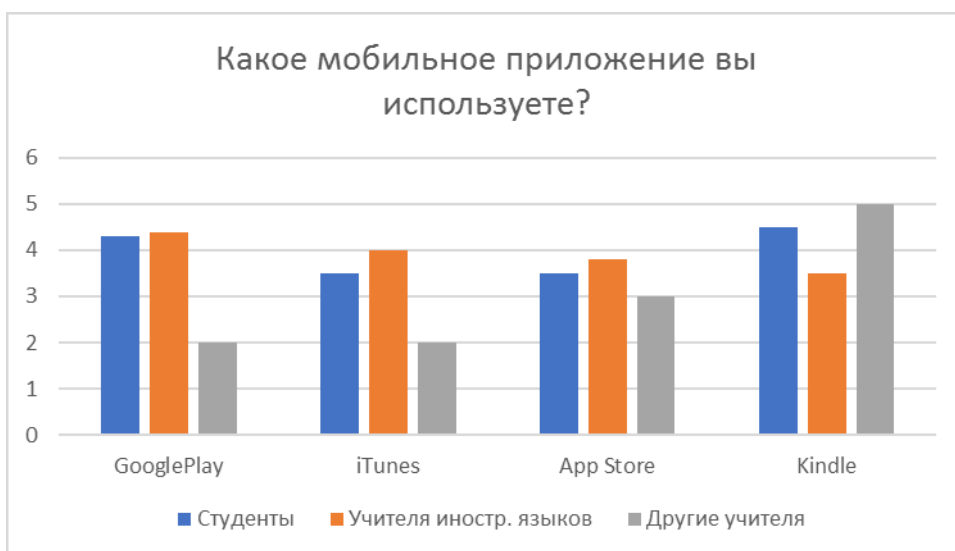


Рисунок 2 - Какое мобильное приложение Вы используете?

Студенты на своих устройствах чаще всего использовали мобильные приложения для социальных сетей, веб-браузера и мобильных игр. По рисунку видно, что учителя иностранных языков больше используют мобильные приложения для социальных сетей и веб-браузеров, чем учителя других предметов. Опрос среди учителей и учеников показал, что мобильные устройства широко используются и эксплуатируются. Преподаватели, кроме тех, кто преподает инстранные языки, не используют и не знают многих важных возможностей использования мобильных технологий. Наши педагогические эксперименты подтвердили, что использование планшетов явно повысило качество процесса обучения.

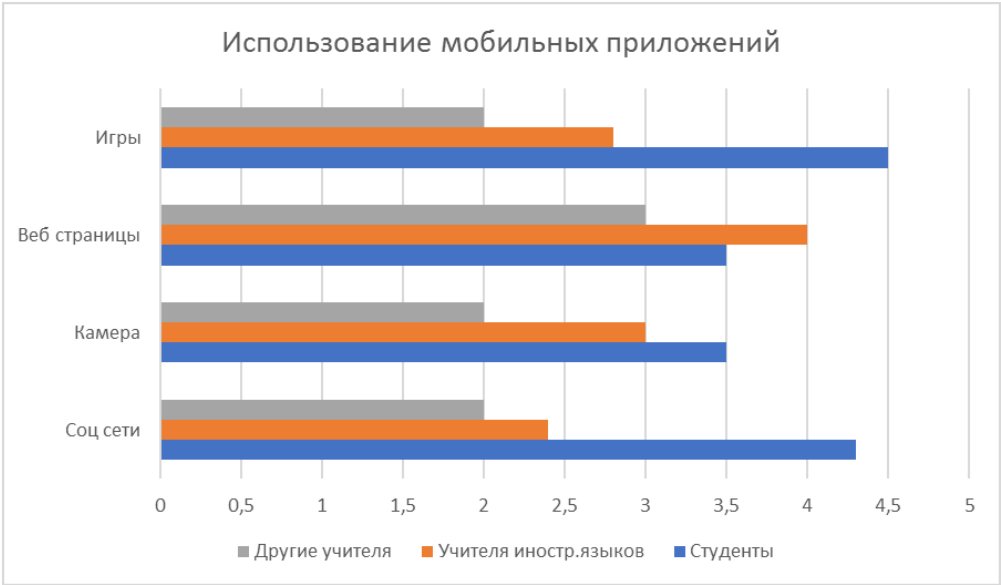


Рисунок 3 - Использование мобильных приложений.

Опрос проводился среди 100 студентов, изучающих иностранные языки в вузах Алматы в 2024 году (Таблица-3). Использовался онлайн-анкетный метод с открытыми и закрытыми вопросами, а также оценка учебных достижений по шкале CEFR. Участники разделялись на две группы: регулярно использующие цифровые образовательные ресурсы и не использующие/использующие нерегулярно.

Таблица 3. Результаты использования цифровых образовательных ресурсов в иноязычном обучении

Категория обучаю-щихся	Количество студентов	Доля от обще-го числа, %	Изменение уровня владения языком
Регулярно исполь-зующие цифровые ресурсы (Duolingo, Quizlet и др.)	130	65	Повышение на один уровень CEFR (напри-мер, с A2 до B1)

Не использующие цифровые ресурсы или применяющие их нерегулярно	70	35	Без существенных изменений уровня владения

Анализ учебных достижений студентов подтвердил, что у 65 % обучающихся, регулярно использующих цифровые образовательные ресурсы, зафиксировано повышение уровня владения иностранным языком на один уровень CEFR в течение учебного года. Это свидетельствует о высокой результативности применения цифровых технологий в обучении иностранным языкам.

Сравнительный анализ традиционных и цифровых методов преподавания выявил, что интеграция онлайн-тренажёров, мультимедийных курсов и мобильных приложений повышает уровень вовлечённости студентов на 30–40 % и способствует развитию навыков самостоятельной работы и самооценки. Кроме того, применение цифровых инструментов стимулирует развитие ключевых компетенций XXI века - критического мышления, креативности и цифровой грамотности.

Таким образом, полученные результаты обладают как научной, так и практической значимостью, подтверждая эффективность цифровых технологий как инструмента оптимизации иноязычного образования. Выводы исследования основаны на эмпирических данных и аналитических наблюдениях, что обеспечивает их достоверность и позволяет использовать результаты при разработке современных методик обучения иностранным языкам в цифровой среде.

Внедрение цифровых технологий в образование требует не только использования новых инструментов, но и разработки инновационных моделей обучения, которые бы максимально использовали потенциал этих технологий. Применение таких моделей помогает не только повысить качество образовательного процесса, но и подготовить студентов к вызовам цифрового будущего. Возможности цифровых технологий в иноязычном образовании огромные, но хотим остановиться на следующих (Таблица 4).

Таблица 4. Возможности цифровых технологий в иноязычном образовании

Индивидуализация и адаптивность	Развитие цифровой и языковой компетенций	Интерактивность и вовлечённость	Доступ к аутентичным ресурсам	Проблемы и ограничения
Персонализация программы	Цифровая грамотность	Гемификация	Видео, подкасты	Неравномерный доступ к интернету

Темп обучения	Самостоятельное обучение	Симуляции	Статьи	Недостаток подготовки преподавателей
Мгновенная обратная связь	Рост навыков владения языком	Интерактивные задания	Общение с носителями	Перегрузка студентов

Современные цифровые технологии существенно изменили подходы к обучению иностранным языкам, обеспечивая гибкость, интерактивность и персонализацию образовательного процесса. Рассмотрим основные направления их применения и сопутствующие возможности.

1. Индивидуализация и адаптивность обучения

Цифровые платформы позволяют выстраивать персонализированные образовательные траектории, учитывающие уровень владения языком, цели и интересы обучающихся. Адаптивные системы автоматически подбирают задания в соответствии с результатами предыдущих упражнений, что обеспечивает оптимальный темп обучения и постепенное усложнение материала. Возможность получения мгновенной обратной связи способствует саморегуляции и повышает качество усвоения языковых навыков.

2. Развитие цифровой и языковой компетенций

Работа с современными электронными ресурсами способствует формированию цифровой грамотности, критического мышления и навыков самостоятельного поиска информации. Использование онлайн-курсов, электронных словарей, интерактивных тренажёров и коммуникационных сервисов способствует одновременному росту языковых умений и развитию метакогнитивных стратегий обучения. Таким образом, цифровые технологии становятся инструментом формирования комплексной компетентности, включающей как языковую, так и цифровую составляющие.

3. Интерактивность и вовлечённость

Одним из ключевых преимуществ цифровой среды является высокая степень интерактивности. Использование элементов геймификации, симуляций и интерактивных заданий повышает мотивацию и способствует более активному участию обучающихся в учебном процессе. Игровые механики (баллы, рейтинги, квесты) формируют внутреннюю мотивацию и стимулируют регулярное взаимодействие с языковым материалом, превращая обучение в динамичный и увлекательный процесс.

4. Доступ к аутентичным ресурсам

Цифровые технологии обеспечивают широкий доступ к аутентичным материалам: видео, подкастам, статьям, интерактивным курсам и онлайн-сообществам. Это позволяет

обучающимся взаимодействовать с живым языком и культурой, общаться с носителями и осваивать актуальные речевые модели. Таким образом, цифровая среда способствует формированию межкультурной компетенции и приближает процесс обучения к реальным коммуникативным условиям.

5. Проблемы и ограничения

Несмотря на очевидные преимущества, внедрение цифровых технологий сопровождается рядом трудностей. Среди них неравномерный доступ к интернет-ресурсам, недостаточная подготовка преподавателей к использованию цифровых инструментов и информационная перегрузка обучающихся.

Кроме того, чрезмерная зависимость от технологий может снижать качество живого общения и формировать поверхностное восприятие языкового материала.

Эти аспекты требуют дальнейшего научно-методического осмысления и разработки стратегий сбалансированного использования цифровых средств.

Цифровые технологии позволяют создавать интерактивные задания, игры, симуляции и мультимедийные курсы, которые делают обучение более динамичным и мотивирующим. Aljohani N. отмечает, что интеграция онлайн-тренажёров и мультимедийных ресурсов увеличивает вовлечённость студентов на 30–40 %, а использование геймификации способствует развитию автономного обучения [12].

Использование онлайн-платформ и мобильных приложений способствует развитию ключевых компетенций: цифровой грамотности, критического мышления и навыков самостоятельного обучения. Студенты, регулярно применяющих цифровые ресурсы, повышают уровень владения языком и демонстрируют прямую связь между активным использованием технологий и ростом компетенций [13].

Цифровые ресурсы расширяют доступ к аутентичному языковому контенту: видео, подкасты, статьи, онлайн-курсы и платформы для общения с носителями языка. Это позволяет формировать культурную компетенцию, а также улучшать навыки восприятия речи на слух и чтения. Студенты, использующие такие ресурсы, лучше справляются с пониманием аудиовизуальных материалов и письменных текстов [14].

Несмотря на очевидные преимущества, внедрение цифровых технологий сталкивается с рядом трудностей:

- Неравномерный доступ к качественным интернет-ресурсам и устройствам;
- Недостаточная подготовка преподавателей к интеграции новых технологий;
- Риск перегрузки студентов информацией и снижение мотивации при неправильно организованной онлайн-работе.

Рекомендации для преподавателей языковых предметов:

1. Комбинированное обучение: сочетать онлайн-платформы с традиционными методами для максимальной эффективности.
2. Регулярная оценка эффективности: использование тестов и аналитических инструментов для мониторинга прогресса студентов.
3. Обучение преподавателей: повышение цифровой компетентности педагогов через тренинги и мастер-классы.
4. Адаптивные программы: внедрение платформ, которые подстраиваются под уровень каждого студента и предоставляют персонализированные рекомендации.

Цифровые технологии существенно расширяют возможности иноязычного образования, обеспечивая индивидуализацию обучения, интерактивность, доступ к аутентичным ресурсам и развитие цифровой компетентности. Для максимальной эффективности необходимо сочетание технологий с традиционными методиками, внимательный выбор платформ и регулярный контроль учебных результатов [15].

Заключение

Рассмотрение возможностей цифровых технологий в иноязычном образовании позволяет сделать вывод о том, что их интеграция способствует трансформации традиционной модели обучения и формированию новой образовательной парадигмы, ориентированной на развитие автономности, межкультурной компетенции и коммуникативной активности обучающихся. Использование электронных образовательных платформ, мультимедийных ресурсов, технологий виртуальной и дополненной реальности, а также искусственного интеллекта обеспечивает создание интерактивной языковой среды, приближенной к условиям реального общения.

Цифровые инструменты не только расширяют дидактические возможности преподавателя, но и позволяют реализовать принципы адаптивного и персонализированного обучения, повысить мотивацию и вовлечённость обучающихся в образовательный процесс. Вместе с тем эффективное внедрение цифровых технологий требует комплексного подхода, включающего методическую, техническую и организационную готовность педагогов, а также разработку новых форм оценки и контроля результатов обучения.

Геймификация позволяет реализовать принципы личностно-ориентированного и компетентностного подходов, активизирует процессы саморегуляции и самооценки, а также способствует формированию коммуникативной и межкультурной компетенций. При этом эффективность её применения напрямую зависит от методической обоснованности, адекватного подбора цифровых инструментов и степени интеграции игровых элементов в структуру учебного процесса.

Таким образом, цифровизация иноязычного образования представляет собой стратегическое направление его развития, обеспечивающее повышение качества языковой подготовки и соответствие современным требованиям глобализирующегося образовательного пространства.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Выступление главы государства Касым-Жомарта Токаева на заседании Совета иностранных инвесторов 8 июня 2023 г. – Режим доступа: https://tengrinews.kz/kazakhstan_news/tokaev-nashim-lyudyampredstoit-prinyat-novyye-sposobyi-501527/ – [Дата обращения 14.03.2024]
- [2] Кунанбаева С.С. Создание информационно-обучающей среды в системе университетского образования / С.С. Кунанбаева, Г.К. Нургалиева, А.Т. Чакликова. - Алматы: РЦИО, 2006. - 119 с.
- [3] Чакликова А.Т., Кульгильдинова Т.А. Аксиологические основы информатизации иноязычного образования // Вестник Карагандинского университета, Серия «Педагогика». -2017.- № 2(86). – с.11-18
- [4] Mendekenova A.D., Dzhussubaliyeva D.M. Digital technologies for the formation of professionally-based competence of future foreign language teachers. // BULLETIN of Ablai khan KazUIRandWL. Series “Pedagogical sciences”. – 2022. – Vol.67(4) – pp. 149-172.
- [5] Джусубалиева Д.М. Ноль цифровой образовательной среды в формировании иноязычных компетенций // Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Педагогические науки». -2021. -№4(72). - с70-75
- [6] Shabara, R., ElEbyary, K., & Boraie, D. (2024). Teachers or CHATGPT: The issue of accuracy and consistency in l2 assessment. Teaching English with Technology. -2023. - 24(2). -pp.71–92
- [7] Бондаренко Н. В. Игровые технологии как средство повышения мотивации студентов // Современные проблемы образования. - 2021. -№ 4. – с. 56-63
- [8] Zhu, T., Zhang, Y. & Irwin, D. Second and Foreign Language Vocabulary Learning through Digital Reading: A Meta-Analysis. Educ Inf Technol. – 2024. - №29. –pp. 4531–4563
- [9] Luckin R., Holmes, W., Griffiths M. and Forcier, L. B. Liberated Intelligence: The Case for AI in Education. 2016. Pearson Education
- [10] Billingham M. and Dunser A. Augmented Reality in the Classroom // Computerio - 2012. - 45(7). - Pp. 56-63
- [11] Dede, K. Immersive Interfaces for Engagement and Learning // Science, 2009, №323(5910), p. 66-69
- [12] Aljohani N. Effectiveness of Using E-Learning in Saudi Arabian Universities. // TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology. -2017.- 16(4). - pp. 76-83
- [13] Ertmer P. A. and Ottenbreit-Leftwich A. Changing Technology for Teachers: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect // Journal of Research on Technology in Education, 2010, 42(3), p.255-284
- [14] Radesky J. S. et al. Digital Media and Sleep in Childhood and Adolescence //Pediatrics, 2020, №146(2)
- [15] Артыкбаева Е.В., Джусубалиева Д.М. Электронные мультимедийные учебники в современном образовании // Актуальные проблемы теории и практики учебниковедения. Коллективная монография, КазУМОиМЯ имени Абылай хана. – Алматы, 2024. – с. 44-58

REFERENCES

[1] Vystuplenie glavy gosudarstva Kasym-Zhomarta Tokaeva na zasedanii Soveta inostrannyh investorov 8 iyunya 2023 g. (Speech by the Head of State Kassym-Jomart Tokayev at the Meeting of the Foreign Investors Council on June 8, 2023). Rezhim dostupa: URL: https://tengrinews.kz/kazakhstan_news/tokaev-nashim-lyudyampredstoit-prinyat-novyie-sposobyi-501527. [Data obrashcheniya 14.03.2024]. [in Russ.]

Kunanbaeva S.S. Sozдание informacionno-obuchayushchej sredy v sisteme universitetskogo obrazovaniya (Creation of an Information and Learning Environment in the University Education System). –Almaty, 2006. - 119 p. [in Russ.]

[2] Chaklikova A.T., Kul'gil'dinova T.A. Aksiologicheskie osnovy informatizatsii inoyazychnogo obrazovaniya (Axiological Foundations of Informatization of Foreign Language Education) //Vestnik Karagandinskogo universiteta Seriya «Pedagogika». -2017.- № 2(86). – pp.24-31 [in Russ.]

[3] Mendekenova A.D., Dzhussubaliyeva D.M. Digital technologies for the formation of professionally-based competence of future foreign language teachers// BULLETIN of Ablai khan KazUIRandWL. Series “PEDAGOGICAL SCIENCES”. – 2022. – Vol.67(4) – pp. 149-172

[4] Dzhussubaliyeva D.M. Rol' cifrovoj obrazovatel'noj sredy v formirovanii inoyazychnyh kompetencij (The role of the digital educational environment in the formation of foreign language competencies) //Vestnik KazNPU im. Abaya, seriya «Pedagogicheskie nauki». – 2021. - №4(72). – S. 70-75[in Russ.]

[5] Bondarenko N.V. Igroviye tehnologii kak sredstvo povyseniya motivatsii studentov (Game technology as the means of increasing motivation of students)//Sovremennie problem obrasovaniya. - 2021. -№4. - pp. 58–63 [in Russ.]

[6] Shabara, R., ElEbyary, K., & Boraie, D. Teachers or chatgpt: the issue of accuracy and consistency in L2 assessment. Teaching English with Technology. -2024. - №24(2). –pp.71–92

[7] Zhu T., Zhang, Y. & Irwin D. Second and Foreign Language Vocabulary Learning through Digital Reading: A Meta-Analysis. *Educ Inf Technol.* – 2024. - №29. –pp. 4531–4563 <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11969-1>

[8] Aljohani N. Effectiveness of Using E-Learning in Saudi Arabian Universities. //TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology. -2017. - №16(4). –pp.76-83 [in Eng.]

[9] Billinghamurst M., Dunser A. Augmented Reality in the Classroom // Computer. -2012. -№45(7). - pp.56-63

[10] Dede K. Immersive Interfaces for Engagement and Learning // Science. -2009. -№323(5910). –pp. 66-69

[11] Luckin R., Holmes W., Griffiths M., Forcier, L. B. Liberated Intelligence: The Case for AI in Education. - London, 2016. -311p.

[12] Ertmer P. A., Ottenbreit-Leftwich A. Changing Technology for Teachers: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect //Journal of Research on Technology in Education. -2010. - №42(3). –pp.255-284

[13] Radesky J. S. Digital Media and Sleep in Childhood and Adolescence //Pediatrics. -2020. -№146(2). –pp.37-61

[14] Artykbaeva E.V., Dzhusubalieva D.M. Elektronnye mul'timedijnye uchebniki v sovremennom obrazovanii (Electronic Multimedia Textbooks in Modern Education) //Aktual'nye problemy teorii i praktiki uchebnikovedeniya. Kollektivnaya monografiya, KazUMOiMYA imeni Abylay hana. – Almaty, 2024.220s. [in Russ.]

БІЛІМ БЕРУДЕГІ ЦИФРЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫҢ МҮМКІНДІГІ

Ахметова Ж.Б.¹, Жанжігітов С.Ж.², *Атабаева Ф.Қ.³

¹Азаматтық авиация академиясы, Алматы, Қазақстан

²А.Мырзахметова атындағы Көкшетау университеті, Көкшетау, Қазақстан

^{*3}«Тұран» университеті, Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Цифрлық технологиялар қазіргі заманғы шет тілдерін оқытуда маңызды рөл атқарып, оқыту мен оқу үшін қиындықтар мен мүмкіндіктер туғызуда. Бұл мақала білім беру контекстінде цифрлық технологияларды пайдалануға қатысты негізгі аспектілерді қарастырады. Цифрлық технологиялар ұсынатын негізгі мүмкіндіктердің бірі – оқытуды жекелендіру, оны оқушылардың жеке қажеттіліктеріне бейімдеу. ChatGPT шет тілін оқытуда, әсіресе студенттердің жазу әрекеттерінде үлкен әлеуетті ұсынады. Жасанды интеллект мазмұнды әр оқушының қажеттіліктері мен оқу ырғақтарына бейімдеп, инклюзивті және тиімді білім беруді ынталандыру арқылы оқытуды жекелендіре алады. Онлайн оқыту платформалары, білім беру қолданбалары және цифрлық ресурстар оқытуды саралауға және жекелендірілген оқытуды алға жылжытуға арналған әртүрлі құралдарды ұсынады. Мұғалімдер қолжетімді цифрлық құралдармен таныс болуы және оларды оқушылардың оқуын қолдау үшін тиімді пайдалана білуі керек. Бұл мақаланың мақсаты білім берудегі цифрлық технологиялар ұсынатын қиындықтар мен мүмкіндіктерді терең зерттеу. Сыни талдау арқылы біз бұл құралдарды оқыту мен оқуды жақсарту үшін қалай пайдалануға болатынын түсінуге тырысамыз, сонымен бірге оларды жүзеге асыруға тән қиындықтарды шеше аламыз. Қорытындылай келе, цифрлық технологиялар білім беруде оқыту мен оқуды жақсартудың бірқатар мүмкіндіктерін ұсынады. Дегенмен, бұл мүмкіндіктерді барынша арттыру үшін тең қолжетімділікке қатысты мәселелерді шешу және педагогтарға осы технологияларды білім беру ортасына біріктіруде барабар қолдау көрсету маңызды.

Тірек сөздер: цифрлық технологиялар, оқыту, чатбот, дағдылар, интеграция, ұтқырлық, жасанды интеллект, ресурстар

POSSIBILITIES OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Akhmetova Zh.B.¹, Zhanzhigitov S.Zh.², *Atabaeva F.K.³

¹Civil Aviation Academy, Almaty, Kazakhstan

²Kokshetau University named after A. Myrzakhmetov, Kokshetau, Kazakhstan

³Turan University Almaty, Kazakhstan

Abstract. Digital technologies play an increasingly important role in modern education, offering both challenges and opportunities for teaching and learning. This article examines the main aspects related to the use of digital technologies in the educational context. One of the main opportunities provided by digital technologies is the ability to personalize learning, adapting it to the individual needs of students possibilities of ChatGPT in foreign education. Artificial intelligence can personalize learning by adapting content to the needs and learning rhythms of each student, promoting more inclusive and effective education. Online learning platforms, educational applications, and digital resources offer many tools to facilitate the differentiation of learning and promote personalized learning. Educators must be familiar with the available digital tools and be able to use them effectively to support student learning. The purpose of this article is to deeply explore the challenges and opportunities presented by digital technologies in education. Through critical analysis, we seek to understand how these tools can be used to enhance teaching and learning while addressing the challenges inherent in their implementation. In conclusion, digital technologies offer a number of opportunities to improve teaching and learning and support educators in integrating these digital technologies into the educational environment.

Keywords: digital technologies, training, chatbot, skills, integration, mobility, artificial intelligence, resources

Статья поступила /Мақала түсті / Received: 22.04.2025.

Принята к публикации / Жариялауға қабылданды / Accepted: 26.12.2025.

Информация об авторах:

Ахметова Жанат Бахытхановна – сеньор-лектор, Академия Гражданской Авиации, e-mail: Zh-bakyt@mail.ru, ORCID 0000-0002-4408-6817

Жанжигитов Сырым Жанмуратович – доктор философии (*PhD*). ст.преподаватель, Кокшетауский Университет им. А. Мырзахметова, e-mail: syrymphd@gmail.ru ORCID 0000-0002-7814-1378

Атабаева Фарида Камиевна- кандидат педагогических наук, профессор, Университет «Туран», e-mail: a_farida@inbox.ru ORCID 0000-0003-3432-3089

Авторлар туралы мәлімет:

Ахметова Жанат Бахытхановна – аға оқытушы, Азаматтық авиация академиясы, e-mail: Zh-bakyt@mail.ru, ORCID 0000-0002-4408-6817

Жанжігітов Сырым Жанмұратұлы – философия ғылымдарының докторы (PhD). А.Мырзахметова атындағы Көкшетау университетінің аға оқытушысы, e-mail: syrymphd@gmail.ru ORCID 0000-0002-7814-1378

Атабаева Фарида Камиевна – п.ғ.к., «Тұран» университетінің профессоры, e-mail: a_farida@inbox.ru ORCID 0000-0003-3432-3089

Information about the authors:

Akhmetova Zhanat Bakhytkhanovna – senior lecturer, Civil Aviation Academy, e-mail: Zh-bakyt@mail.ru, ORCID 0000-0002-4408-6817

Zhanzhigitov Syrym Zhanmuratovich – Doctor of Philosophy (PhD), senior lecturer, Kokshetau University named after A. Myrzakhmetov, e-mail: syrymphd@gmail.ru ORCID 0000-0002-7814-1378

Atabayeva Farida Kamievna – candidate of pedagogical sciences, professor, Turan University, e-mail: a_farida@inbox.ru ORCID 0000-0003-3432-3089

UDC 378.147:811.111

IRSTI 14.35.07

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.026>

PROFESSIONALLY - ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF FUTURE BIOLOGISTS

***Baigulina E.A.¹, Umirbekova A.N.², Sadykova A.K.³**

***¹International Taraz University named after Sherkhan Murtaza,
Taraz, Kazakhstan**

**²Kazakh National Pedagogical University named after Abai,
Almaty, Kazakhstan**

³KazUIR&WL named after Abylai khan, Almaty, Kazakhstan

Abstract. The article considers issues of professionally-oriented foreign language training of future biologists of non-linguistic specialties in the context of implementing the State Educational Standard of Higher Education on the basis of Taraz Innovation Humanitarian University (TarIHU). This issue is of particular relevance due to the increasing role of foreign-language communication in the professional activities of modern specialists. The pedagogical foundations developed by the authors are aimed at the comprehensive development of foreign-language communicative competence (knowledge, skills, proficiency) of biology students of non-linguistic training areas in accordance with the learning outcomes (competencies) declared by the State Educational Standard of the Republic of Kazakhstan.

The concept and structure of professionally-oriented foreign language teaching for students of non-linguistic universities are analyzed; the contribution of scholars to the development of the theory of professionally-oriented foreign language teaching is described; pedagogical scientific and methodological sources are examined, which present a wide variety of methodological approaches and technologies for teaching foreign languages at non-linguistic faculties of higher education institutions. Diagnostic methods are analyzed (analysis of diagnostic practices in the learning process, questionnaires to identify language proficiency levels, analysis of pedagogical experience, observation, interviews, etc.). The authors emphasize the necessity for students of non-linguistic universities to master a foreign language due to the need to increase their competitiveness in the modern local and international labor market. This circumstance determines the need for students to use a foreign language for self-educational purposes during their university studies and future professional activities.

The professional orientation of professionally-oriented training is described. Professional orientation, firstly, requires the integration of the discipline "Foreign Language" with major professional disciplines; secondly, it sets the task for the foreign language teacher to teach future specialists, on the basis of interdisciplinary

connections, to use a foreign language as a means of systematically expanding professional knowledge, as well as a means of developing professional skills and abilities; thirdly, it involves the use of teaching forms and methods capable of ensuring the formation of the necessary professional skills and abilities of future specialists.

Professionally- oriented foreign language training of future biologists in non-linguistic universities requires a new approach to content selection. The structural elements of the content component of the professionally- oriented foreign language training model include communicative skills in types of speech activity (speaking, listening, reading, writing); language knowledge and skills, which combine phonetic phenomena, grammatical forms, word-formation rules, lexical units, and terminology characteristic of a particular profession; sociocultural knowledge and learning skills. The result of professionally oriented foreign language training is represented by professionally oriented foreign-language competence.

Keywords: professionally-oriented training, professional activity, communication, foreign-language competence, professionally oriented competence, foreign language, skills, means

Introduction

In the context of globalization, the need to train highly qualified specialists of natural science profiles who are proficient in a foreign language is one of the important problems of higher education in Kazakhstan. A foreign language combined with professional orientation contributes significantly to the development of active, initiative, and creative individuals needed by society. Language proficiency facilitates effective communication and serves as a universal means of successful professional activity and self-realization [1].

The State Educational Standard of Higher Professional Education requires consideration of professional specificity in the study of a foreign language and its focus on solving the tasks of future professional activity of graduates. Particular relevance is the professionally-oriented approach to teaching a foreign language to future biologists, which provides for the formation of their ability to communicate in a foreign language in specific professional, business, and scientific fields and situations, taking into account the characteristics of professional thinking. Professionally-oriented training is understood as training based on consideration of students' needs in learning a foreign language, defined by the characteristics of their future profession or specialty [2]. It presupposed a combination of mastering a professionally oriented foreign language with the development of personal qualities of students, knowledge of the culture of the target-language country, and the acquisition of special skills based on professional and linguistic knowledge.

Professionally - oriented training is based on students' needs for foreign language knowledge in their future professional field. The main motivation for learning a foreign language for a student is its future relevance and significance in their professional sphere. Interest in a foreign language arises when students clearly understand the importance of acquired skills and abilities, which later become a competitive advantage among specialists in various fields. Therefore, one of the significant features of foreign language instruction in non-linguistic universities should be its professionally-oriented nature, reflected in the curriculum.

Materials and Methods

The emergence of professionally-oriented foreign language teaching dates back to the 1960s. A significant contribution to the development of the theory of professionally-oriented foreign language teaching was made by P.I. Obratsov, A.I. Akhulkova, and O.F. Chernichenko. They substantiated the principle of professional orientation of educational material when teaching a foreign language in a non-linguistic university. The authors emphasized that studying a foreign language should not be an end in itself, but a means of achieving the goal of increasing the level of education and erudition within one's specialty. According to their views, the specificity of major specialties should be taken into account in the following areas: working with specialized texts, studying special topics for the development of oral speech, learning a minimum professional vocabulary, and developing teaching aids to activate students' grammatical and lexical material [3].

The problem of developing a system of professional language training of future specialists in non-linguistic universities is currently characterized by multidimensionality. In scientific and methodological literature, a foreign language as an academic subject in higher professional education is considered from various perspectives: problems of teaching a foreign language in higher education as a means of communication (I.L. Bim, N.N. Gez, I.A. Zimnyaya); the development of communicative skills through a foreign language (V.L. Kuzovlev, V.G. Kostomarov, A.A. Leontiev, E.I. Passov); developing professional orientation (L.Sh. Gegechkori, N.I. Gez, M.A. Davydova, B.K. Esipovich, R.P. Milrud); communicative approach in foreign language teaching (I.L. Bim, A.N. Leontiev, E.I. Passov, G.V. Rogova); problems of improving the level of professionally oriented foreign-language education of students of non-linguistic universities (A.S. Andrienko, T.A. Kostyukova, N.A. Maltseva, A.L. Morozova, P.I. Obratsov, G.A. Petrova, etc.); theories of professional and communicative orientation of the educational process in foreign language teaching (A.V. Aitov, D.V. Bulatova, I.I. Galimzyanova, N.D. Galskova, D.B. Gudkov, N.L. Uvarova, etc.); and theories of foreign language teaching based on the communicative approach (I.M. Berman, G.A. Kitaigorodskaya, R.A. Kuznetsova, E.I. Passov, etc.).

An analysis of pedagogical scientific and methodological sources shows that there are numerous methodological approaches and technologies for teaching foreign languages at non-linguistic faculties of universities. At present, the task is not only to master communication skills in a foreign language, but also to acquire specialized knowledge in one's specialty.

Within the framework of the study, the following diagnostic methods were used: analysis of pedagogical practice in the learning process; analysis of students' language proficiency (reading, pronunciation, translation, vocabulary knowledge); interviews aimed at developing an individual language learning trajectory and identifying students' motivation and interest in professionally significant texts; questionnaires to identify language proficiency levels, particularly the ratio of passive and active English proficiency; analysis of pedagogical experience considering modern realities and professional trends.

A survey conducted among 35 biology students of Taraz Innovation Humanitarian University (TarIHU) showed that students have different levels of language proficiency. It was revealed that their language training is mainly limited to text comprehension, i.e., reading and translating English texts—passive language proficiency (15 respondents), mostly unrelated to biology. Of these, 10 indicated that they had practiced exercises aimed at foreign-language speech activity, while another 10 noted having experience in speaking. As mentioned above, students do not possess sufficient biological vocabulary. The results of observation, interviews, and questionnaires indicate the main problems faced by biology students in learning English: insufficient vocabulary limits correct sentence construction; dominance of passive text-based skills (reading); lack of motivation and interest in speaking and listening comprehension.

Accordingly, the following tasks were identified: focusing on the formation of speech and discourse competencies; developing English biological vocabulary; designing individual learning paths to enhance motivation for foreign language learning.

Results and Discussion

The goal of foreign language teaching in a non-linguistic university is to achieve a level sufficient for practical use of the foreign language in future professional activities.

A foreign language can become not only an object of learning but also a means of developing professional skills. This implies an expansion of the concept of “professional orientation” of foreign language teaching, which previously included only the professional orientation of content [4].

Professionally-oriented training presupposes professional orientation not only of educational materials but also of activities that include techniques and operations forming professional skills. This requires integration of the “Foreign Language” discipline with major disciplines; teaching students to use a foreign language through interdisciplinary links as a means of systematically expanding professional knowledge and developing professional skills; and applying teaching methods that ensure the formation of necessary professional competencies [1, p. 39].

Professionally - oriented foreign language training of future biologists requires a new approach to content selection, focused on current achievements in relevant scientific fields, reflecting recent research developments, and providing opportunities for professional growth.

Thus, the content of foreign language teaching at biological faculties of non-linguistic universities can be considered as a set of knowledge and skills students must acquire so that the quality and level of foreign language proficiency meet their needs and learning objectives. Content selection should contribute to comprehensive personal development and professional preparation of future biologists.

According to N.D. Galskova, foreign language teaching content should include:

- communicative spheres, topics and situations reflecting professional orientation; language material (phonetic, lexical, grammatical, orthographic);
- a complex of speech skills characterizing practical foreign language proficiency, including intercultural communication; and knowledge of national and cultural features of the target-language country [5, p. 17].

This approach can be used in developing a model of professionally - oriented foreign language instruction for future biologists, specifically when considering its content component.

Based on the above, the following structural elements of the content component of the model of professionally oriented foreign language instruction can be identified:

1. Communicative skills by types of speech activity (speaking, listening, reading, and writing) based on general and professional vocabulary. The aim of dialogic speech is to develop the ability to conduct a conversation and exchange professionally relevant information on a given topic. Monologic speech develops the ability to produce various genres of monologic texts; listening instruction results in the development of the ability to perceive and understand an interlocutor's utterance in a foreign language; the outcome of reading instruction is the formation of skills in all types of reading of publications of different styles and specialized literature. The aim of writing instruction is to develop communicative competence necessary for professional written communication.

2. Language knowledge and skills, which include a group of elements such as phonetic phenomena, grammatical forms, word-formation rules, lexical units, and terminology characteristic of a particular profession. The knowledge and skills under consideration constitute an integral part of complex skills—speaking, listening, reading, and writing.

3. Sociocultural knowledge, aimed at introducing learners not only to a new mode of verbal communication but also to the culture of the people who speak the target language [5].

4. Learning skills, rational techniques of intellectual work that ensure the culture of language acquisition in educational settings and the culture of communication with its native speakers.

The result of profile-oriented teaching of a foreign language is represented by professionally-oriented foreign language competence, which includes the following types: information-thematic (subject plan); conceptual; conceptual; speech (the ability to construct a coherent statement in oral and written forms to express one's thoughts in the process of communication); sociolinguistic (proficiency in speech registers in accordance with communication situations); regional studies – cultural studies (knowledge of traditions, customs, way of life). The specified types of professionally-oriented foreign language competence are successfully implemented in the system of interdisciplinary teaching of a foreign language, based on socio-pedagogical, psychological, didactic-methodical and general methodological principles [6. P. 42].

The level of formation of professional competencies of students – future biologists is determined by the following indicators: proficiency in lexical units of professional orientation; A readiness for verbal activity, demonstrated by the realization of potential in professional communication in a foreign language; the ability to use ICT in language learning; and a willingness to creatively express oneself within the professional context, which demonstrates a strong motivation to learn English. It should be noted that the profession of a biologist is a very interesting and, first and foremost, dynamically developing activity, the primary goal of which is the maximum benefit to humans and nature in their close collaboration. In this dynamic environment, a biologist must explore not only the flora and fauna of the Earth but also the structure, growth, dynamics, development, origin, evolution, and geography of all living things on Earth. A biologist classifies, defines, describes, and groups living organisms, examining the interactions between species. All this suggests that biology students face a significant amount of work with foreign material. In order to stay abreast of the latest developments in science and technology, they must be able to read and analyze articles and textbooks in the original language, where the importance of a foreign language for the development of a biologist's professionally - oriented competence is revealed [7].

Conclusion

Under modern conditions, foreign language communication is becoming a significant component of the professional activity of future biologists; therefore, the role of the discipline “Foreign Language” at non-linguistic faculties of higher education institutions is increasing considerably. The State Educational Standard of Higher Professional Education requires that professional specificity be taken into account in foreign language instruction, with a focus on fulfilling the tasks of the future professional activity of biology students.

Practical mastery of foreign languages is only one aspect of professionally oriented teaching of the subject. According to A.A. Rybkina, a foreign language can become not only an object of assimilation, but also a means of developing professional skills. This implies an expansion of the concept of professional orientation in foreign language teaching, which includes another component - the professionally oriented focus of the content of the educational material.

Professionally-oriented teaching provides for the professional focus of not only educational materials, but also activities, including methods and techniques that develop professional abilities [4]. The essence of professionally - oriented foreign language training lies in its integration with specialized disciplines to acquire additional professional knowledge and develop professionally significant personal qualities. The training of future biologists at non-linguistic universities focuses on developing communication skills that enable them to conduct professional contacts in a foreign language in various fields and situations.

In this case, a foreign language serves as a means of enhancing professional competence and personal and professional development for future biologists and is a prerequisite for the successful professional work of a graduate of a modern higher education institution, capable of establishing business contacts with foreign-language partners. The primary and ultimate goal of training is to ensure active proficiency in a foreign language in future biologists specializing in non-linguistic fields as a means of forming and formulating ideas in everyday communication and in their respective specialties.

Thus, professionally-oriented education is defined as education that addresses the needs of future biologists in foreign language acquisition, which are dictated by the specifics of their specialty. The term “professionally-oriented education” is used to describe the process of teaching a foreign language in a non-native language university, focusing on reading relevant literature, learning professional vocabulary and terminology, and, more recently, communication within the professional field.

REFERENCES

- [1] Зиннурова Ф.М. Формирование профессионально-языковой компетентности студентов ССУЗ в полиэтническом регионе (на примере строительных специальностей): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Йошкар-Ола, 2006. - 25 с.
- [2] Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. - Орел: ОГУ, 2005. - 114 с.
- [3] Образцов П.И., Ахулкова А.И., Черниченко О.Ф. Проектирование и конструировании профессионально-ориентированной технологии обучения. - Орел, 2005. - 613. с.
- [4] Рыбкина А.А. Педагогические условия формирования профессиональных умений курсантов учебных заведений МВД в процессе обучения иностранному языку. - Саратов: Саратов. юрид. ин-т МВД России, 2005. - 152 с.
- [5] Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку: Пособие для учителя. - М: АРКТИ-Глосса, 2000. - 165 с.
- [6] Хусаинова М.А. Становление профессиональной позиции студентов – будущих менеджеров средствами иностранного языка: Дис. канд. ... пед. наук. - Самара, 2006. - 165 с.

[7] Ахметова А.Б., Касымбекова М.А., Умирзакова А.Н. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов биологического факультета // Атырауский вестник. — 2019. - №4 (55). 2019 — URL: <https://rmebrk.kz/journals/5279/97943.pdf> [дата обращения: 22.12.2025].

REFERENCES

[1] Zinnurova F.M. Formirovaniye professional'no-yazykovoy kompetentnosti studentov SSUZ v polietnicheskom regione (na primere stroitel'nykh spetsial'nostey) (Formation of professional and linguistic competence of students of secondary vocational schools in a multi-ethnic region): Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. - Yoshkar-Ola, 2006. - 25 s. [in Rus]

[2] Obraztsov P.I., Ivanova O.YU. Professional'no-oriyentirovannoye obucheniye inostrannomu yazyku na neyazykovykh fakul'tetakh vuzov (Professionally-oriented teaching of a foreign language at non-linguistic faculties of universities). - Orel: OGU, 2005. - 114 s. [in Rus]

[3] Obraztsov P.I., Akhulkova A.I., Chernichenko O.F. Proyektirovaniye i konstruirovaniye professional'no-oriyentirovannoy tekhnologii obucheniya (Design and construction of professionally-oriented teaching technology). - Orel, 2005. - 613. s. [in Rus]

[4] Rybkina A.A. Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya professional'nykh umeniy kursantov uchebnykh zavedeniy MVD v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku (Pedagogical conditions for the formation of professional skills of cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs in the process of teaching a foreign language). - Saratov: Saratov. yurid. in-t MVD Rossii, 2005. - 152 s. [in Rus]

[5] Gal'skova N.D. Sovremennaya metodika obucheniya inostrannomu yazyku: Posobiye dlya uchitelya (Modern methods of teaching a foreign language: A teacher's manual). - M: ARKTI-Glossa, 2000. - 165 s. [in Rus]

[6] Khusainova M.A. Stanovleniye professional'noy pozitsii studentov – budushchikh menedzherov sredstvami inostrannogo yazyka (Formation of the professional position of students - future managers by means of a foreign language): Dis. kand. ... ped. nauk. - Samara, 2006. - 165 s. [in Rus]

[7] Akhmetova A.B., Kasymbekova M.A., Umirzakova A.N. Professional'no-oriyentirovannoye obucheniye inostrannomu yazyku studentov biologicheskogo fakul'teta (Professionally oriented teaching of a foreign language to students of the Faculty of Biology) // Atyrauskiy vestnik. — 2019. - №4 (55). 2019 — URL: <https://rmebrk.kz/journals/5279/97943.pdf> [data obrashcheniya: 22.12.2025] [in Rus]

БОЛАШАҚ БИОЛОГТАРДЫ ШЕТ ТІЛІНЕ КӘСІБИ-БАҒЫТТА ОҚЫТУ

* Байгуллина Э.А.¹, Умирбекова А.Н.², Садыкова А.К.³

¹Шерхан Мұртаза атындағы Халықаралық Тараз университеті,
Тараз, Қазақстан

²Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы, Қазақстан

³Абылай хан атындағы ҚазХҚжәнеӘТУ, Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Бұл мақалада Тараз инновациялық-гуманитарлық университеті (ТарИГУ) базасында жоғары білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты (ҚР ЖББМБС) талаптарын іске асыру жағдайында лингвистикалық емес мамандықтар бойынша білім алатын болашақ биологтарды шет тіліне кәсіби-бағытты оқытудың өзекті мәселелері қарастырылады. Қазіргі заманғы мамандардың кәсіби қызметінде шет тілінде қарым-қатынастың рөлі артып отырғандықтан, бұл мәселе ерекше маңызға ие болып отыр. Авторлар әзірлеген педагогикалық негіздер тілдік емес бағытта оқытын биология студенттерінің шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілігін (білу, меңгеру, қолдана алу) жан-жақты дамытуға бағытталған және ҚР ЖББМБС-да көрсетілген оқу нәтижелерімен (құзыреттермен) сәйкес келеді.

Лингвистикалық емес жоғары оқу орындарының студенттерін шет тіліне кәсіби-бағытты оқыту ұғымы мен құрылымы талданып, шет тілін кәсіби-бағытты оқыту теориясын дамытуға үлес қосқан ғалымдардың еңбектері сипатталады. Сонымен қатар, жоғары оқу орындарының тілдік емес факультеттерінде шет тілін оқытуға арналған көптеген әдістемелік бағыттар мен технологиялар қамтылған педагогикалық ғылыми-әдістемелік дереккөздерге талдау жасалады. Диагностикалық әдістер (оқыту процесіндегі диагностикалық тәжірибені талдау, тіл меңгеру деңгейін анықтауға арналған сауалнама, педагогикалық тәжірибені талдау, бақылау, әңгімелесу және т.б.) қарастырылады.

Авторлар қазіргі отандық және шетелдік еңбек нарығы жағдайында студенттердің бәсекеге қабілеттілігін арттыру қажеттілігіне байланысты тілдік емес жоғары оқу орындары студенттерінің шет тілін меңгеруінің маңыздылығын негіздейді. Бұл жағдай шет тілін жоғары оқу орнында оқу барысында және болашақ кәсіби қызметінде өзін-өзі білім жетілдіру құралы ретінде қолдану қажеттілігін айқындайды.

Кәсіби-бағытты оқытудың кәсіби бағыттылығы сипатталады. Кәсіби бағыттылық, біріншіден, «шет тілі» пәнін бейіндік пәндермен кіріктіруді талап етеді; екіншіден, шет тілі оқытушысының алдында болашақ маманды пәнаралық байланыстар негізінде шет тілін кәсіби білімдерін жүйелі түрде толықтыру құралы ретінде, сондай-ақ кәсіби білік пен дағдыларды қалыптастыру құралы ретінде қолдануға үйрету міндетін қояды; үшіншіден, болашақ маманның қажетті кәсіби білік пен дағдыларын қалыптастыруды қамтамасыз ететін оқыту формалары мен әдістерін пайдалануды көздейді.

Тілдік емес жоғары оқу орындарында болашақ биологтарды шет тіліне кәсіби-бағытты оқыту мазмұнын іріктеуге жаңа көзқарасты талап етеді. Кәсіби-бағытты шет тілін оқыту моделінің мазмұндық компонентінің құрылымдық элементтеріне сөйлеу әрекетінің түрлері бойынша (сөйлеу, тыңдау, оқу, жазу) коммуникативтік біліктер; фонетикалық құбылыстарды, грамматикалық формаларды, сөзжасам ережелерін, лексикалық бірліктерді, белгілі бір мамандыққа тән терминологияны қамтитын тілдік білімдер мен дағдылар; социомәдени білімдер және оқу біліктері жатады. Кәсіби-бағытты шет тілін оқытудың нәтижесі кәсіби-бағытталған шет тілдік құзыреттілік ретінде көрініс табады.

Тірек сөздер: кәсіби-бағытты оқыту, кәсіби қызмет, коммуникация, шет тілдік құзыреттілік, кәсіби-бағытталған құзыреттілік, шет тілі, іскерлік, құралдар

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ БИОЛОГОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Байгуллина Э.А.¹, Умирбекова А.Н.², Садыкова А.К.³

¹Международный Таразский университет имени Шерхана Муртазы,
Тараз, Казахстан

²Казахский Национальный педагогический университет имени Абая,
Алматы, Казахстан

³КазУМОиМЯ имени Абылай хана, Алматы, Казахстан

Аннотация. Рассмотрены вопросы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку будущих биологов в лингвистических специальностях, в условиях реализации государственного образовательного стандарта высшего образования на базе Таразского инновационного гуманитарного университета (ТарИГУ), которая приобретает особую актуальность в связи с возрастающей ролью иноязычного общения в профессиональной деятельности современных специалистов. Разработанные авторами педагогические основы ориентированы на всестороннее развитие иноязычной коммуникативной компетенции (знать, уметь, владеть) студентов-биологов неязыковых направлений подготовки в соответствии с результатами обучения (компетенциями), заявленными ГОСВО РК.

Анализируются понятие, структура профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов, описывается вклад ученых в разработку теории профессионально-ориентированного обучения иностранного языка, анализируются педагогические научно-методические источники, в которых существуют бесчисленное множество методических направлений и технологий обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Анализируются диагностические методы (анализ диагностических практики в процессе обучения, анкетирование на выявление уровня владения языком, анализ педагогического опыта, наблюдения, собеседования

и др). Авторы актуализируют необходимость владения иностранным языком студентами неязыковых вузов, в связи с необходимостью повышения уровня их конкурентоспособности в условиях современного отечественного и зарубежного рынка труда. Данное обстоятельство обуславливает необходимость обучающихся использования иностранных языков в самообразовательных целях в процессе обучения в вузе и ожидаемой трудовой деятельности.

Описывается профессиональная направленность профессионально-ориентированного обучения. Профессиональная направленность деятельности, во-первых, требует интеграции дисциплины «Иностранный язык» с профилирующими дисциплинами; во-вторых, ставит перед преподавателем иностранного языка задачу научить будущего специалиста на основе межпредметных связей использовать иностранный язык как средство систематического пополнения своих профессиональных знаний, а также как средство формирования профессиональных умений и навыков; в-третьих, предполагает использование форм и методов обучения, способных обеспечить формирование необходимых профессиональных умений и навыков будущего специалиста [1. С.39].

Профессионально-ориентированное обучение будущих биологов иностранному языку в неязыковых вузах требует нового подхода к отбору содержания. Структурные элементы содержательного компонента модели профессионально-ориентированного обучения иностранному языку включая коммуникативные умения по видам речевой деятельности (говорения, аудирования, чтения, письма); языковые знания и навыки, которые объединяет группу элементов фонетических явлений, грамматических форм, правил словообразования, лексических единиц, терминологии, характерной для определенной профессии; социокультурные знания, учебные умения. Результаты профессионально-ориентированного обучения иностранному языку представляется профессионально-ориентированной иноязычной компетенцией.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное обучение, профессиональная деятельность, коммуникация, иноязычная компетенция, профессионально-ориентированная компетенция, иностранный язык, навыки, средство

Received / Мақала түсті / Стаття поступила: 12.06.2025.

Accepted / Жариялауға қабылданды / Принята к публикации: 26.12.2025.

Information about the authors:

Baigullina E.A. – International Taraz University named after Sherkhan Murtaza, Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages

Umirbekova A. N. – PhD, Associate Professor, Postdoctoral Fellow, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, e-mail: umirbekova.akerke@list.ru

Sadykova A.K. – c.p.s., ass. professor., Kazakh University of International Relations and World Languages named after Abylai khan, Almaty, Kazakhstan, E-mail: ak_sad_2016@list.ru

Авторлар туралы мәлімет:

Байгуллина Э.А. – Шерхан Мұртаза атындағы Халықаралық Тараз университеті, педагогика ғылымдарының магистрі, «Шетел тілдері» кафедрасының аға оқытушысы

Умирбекова А. Н. - PhD, қауымдастырылған профессор, постдокторант, Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университет, e-mail: umirbekova.akerke@list.ru

Садыкова А.К. – п.ғ.д., қауымд. проф., Қазақ Абылай хан атындағы халықаралық және әлем тілдерінің университеті, Алматы, Қазақстан. E-mail: ak_sad_2016@list.ru

Информация об авторах:

Байгуллина Э.А. - Международный Таразский Университет имени Шерхана Мұртазы, магистр педагогических наук, ст.преподаватель кафедры “Иностранные языки”

Умирбекова А.Н. - PhD, асс.профессор, постдокторант, Казахского Национального педагогического университета имени Абая, e-mail: umirbekova.akerke@list.ru

Садыкова А.К. – к.п.н., ассоц. проф., Казахский Университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, Алматы, Казахстан, E-mail: ak_sad_2016@list.ru

2 Бөлім
ОҚЫТУДАҒЫ ҚАЗІРГІ БІЛІМ БЕРУ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ
Раздел 2
СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
ОБУЧЕНИЯ
Part 2
MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES OF TEACHING

UDC 372.881.111.1

IRSTI 16.21.29

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.027>

**LEARNING APP “FACE2FACE INTERMEDIATE” IN ENHANCING
MULTIMEDIA FOREIGN LANGUAGE
COMMUNICATIVE COMPETENCE**

*Rakhman A.E.¹, Shayakhmetova D.B.²

*^{1,2}Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

Abstract. The article addresses the challenge of effectively integrating multimedia learning software into foreign language education to enhance students' communicative competence. Despite the widespread use of such software, there are gaps in understanding its didactic properties, methodological functions, and the development of a comprehensive system for its use in education. The “Face2Face Intermediate” app was chosen as it fulfilled all educational criteria, including aligning with the English proficiency level of 8th-grade students, covering topics according to the Standard Curriculum, and offering extended information and innovation approach. The aim of the article is to demonstrate the impact of the "Face2Face Intermediate" learning e-app on improving the multimedia foreign language communicative competence of secondary school students. The research uses Likert scale survey to assess students' attitudes towards using the learning app, quantitative analysis of the collected data using SPSS, including frequency, percentage, and reliability assessments. This learning app was experimentally tested to determine what changes in students' language proficiency would be distinguished, which language aspects and speech skills would be improved or, conversely, whether there would be any linguistic or psychological challenges in using this app, both from the students' and teachers' perspectives. However, the high results obtained in forming of foreign language communicative competence allowed us to conclude that an educational e-app “Face2Face Intermediate” should be used in the learning process due to their positive effect.

Key words: multimedia software, foreign language communicative competence, “Face2Face Intermediate”, learning e-app, mobile apps, interactivity, Likert scale survey, experimental teaching

Introduction

Modern multimedia learning software has become an indispensable element of contemporary education, especially in foreign language teaching at the secondary school level. The pedagogical dictionary defines multimedia as a multi-component environment that integrates text, graphics, video, and animation, enabling learners to process information through different channels simultaneously. Fred Hofstetter offers a complementary perspective, describing multimedia as “the use of a computer to present and combine text, graphics, audio, and video with links and tools that allow the user to navigate, interact, create and communicate” [1].

Taken together, these definitions underscore two essential characteristics of multimedia in education. First, multimedia synchronizes visual and auditory information, which enhances comprehension and retention. Second, it fosters interactivity, allowing learners to actively engage with content rather than passively receive information. In this way, multimedia applications contribute not only to the development of linguistic knowledge but also to the formation of broader communicative and cognitive skills that are crucial in today’s digital learning environment.

In the field of foreign language education, researchers have highlighted the potential of ICT for enhancing communicative competence. For example, G.K. Nurgaliyeva, D.M. Jussubaliyeva and E.V. Artykbaeva emphasize the methodological role of ICT in education, while A.T. Chaklikova and F.K. Atabayeva focus on its integration into language learning. At the same time, scholars such as M.A. Bovtenko, B.A. Kruze and S.A. Arapova underline the need to conceptualize multimedia competence as part of teacher training [2–10].

This situation reveals a clear contradiction between the increasing demand for students who can communicate effectively in a digital environment and the lack of a comprehensive methodological framework for developing multimedia communicative competence in secondary schools.

Although the pedagogical value of ICT is widely acknowledged, there is still a methodological gap: practical strategies and systematic models for integrating multimedia applications into secondary school classroom practice remain underdeveloped. This contradiction directly frames the central research problem of our study.

To bridge this gap, the present study investigates the Face2Face Intermediate learning app, a widely used communicative English course with digital support. By aligning with the secondary school curriculum, the app provides structured, interactive, and motivating practice opportunities. The research examines how its integration can enhance students’ multimedia foreign language communicative competence and thus address the methodological shortcomings identified above.

Materials and Methods

The study followed a quasi-experimental design with two experimental groups (EG) and two control groups (CG) drawn from 8th-grade students at Zhanaturmys Secondary School in the Almaty region. The total sample consisted

of 48 students aged 14–15 years. Participants were distributed as follows: EG1 (n = 12), EG4 (n = 12), CG2 (n = 12), and CG3 (n = 12). Both control and experimental cohorts were balanced by gender (13 girls and 11 boys in each condition) and included a mix of advanced, average, and weaker learners, ensuring comparable baseline conditions. Since the groups represented intact classroom sections, random assignment was not feasible. Instead, equivalence was established through teachers’ assessments of prior academic performance.

Stage 1: Survey of attitudes

At the outset of the semester, all 48 participants completed a five-item Likert-scale questionnaire designed to elicit their perceptions of using mobile applications for English learning. The items addressed four dimensions: enjoyment, perceived usefulness, ease of use, and the relative value of apps compared with traditional instruction. Responses were collected via Google Forms on a five-point scale (Strongly Agree to Strongly Disagree). The survey served to establish baseline data on students’ attitudes toward digital tools prior to the intervention.

Stage 2: Experimental teaching

During a single semester (2.5 months), both the experimental (EG) and control (CG) groups studied according to the official 8th-grade state English curriculum. In the experimental groups, however, the Face2Face Intermediate learning app was systematically incorporated as an additional instructional resource. The app was selected for its close alignment across curricular requirements and its potential to provide structured, interactive practice in grammar, vocabulary, listening, speaking, reading, and writing.

To ensure coherent integration into classroom instruction, the teaching process was organized around a seven-step methodological framework:

- 1) defining learning objectives,
- 2) selecting and sequencing content,
- 3) determining the appropriate level of training,
- 4) identifying suitable digital learning tools,
- 5) implementing practice tasks, assignments, and assessments,
- 6) designing the structure of lessons,
- 7) applying interactive methods to guide cognitive and communicative activities.

Prior to the intervention, students in the experimental groups participated in a brief orientation session on the use of the app, which was conducted by the classroom teacher. Technical and pedagogical support was provided on an ongoing basis throughout the semester.

Stage 3: Post-experimental assessment and analysis

At the end of the semester, all participants completed a post-test designed to evaluate learning outcomes. The test measured grammar and vocabulary through objective tasks, while listening, reading, speaking, and writing were assessed through performance-based tasks aligned with the state curriculum. Speaking and writing tasks were evaluated using analytic rubrics focused on accuracy, fluency, coherence, and vocabulary range. Assessments were conducted in accordance with curriculum standards.

Data from both the survey and the post-test were analyzed using SPSS. Descriptive statistics (frequency and percentage) were used to summarize responses, while comparative analysis of experimental and control groups allowed the identification of differences attributable to the app-based intervention.

Ethical approval for the study was obtained from the school administration, and parental consent as well as student assent were secured prior to participation. All data were anonymized for analysis.

Results and Discussion

The results of the research are displayed in tables created with SPSS and Google Forms. These tables were analyzed according to the collected data.

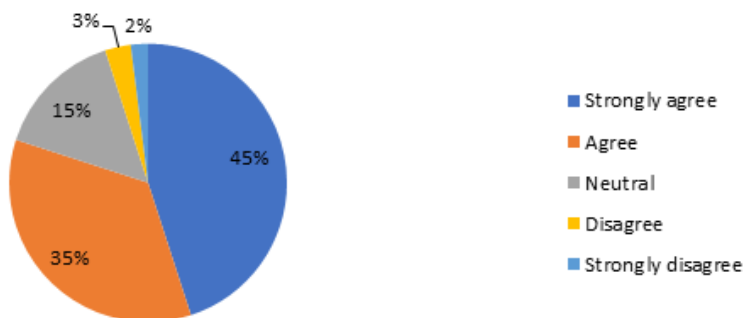
At the very first stage of the experiment, a survey was conducted among all groups (both CG and EG) of students to determine their priorities in using educational apps for learning English.

The survey consisted of 5 statements to which the students (a total of 48 respondents) were required to provide one of the responses (“Strongly Agree”, “Agree”, “Neutral”, “Disagree”, “Strongly Disagree”).

1. I enjoy using mobile apps to practice English.
2. Mobile apps make learning English more fun.
3. I find mobile apps helpful for improving my English skills.
4. I prefer using mobile apps over traditional classroom methods for learning English.
5. I feel that mobile apps are easy to use for learning English.

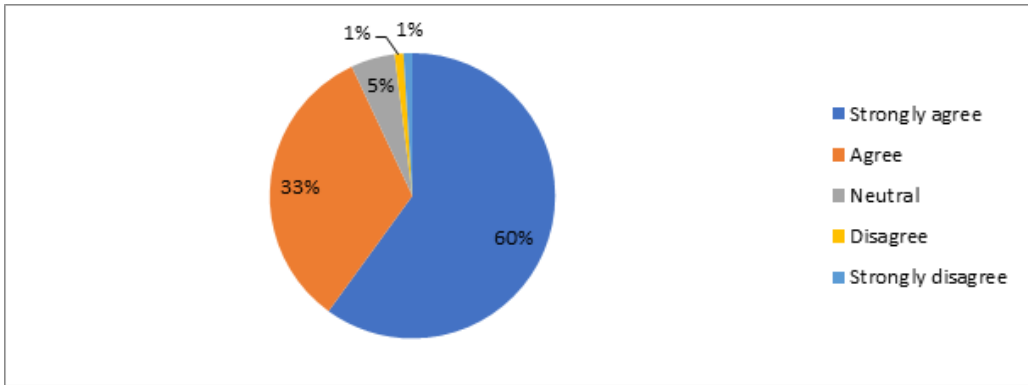
After data collection, the following results of the survey were obtained.

The survey results illustrated in Picture 1 show a strong consensus among the students’ responses to the statement “I enjoy using mobile apps to practice English.” Forty-five percent of the students answered “Strongly Agree” and 35% answered “Agree”, which clearly indicates a high level of interest in using educational apps for learning English. Only 15% responded neutrally and 5% disagreed with the statement. This suggests that, even prior to the intervention, students were positively disposed toward mobile learning, which aligns with recent research highlighting learner motivation as a key driver of technology integration.



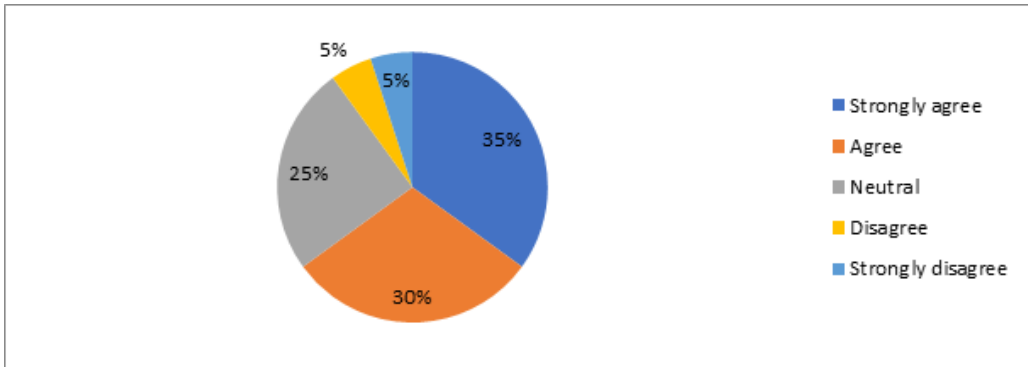
Picture 1 - Results of survey responses

The students’ response to the statement “Mobile apps make learning English more fun” was even more positive. Sixty percent of respondents selected “Strongly Agree” and 33% chose “Agree,” with only minor percentages expressing neutrality (5%) or disagreement (2%). The strong majority suggests that perceived enjoyment is a central factor in sustaining engagement with app-based learning. Enjoyment therefore appears not only as a motivational driver but also as a prerequisite for the successful adoption of digital tools (Picture 2).



Picture 2 - Results of survey responses

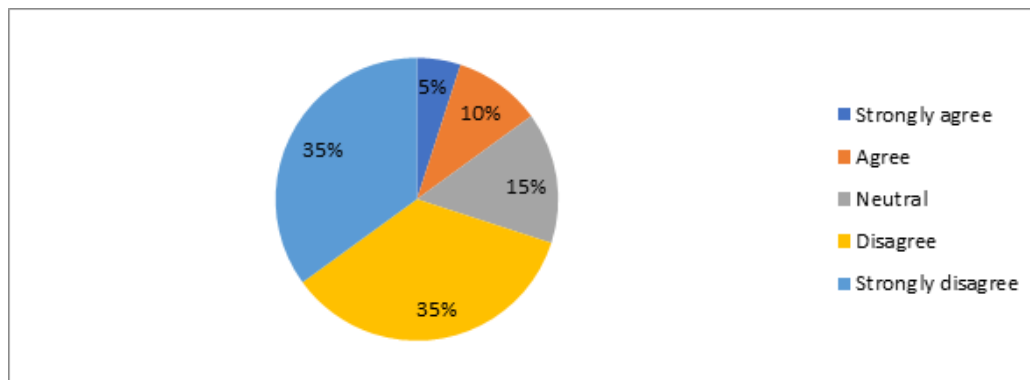
For the statement “I find mobile apps helpful for improving my English skills”, agreement levels were slightly lower: 35% “Strongly Agree” and 30% “Agree.” Neutral responses (25%) and disagreement (10%) were more frequent than in previous items (Picture 3). This indicates that while students recognize the usefulness of apps, they may not yet view them as equally effective across all skills. The finding supports previous studies that emphasize the supplementary role of ICT rather than its full replacement of teacher-led instruction.



Picture 3 - Results of survey responses

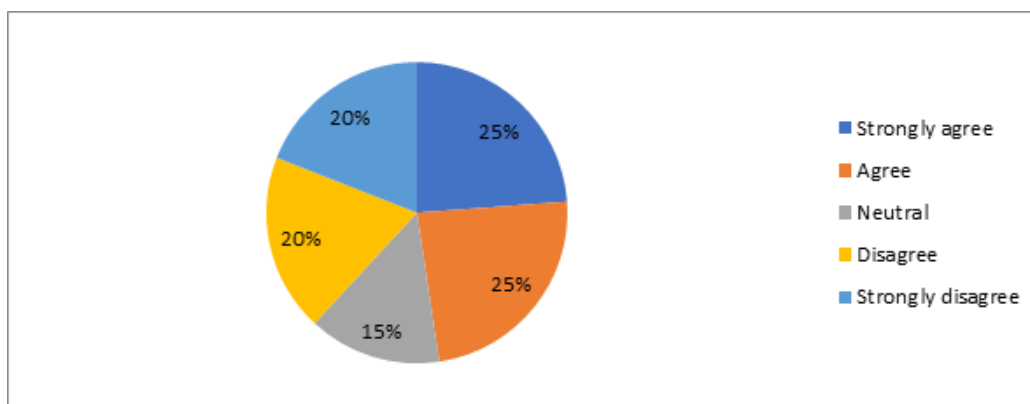
The statement “I prefer using mobile apps over traditional classroom methods” revealed the most resistance. Thirty-five percent of students selected “Disagree” and another 35% “Strongly Disagree,” while only 15% agreed to

some extent (Picture 4). This contrast highlights a dual perception: students enjoy and value apps, but they firmly consider traditional methods indispensable. This ambivalence underlines the role of apps as a complement rather than a substitute for classroom teaching.



Picture 4 - Results of survey responses

Finally, for the statement “I feel that mobile apps are easy to use for learning English”, the responses were more mixed: 25% agreed strongly, 25% agreed, 20% were neutral, and the remaining 30% expressed disagreement (Picture 5). These results suggest that while many students find apps accessible, a significant minority face challenges, particularly in independent tasks related to listening, speaking, and writing. This points to the need for structured teacher support and scaffolding during app integration.



Picture 5 - Results of survey responses

After conducting the survey, we proceeded with the teaching process, which lasted for the third semester, the longest period of the school academic year, spanning 2.5 months. It is important to note that both the control (CG2 and CG3) and experimental groups (EG1 and EG4) followed the 8th-grade State Curriculum. The only difference was that in the experimental groups (EG1 and

EG4), in addition to traditional teaching methods, an educational app “Face2Face Intermediate” was implemented.

“Face2Face Intermediate” is a well-known and highly popular general English course in Europe, designed for teenagers and adults who aim to communicate swiftly and effectively in today’s world. Utilizing a communicative approach, the course integrates the best aspects of contemporary methodology with innovative features that enhance both language learning and teaching. This app is intended to provide additional practice and reinforcement of the material covered in the Face2Face Intermediate course book. It offers an interactive and engaging way to improve language skills, making learning more dynamic and accessible.

Here’s an overview of what the app generally provides:

1. Use of English:

Grammar: Mastering intermediate-level grammar structures and rules to use English more accurately and effectively.

Pronunciation: Enhancing pronunciation and intonation through listening and speaking activities to improve clarity and accent.

Vocabulary: Expanding vocabulary with relevant and practical words and phrases to improve communication and understanding.

2. Listening: Improving listening skills to understand spoken English through listening activities, audio materials and drills, and real-life conversations.

3. Reading: Enhancing reading comprehension skills through a variety of texts, such as articles, stories, and informative passages.

4. Speaking: Improving English speaking skills through participation in dialogues, role-plays, and discussions that foster fluency and correct pronunciation.

5. Writing: Strengthening writing skills by practicing in drafting essays, emails, and other written forms with an emphasis on correct grammar and vocabulary.

After the experimental training, we began post-experimental diagnostics. For this purpose, the SPSS statistical method was utilized.

The research findings are displayed in tables created using SPSS and Google Forms. These tables were analyzed and interpreted according to the data collection.

According to the data provided in Table 1, 56.7% of respondents from the experimental groups reported receiving training or support to effectively use Face2Face Intermediate, while 43.3% of respondents from the control groups indicated that they had not received any such training or support.

Table 1. Results showing the number of participants who received training in using “Face2Face Intermediate” app

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Yes	17	56.7	56.7	56.7
No	13	43.3	43.3	100
Total	30	100	100	

Table 2 illustrates the participants' perspectives on the implementation of the "Face2Face Intermediate" learning app in secondary school. Importantly, the control groups (CG2 and CG3) also demonstrated some progress over the semester, reflecting the impact of regular classroom instruction. Post-test results indicated moderate gains: listening (+3%), writing (+5%), speaking (+9%), and grammar/vocabulary (+18%). While these results confirm that learning occurs under standard instruction, the magnitude of improvement was consistently lower than in the experimental groups.

Table 2. Results of implementing "Face2Face Intermediate" app

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Improving listening skills	2	6.7	6.7	6.7
Improving writing skills	5	16.7	16.7	23.3
Enhancing Use of English	16	53.3	53.3	76.7
Improving speaking skills	7	23.3	23.3	100
Total	30	100	100	

Importantly, the control groups (CG2 and CG3) also demonstrated some progress over the semester, reflecting the impact of regular classroom instruction. Post-test results indicated moderate gains: listening (+3%), writing (+5%), speaking (+9%), and grammar/vocabulary (+18%). While these results confirm that learning occurs under standard instruction, the magnitude of improvement was consistently lower than in the experimental groups.

Post-test analysis showed clear differences between the experimental and control groups. Twenty-four respondents from the experimental groups (EG1 and EG4) achieved substantial improvements across all skills: listening (+6.7%), writing (+16.7%), speaking (+23.3%), and grammar/vocabulary (+53.3%). These results confirm the effectiveness of the educational app, particularly in productive skills where traditional instruction often yields slower progress.

A direct comparison between EG and CG underscores the added value of app-based learning. For example, the writing improvement of +16.7% in the EG was more than three times higher than the +5% observed in the CG. Similarly, grammar and vocabulary improved by +53.3% in the EG compared to +18% in the CG. These contrasts suggest that the Face2Face Intermediate app was not merely a motivational supplement but a significant factor in accelerating learning outcomes.

Thus, it can be stated that significant improvements in all skills clearly indicate that this application can be used in the educational process in teaching English to 8th-grade students. Moreover, the comparative data show that the observed gains were not simply the result of natural classroom progression, but were amplified by the structured, interactive, and multimodal features of the app.

A language multimedia app "Face2Face Intermediate" is software that incorporates text, audio, video, graphics, and animations to teach English and its culture. Its educational features include multimedia integration, interactivity,

feedback, versatility, multi-level instructional content, and autonomy. Each of these features plays a methodological role in enhancing all aspects of students' foreign language communicative competence.

The enhancement of students' multimedia foreign language communicative competence through this language multimedia app relies on a suitable teaching methodology that considers several organizational and pedagogical conditions: (a) alignment with learning objectives and providing the right conditions for knowledge acquisition and skills development; (b) the methodological accuracy of the multimedia instructional materials; (c) the existence of a well-defined sequence of educational activities for all participants; (d) assessing the psychological readiness of participants to use the language multimedia app effectively; and (e) the cost-effectiveness of using this language multimedia app.

The process of using language app “Face2Face Intermediate” to develop students' multimedia foreign language communicative competence involves seven key steps: 1) defining the learning objectives, 2) selecting and organizing the content, 3) establishing the training level, 4) choosing the learning tools to be used, 5) implementing practice exercises and activities, tests, and assignments to monitor mastery of the course content, 6) designing the structure for planning and conducting lessons, and 7) identifying a range of methods and techniques to organize students' educational and cognitive activities.

Conclusion

The present study investigated the impact of the learning app Face2Face Intermediate on enhancing multimedia foreign language communicative competence among 8th-grade students. The results demonstrate that systematic integration of this app into classroom instruction led to measurable improvements across all language skills, particularly in productive areas such as writing (+16.7%) and speaking (+23.3%), while grammar and vocabulary showed the most substantial gains (+53.3%). These findings suggest that multimedia applications, when carefully aligned with curriculum objectives and supported by structured methodological guidance, can effectively complement traditional teaching methods and accelerate the development of communicative competence.

Nevertheless, several limitations of this study should be acknowledged. First, the research was conducted with a relatively small sample of 48 students from a single school, which may restrict the generalizability of the findings. Second, the analysis relied primarily on descriptive statistics and self-reported attitudes, without the application of inferential statistical tests, thereby limiting the strength of causal inferences. Third, some participants encountered challenges in independently navigating the app, particularly in listening, speaking, and writing tasks, highlighting the necessity of continuous pedagogical support and teacher scaffolding during app-based learning.

Despite these limitations, the study offers valuable practical implications for educators. Effective integration of multimedia applications requires alignment with learning objectives, careful lesson structuring, and ongoing pedagogical support. Additionally, teacher training in the purposeful use of such apps is

crucial to enable students to engage with tasks independently. For curriculum developers, incorporating multimedia activities as complementary rather than substitutive elements of traditional instruction can enhance student engagement while preserving instructional rigor.

From a theoretical perspective, the findings reinforce and refine the concept of multimedia foreign language communicative competence. The study shows that multimedia features: interactivity, multimodal input, immediate feedback, and content versatility facilitate the simultaneous development of linguistic knowledge, cognitive skills, and communicative abilities. In other words, apps like Face2Face Intermediate can operationalize this competence by providing authentic, context-rich practice that extends beyond conventional classroom boundaries.

Future research should aim to overcome the current limitations by utilizing larger and more diverse samples, incorporating inferential statistical analyses to reinforce the robustness of findings, and investigating the long-term impacts of app-based learning. Comparative studies examining different applications or instructional approaches could further clarify which features most effectively foster multimedia foreign language communicative competence. Moreover, investigations into integration strategies, teacher professional development, and curriculum adaptation would offer practical guidance for the scalable and effective implementation of multimedia learning tools.

In conclusion, although the Face2Face Intermediate app is not intended to replace teacher-led instruction, its structured, interactive, and multimodal design shows considerable potential for enhancing multimedia foreign language communicative competence, providing meaningful contributions both in practical classroom application and in the theoretical understanding of contemporary foreign language education.

REFERENCES

- [1] Hofstetter, F. Multimedia literacy. McGraw-Hill College, - 2001. - Pp. 5-23.
- [2] Нургалиева, Г.К., Артыкбаева, Е.В. Методология и технология электронного обучения: Монография. - Алматы, 2010. - С.183.
- [3] Джусубалиева, Д.М. Дистанционное обучение - основа формирования информационной культуры личности. Васильевские чтения в Казахстане. Ценности и смыслы современного образования. Академия информатизации Республики Казахстан АО «Национальный центр информатизации». - Алматы, 2015. – С.251-258.
- [4] Чакликова, А.Т. Научно-теоретические основы формирования межкультурно-коммуникативной компетенции в условиях информатизации иноязычного образования. — Алматы, 2010. — С. 340.
- [5] Атабаева, Ф.К. Методика использования информационно-коммуникационных технологий в иноязычном образовании студентов неязыковых вузов: автореф. канд. пед. наук: 13.00.02. — Алматы, 2010. — С. 31.

[6] Бовтенко, М.А. От компьютерной лингводидактики к электронной: современные информационные технологии в обучении языку. Языки в современном мире: материалы IX международной конференции, 23–25 мая 2010 года. — Томск, 2010. — С. 37–38.

[7] Крузе, Б.А. Структура и содержание мультимедиа-компетентности будущего учителя. Современные технологии в профессионально-педагогическом образовании: материалы Всероссийской научно-практической конференции. — Пермь, 2008. — С. 38–44.

[8] Крузе, Б.А. Мультимедийная компетентность учителя. Педагогическое образование и наука. — 2009. — № 6. — С. 82–85.

[9] Крузе, Б.А. Определение понятия лингвомультимедийной компетентности будущего учителя иностранного языка. Педагогическое образование и наука. — 2010. — № 9. — С. 51–56.

[10] Арапова, С.А. Методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции школьников в мультимедийном образовательном пространстве. — Пермь, 2015. — С. 236.

[11] Ziak P. Communicative competence enhancement: new trends and analyses. Bulletin of Ablai Khan KazUIRandWL. Series “Pedagogical Sciences”. — 2022. — No. 4 (67).

[12] Adyrbekov D.T., Duisenbekova Zh.D., Yergeshov E.T. Formation of communicative competence in the process of teaching foreign languages. Bulletin of Ablai Khan KazUIRandWL. Series “Pedagogical Sciences”. — 2020. — No. 4 (59). — pp. 5–14.

[13] Baigudanova G.K., Uzakbaeva S.A. Structural components of forming foreign language communicative competence of primary school students through interactive methods in teaching. Bulletin of Ablai Khan KazUIRandWL. Series “Pedagogical Sciences”. — 2024. — No. 3 (74).

REFERENCES

[1] Hofstetter, F. Multimedia literacy. McGraw-Hill College6 20017 - P. 5-23.

[2] Nurgalieva G.K., Artykbaeva E.V. Metodologiya i tekhnologiya elektronnoy obucheniya: Monografiya (Methodology and technology of e-learning: Monograph). — Almaty, 2010. — 183 p. [in Rus.]

[3] Dzhusubaliyeva D.M. Distantcionnoye obucheniye — osnova formirovaniya informatsionnoy kul'tury lichnosti (Distance learning is the basis for the formation of the information culture of the individual). Vasil'yevskiye chteniya v Kazakhstane. Tsennosti i smysly sovremennogo obrazovaniya. Akademiya informatizatsii Respubliki Kazakhstan AO «Natsional'nyy tsentr informatizatsii» (Vasilievsky readings in Kazakhstan. Values and meanings of modern education. Academy of Informatization of the Republic of Kazakhstan JSC "National Center of Informatization"). — Almaty, 2015. — pp. 251–258. [in Rus.]

[4] Chaklikova A.T. Nauchno-teoreticheskie osnovy formirovaniya mezhkul'turno-kommunikativnoy kompetentsii v usloviyah informatizatsii

inoazychnogo obrazovaniya (Scientific-theoretical foundations of the formation of cultural-communicative competence in the conditions of informatization of foreign educational institutions). – Almaty, 2010. – 340 p. [in Rus.]

[5] Atabaeva F.K. Metodika ispol'zovaniya informacionno-kommunikacionnykh tekhnologij v inoyazychnom obrazovanii studentov neyazykovykh vuzov: avtoref. kand. ped. nauk: 13.00.02 (Methods of using ICT in foreign language education of students of non-linguistic universities: PhD abstract). – Almaty, 2010. – 31 p. [in Rus.]

[6] Bovtenko M.A. Ot komp'yuternoj lingvodidaktiki k elektronnoj: sovremennye informacionnye tekhnologii v obuchenii yazyku (From computational linguistics to electronic: modern ICT in language teaching). Yazyki v sovremennom mire: materialy IX mezhdunarodnoj konferencii, 23–25 maya 2010 goda (Languages in the Modern World: Proceedings of the IX International Conference, May 23–25, 2010). – Tomsk, 2010. – pp. 37–38. [in Rus.]

[7] Kruze B.A. Struktura i sodержanie mul'timedia kompetentnosti budushchego uchitelya (Structure and content of multimedia competence of a future teacher). Sovremennye tekhnologii v professional'no-pedagogicheskom obrazovanii: mater. Vseros. nauch.-prakt. konf. (Modern technologies in professional and pedagogical education: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference). – Perm, 2008. – pp. 38–44. [in Rus.]

[8] Kruze B.A. Mul'timedijnaya kompetentnost' uchitelya (Multimedia competence of a teacher). Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka (Pedagogical Education and Science). – 2009. – No. 6. – pp. 82–85. [in Rus.]

[9] Kruze B.A. Opredelenie ponyatiya lingvomul'timedijnnoj kompetentnosti budushchego uchitelya inostrannogo yazyka (Definition of the concept of linguistic and multimedia competence of a future foreign language teacher). Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka (Pedagogical Education and Science). – 2010. – No. 9. – pp. 51–56. [in Rus.]

[10] Arapova S.A. Metodika formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii shkol'nikov v mul'timedijnom obrazovatel'nom prostranstve (Methodology for the formation of foreign language communicative competence of schoolchildren in a multimedia educational environment). – Perm, 2015. – 236 p. [in Rus.]

[11] Ziak P. Communicative competence enhancement: new trends and analyses. Bulletin of Ablai Khan KazUIRandWL. Series “Pedagogical Sciences”. – 2022. – No. 4 (67).

[12] Adyrbekov D.T., Duisenbekova Zh.D., Yergeshov E.T. Formation of communicative competence in the process of teaching foreign languages. Bulletin of Ablai Khan KazUIRandWL. Series “Pedagogical Sciences”. – 2020. – No. 4 (59). – pp. 5–14.

[13] Baigudanova G.K., Uzakbaeva S.A. Structural components of forming foreign language communicative competence of primary school students through interactive methods in teaching. Bulletin of Ablai Khan KazUIRandWL. Series “Pedagogical Sciences”. – 2024. – No. 3 (74).

ШЕТ ТІЛДІК МУЛЬТИМЕДИЯЛЫҚ КОММУНИКАТИВТІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТІ ҚАЛЫПТАСТЫРУДА “FACE2FACE INTERMEDIATE” БІЛІМ БЕРУ ҚОСЫМШАСЫ

*Рахман А.Е.¹, Шаяхметова Д.Б.²

*^{1,2}Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада мультимедиялық білім беру бағдарламаларының шет тілдерін оқытуға тиімді интеграциялау мәселесі қарастырылады, бұл оқушылардың коммуникативтік құзыреттілігін арттыруға бағытталған. Мұндай бағдарламалардың кеңінен қолданылуына қарамастан, оның дидактикалық қасиеттерін, әдістемелік функцияларын және оны білім беруде қолданудың кешенді жүйесін түсінуде олқылықтар бар. Осы тұрғыда “Face2Face Intermediate” қосымшасы таңдалды, себебі ол ақпарат пен инновацияны ұсынады, білім беру бағдарламасының стандарттарына сәйкес келетін тақырыптарды қамтиды және 8-сынып оқушыларының ағылшын тілін меңгеру деңгейіне сәйкес келеді. Мақаланың мақсаты - орта мектеп оқушыларының мультимедиялық шет тіліндегі коммуникативтік құзыреттілігін арттыруға «Face2Face Intermediate» білім беру электронды қосымшасының әсерін көрсету. Зерттеу оқушылардың білім беру қосымшасын пайдалануына қатысты көзқарастарын бағалау үшін Лайкерт шкаласы бойынша сауалнаманы, жиналған деректерді SPSS көмегімен сандық талдауды, соның ішінде жиілік, пайыздық және сенімділік бағалауларын пайдаланады. Бұл білім беру қосымшасы оқушылардың тілді меңгеруінде қандай өзгерістер болатынын, қандай тілдік немесе айтылым дағдыларының жақсаратынын немесе керісінше, оқушылар мен мұғалімдер үшін де осы қосымшаны пайдалану кезінде қандай да бір тілдік немесе психологиялық мәселелер туындайтынын анықтау үшін эксперименталды түрде сынақтан өткізілді. Дегенмен, шет тілдік коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыру барысында қол жеткізген жоғары нәтижелер «Face2Face Intermediate» білім беру электрондық қосымшасының тиімді әсер етуіне байланысты оқу процесінде пайдалану қажет деген қорытынды жасауға мүмкіндік берді.

Тірексөздер: мультимедиялық бағдарлама, шет тілдік коммуникативтік құзыреттілік, “Face2Face Intermediate”, электронды оқыту қосымшасы, мобильді қосымшалар, интерактивтілік, Лайкерт шкаласы бойынша сауалнама, эксперименттік оқыту

ОБУЧАЮЩЕЕ ПРИЛОЖЕНИЕ “FACE2FACE INTERMEDIATE” В ФОРМИРОВАНИИ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*Рахман А.Е.¹, Шаяхметова Д.Б.²

*^{1,2} Казахский Национальный педагогический университет им. Абая,
Алматы, Казахстан

Аннотация. Статья рассматривает проблему эффективной интеграции мультимедийного учебного программного обеспечения в обучение иностранным языкам для повышения коммуникативной компетенции учащихся. Несмотря на широкое использование такого программного обеспечения, существуют пробелы в понимании его дидактических свойств, методологических функций и разработки комплексной системы для его использования в образовании. Приложение «Face2Face Intermediate» было выбрано, так как оно соответствует всем образовательным критериям, включая соответствие уровню владения английским языком учащихся 8-х классов, охватывает темы в соответствии с типовой программой и предлагает расширенную информацию и инновационный подход. Цель статьи - продемонстрировать влияние учебного электронного приложения «Face2Face Intermediate» на улучшение мультимедийной коммуникативной компетенции учащихся средней школы. Исследование использует опрос по шкале Лайкерта для оценки отношения учащихся к использованию учебного приложения, количественный анализ собранных данных с использованием SPSS, включая частотные, процентные и надежность оценки. Это учебное приложение было экспериментально протестировано с целью определения, какие изменения произойдут в уровне владения языком учащимися, какие языковые навыки и речевые умения будут улучшены или, наоборот, возникнут ли какие-либо лингвистические или психологические проблемы при использовании этого приложения, как для учащихся, так и для преподавателей. Однако высокие результаты, полученные в формировании иноязычной коммуникативной компетенции, позволили сделать вывод о том, что образовательное электронное приложение “Face2Face Intermediate” следует использовать в процессе обучения из-за его положительного эффекта.

Ключевые слова: мультимедийное программное обеспечение, иноязычная коммуникативная компетенция, “Face2Face Intermediate”, учебное электронное приложение, мобильные приложения, интерактивность, опрос по шкале Лайкерта, экспериментальное обучение

Received / Мақала түсті / Статья поступила: 24.06.2025.

Accepted / Жариялауға қабылданды / Принята к публикации: 26.12.2025.

Information about the authors:

Rakhman Akmaral Yerkebulankyzy – 3 year doctoral student of Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan e-mail: akmaralrahmanova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-8360-2604>

Shayakhmetova Dana Beksultanovna – candidate of pedagogical sciences, associate professor of Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan e-mail: dana.shayakhmet@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8528-7386>

Авторлар туралы мәлімет:

Рахман Ақмарал Еркебұланқызы - 3 курс докторанты, Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы e-mail: akmaralrahmanova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-8360-2604>

Шаяхметова Дана Бексултановна - педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Қазақстан, Алматы e-mail: dana.shayakhmet@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8528-7386>

Информация об авторах:

Рахман Ақмарал Еркебұланқызы – докторант 3 курса Казахского Национального педагогического университета им. Абая, Алматы, Казахстан e-mail: akmaralrahmanova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-8360-2604>

Шаяхметова Дана Бексултановна – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор Казахского Национального педагогического университета им. Абая, Алматы, Казахстан e-mail: dana.shayakhmet@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8528-7386>

UDC 372.854

IRSTI 14.25.09

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.028>

**STUDY OF THE IMPACT OF INTEGRATING STEM TECHNOLOGY
INTO CHEMISTRY TEACHING ON STUDENTS'
XXI CENTURY SKILLS**

*Toktamys N.B.¹, Shagrayeva B.B.², Shertayeva N.T.³, Bitemirova A.E.⁴

*^{1,2,3,4}South Kazakhstan Pedagogical University named after Uzbekali
Zhanibekov, Shymkent, Kazakhstan

Abstract. The STEM approach utilizes an integrated, interdisciplinary method to examine scientific and technical concepts within real-world contexts. The student gains the ability to solve several problems and design prototypes for new mechanisms, procedures, and programs within the scope of the installations of this method. This article presents a study investigating the effectiveness of incorporating the STEM approach into 10th-grade chemistry lessons as part of the updated curriculum, specifically examining its impact on student's development of essential 21st-century skills. The study utilised the Cambridge Assessment framework to evaluate student progress in several key areas. This framework provides a robust measure of skills crucial for success in the modern world, including critical thinking, problem-solving, collaboration, communication, and creativity. The research aimed to determine whether applying STEM principles in chemistry education could demonstrably enhance student proficiency in these areas. The findings demonstrated that integrating STEM technology into chemistry classes positively impacted participants' 21st-century skills, such as research, critical thinking, teamwork, and academic performance. Simultaneously, it has been proven that applying STEM teaching increases students' motivation to study science and conduct research in extracurricular activities. Implementing the method will facilitate the establishment of strong connections between schools, society, and the global community, which will enhance STEM literacy and competitiveness in the world economy.

Key words: STEM education, 21st-century skills, problem-solving, critical thinking, integrated lessons, creativity, collaboration, communication, motivation, research skills

Introduction

STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) education has gained increasing global attention due to its pivotal role in equipping learners with the competencies required for success in the 21st century. Through the interdisciplinary integration of scientific inquiry, technological innovation, engineering design, and mathematical reasoning, STEM education fosters critical thinking, creativity, and problem-solving skills that are indispensable in today's complex and rapidly changing world. Indeed, according to research by the Bureau of Labor Statistics, growth in STEM occupations is expected to

reach 8% by 2029, while global job growth is expected to reach 3.9% [1]. This growth reflects the mounting demand for a workforce capable of understanding and applying scientific and technological principles across diverse contexts [2]. Consequently, STEM education is essential in preparing students for enduring changes in the world by equipping them with the necessary skills to comprehend technological advancements in the 21st century.

STEM education is broadly defined as an interdisciplinary approach that applies knowledge from multiple domains to address real-world challenges. Mobley (2015) describes it as “an educational approach in which interdisciplinary applications are made to solve problems in real life and links to different disciplines are created” [3]. Contemporary research emphasizes that authentic STEM learning experiences are most effective when designed through interdisciplinary and transdisciplinary integration [4]. Such approaches allow students to transfer concepts between domains – such as combining chemistry, physics, and engineering to design a water purification system – thereby deepening conceptual understanding and reinforcing the interconnected nature of scientific inquiry [5].

The incorporation of technology has further expanded the potential of STEM pedagogy. Digital tools, such as virtual laboratories, interactive simulations, and collaborative online environments, enhance engagement and support active, inquiry-driven learning [6-8]. Recent studies have also explored specific applications of STEM technologies in high school chemistry education, demonstrating their capacity to enhance student motivation and performance [9].

Despite this growing body of research, literature still reveals a gap in understanding how STEM-based pedagogies specifically foster 21st-century skills in subject-specific contexts such as chemistry. Much of the existing research remains conceptual or exploratory, with limited empirical evidence on targeted classroom practices that develop such skills. Moreover, while numerous frameworks exist for categorizing 21st-century skills [10-12], there is a lack of consensus on which competencies are most essential for modern learners and how they can be systematically cultivated within STEM disciplines.

In response to these gaps, this study focuses on the development of five core 21st-century skills – problem-solving, critical thinking, creativity and collaboration, teamwork, and research skills – within the context of high school chemistry instruction. These competencies were selected based on their recurring identification in recent educational literature as fundamental to learners’ success in both academic and professional environments [10-12].

At the same time, it is important to acknowledge that implementing authentic STEM approaches poses notable challenges. Teachers often face constraints such as limited time, insufficient training, lack of interdisciplinary collaboration, and inadequate access to technological resources. Furthermore, aligning STEM integration with national curricula and assessment systems remains a persistent issue. Recognizing these challenges is critical for ensuring that pedagogical innovations are both practical and sustainable.

Therefore, this paper investigates how STEM-based teaching strategies can effectively nurture 21st-century skills among high school students studying

chemistry. It explores instructional techniques – such as STEM-integrated lesson design, interdisciplinary projects, and research-based learning activities – and evaluates their impact through classroom-based assessments. Ultimately, this study aims to contribute to the growing discourse on how STEM education can move beyond theoretical advocacy to achieve measurable outcomes in skill development for modern learners.

Materials and methods

Sample and Participant Selection: A total of 60 students participated in this study, divided into two focus groups of 30 each (Figure 1). The participants were of similar age (16-17 years old) and shared comparable academic performance levels based on previous term grades in chemistry. Both groups studied within identical school settings, under the same curriculum and timetable conditions, to ensure equivalency of learning environments. All students participated voluntarily, and informed consent was obtained from both participants and their parents. Pseudonyms were assigned to maintain confidentiality in all published data.

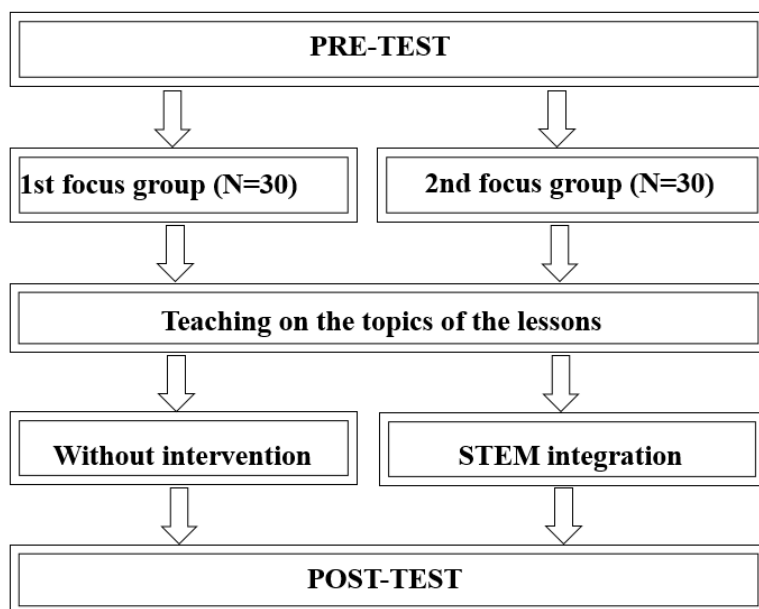


Figure 1 - A quasi-experiment scheme illustrating participant grouping and study design

The research sought to examine how the integration of STEM technologies in the chemistry classroom contributes to the development of twenty-first-century skills such as problem-solving, critical thinking, creativity, collaboration, and research ability.

This quasi-experimental study was conducted at the Nazarbayev Intellectual School of Chemistry and Biology in Turkestan, Kazakhstan, between September

2023 and February 2024. Two instructional approaches were compared:

- Focus Group 1 (Control): Received traditional chemistry instruction based on teacher-led explanations, textbook-based exercises, and standard laboratory demonstrations.
- Focus Group 2 (Experimental): Followed a blended STEM-based model integrating theoretical chemistry lessons with hands-on, interdisciplinary projects and technology-enhanced activities.

Weekly sessions incorporated inquiry-based experiments, digital simulations, and problem-solving workshops aligned with real-world scientific and environmental challenges. Data collection methods included surveys, classroom observations, analysis of students’ academic performance, Cambridge Skill Assessment (CSA) results, and evaluation of project-based learning outcomes.

Assessment Frameworks and Instruments

1. Cambridge Skill Assessment (CSA)

The Cambridge Assessment Framework was employed to evaluate three core twenty-first-century skills: critical thinking, collaboration, and creativity [13]. The CSA consisted of multiple-choice items (one point per correct response) and open-ended analytical tasks. The assessment was administered both before and after the intervention to identify skill progression.

2. Project-Based Learning Evaluation

Students in the experimental group engaged in interdisciplinary projects such as:

- Designing eco-friendly chemical synthesis processes,
- Developing prototypes for energy-efficient systems, and
- Investigating heat transfer mechanisms using small-scale calorimeters and convection models.

Project activities adapted resources from Flinn Scientific (Solar Oven STEM Challenge, Small-Scale Calorimeters, Heat Convection of a Gas).

Each project was evaluated using an analytic rubric developed by the research team based on recent STEM education frameworks. The rubric consisted of five domains corresponding to twenty-first-century skills:

Table 1. Analytic rubric

DOMAIN	INDICATORS (EXAMPLES)	EVALUATION SCALE
CRITICAL THINKING	Application of chemical principles, logical reasoning, and problem analysis	1-4 Likert (Low-High)
CREATIVITY	Originality and practicality of design ideas	1-4
COLLABORATION	Quality of teamwork and shared decision-making	1-4
RESEARCH SKILLS	Use of data, evidence, and experimental accuracy	1-4
COMMUNICATION	Clarity of presentation and reflection	1-4

Two independent raters (experienced chemistry teachers) scored the projects. Inter-rater reliability was established (Cohen's $\kappa = 0.86$), ensuring consistency in scoring.

3. Surveys and Questionnaires

Questionnaires were developed to collect students' perceptions regarding the integration of STEM technologies in chemistry. The survey included 20 items: 15 closed-ended statements rated on a 5-point Likert scale (1 = strongly disagree, 5 = strongly agree) and 5 open-ended questions exploring students' reflections.

The instrument underwent expert validation by three educators with expertise in STEM pedagogy and psychometrics. A pilot test with 12 non-participating students was conducted to refine item clarity. Cronbach's alpha for internal consistency was $\alpha = 0.89$, indicating strong reliability.

Quantitative survey data were analyzed using SPSS 26.0, applying descriptive statistics (mean, standard deviation) and independent-sample t-tests to detect group differences. Open-ended responses were analyzed thematically using inductive coding to identify patterns related to motivation, perceived benefits, and challenges of STEM-based learning.

Results and discussion

Data Triangulation and Analysis

To strengthen validity, data triangulation was applied by cross-referencing findings from three data sources:

1. Cambridge Skill Assessment results,
2. Project rubric scores, and
3. Survey responses and interviews.

This triangulation enabled a comprehensive understanding of how STEM instruction affected both measurable academic outcomes and subjective learner experiences.

The outcomes of Cambridge (GCSE) assessments were compared between the two focus groups for the same academic term to determine the effect of STEM technology on academic achievement (Table 2).

Table 2. Comparative summary of academic and subject-specific qualifications for the two focus groups

1st focus group (STEM-integrated)	GCSE %	Mark	2nd focus group (Traditional)	GCSE %	Mark
Student 1	87	A	Student 1	69	C
Student 2	86	A	Student 2	60	C
Student 3	77	B	Student 3	66	C
Student 4	86	A	Student 4	79	B
Student 5	52	D	Student 5	71	B
Student 6	85	A	Student 6	60	C
Student 7	84	A	Student 7	86	A
Student 8	90	A*	Student 8	66	C

Student 9	91	A*	Student 9	49	E
Student 10	71	B	Student 10	70	B
Student 11	80	A	Student 11	62	C
Student 12	75	B	Student 12	83	A
Student 13	73	B	Student 13	45	E
Student 14	71	B	Student 14	85	A
Student 15	70	B	Student 15	64	C
Mean $\pm$ SD	78.1 $\pm$ 10.8			64.2 $\pm$ 11.9	

Initial Knowledge Assessment: Baseline assessments indicated comparable starting points between the two groups, with mean scores of 65% for Group A (STEM-integrated) and 63% for Group B (traditional). This parity ensured that subsequent differences could be attributed primarily to the intervention.

Post-Experiment Outcomes: The comparative data summarized in Table 2 show that the STEM-integrated group achieved a higher mean GCSE score (78.1 ± 10.8) than the traditional group (64.2 ± 11.9). The 14-point difference was statistically significant ($p < 0.01$), confirming the positive impact of STEM integration on academic achievement.

Development of 21st-Century Skills: Beyond cognitive outcomes, Group A demonstrated stronger development in research, communication, and collaboration skills. Evidence of this growth included student participation and recognition in extracurricular activities such as:

✓ “Fire Rescue Robot” – first place in a regional hackathon for innovation in automation.

✓ “Naq VR Syganak” – recognized for educational virtual reality development.

✓ Achievements in national science Olympiads and local research competitions.

These outcomes suggest that sustained engagement in STEM-integrated learning environments can extend academic benefits into applied, real-world contexts.

Critical Considerations: Despite the positive results, several challenges were encountered. Implementing STEM-based instruction required substantial teacher preparation time, access to digital and laboratory resources, and ongoing professional development. Some students initially expressed difficulty adapting to the collaborative and inquiry-based learning format, preferring traditional lecture-based instruction. Addressing these barriers will be essential for large-scale adoption. Moreover, the study’s relatively short duration and limited sample size constrain the generalizability of findings.

Implications: The results support the growing body of literature advocating for STEM integration as a means of enhancing chemistry education and fostering transferable 21st-century skills. When balanced with adequate teacher support and institutional resources, this approach has the potential to improve both subject mastery and learner autonomy. Future research could investigate longitudinal

impacts and cross-subject scalability to determine the sustainability of these gains.

Conclusion

This study examined the impact of integrating STEM technology into secondary-level chemistry instruction through questionnaires and Cambridge assessment (GCSE) results. The findings demonstrated that students in the STEM-integrated group achieved, on average, a 14% higher performance than their peers in traditional settings. Questionnaire responses indicated that mini-projects and interdisciplinary activities fostered stronger engagement and deeper conceptual understanding. However, a small subset of students showed limited enthusiasm toward research-oriented tasks, suggesting the potential benefit of incorporating creative or artistic elements from the STEAM model to support diverse learner profiles.

Overall, the integration of STEM approaches contributed to improved problem-solving, collaboration, and critical thinking – skills essential for success in the 21st century. The results align with global educational trends emphasizing active, inquiry-based learning. Nevertheless, the study's conclusions should be interpreted within its contextual limitations, including a relatively short intervention period, a single-school setting, and the dependence on available technological resources.

Based on the evidence, the following recommendations are proposed:

1. Gradual and context-sensitive integration: Schools should implement STEM technologies progressively, adapting activities to existing resources and teacher expertise.

2. Professional development: Teachers require sustained training and collaboration opportunities to design effective interdisciplinary lessons and manage project-based learning.

3. Student engagement monitoring: Educators should track correlations between students' extracurricular involvement, academic performance, and social participation to identify those needing additional motivation or alternative learning formats.

Future research could focus on longitudinal studies assessing the durability of STEM-related skills, exploring cross-subject applications, and developing strategies to engage students who are less inclined toward research-based or technical activities.

Funding information

By acknowledging both its strengths and limitations, this study contributes to the growing body of evidence that well-planned STEM integration can enhance chemistry education and better prepare students for future academic and professional challenges.

This study is funded by the Science Committee of the Ministry of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan (AP26102613 “Development

of methodological aspects of the application of virtual and augmented reality technologies in teaching chemistry and biology in the context of implementing an integrative approach in the educational process”)

REFERENCES

- [1] Zilberman, A.; Ice, L. Why Computer Occupations Are Behind Strong STEM Employment Growth in the 2019–29 Decade. Beyond the Numbers: Employment & Unemployment. – Access mode: URL: <https://www.bls.gov/opub/btn/volume-10/why-computer-occupations-are-behind-strong-stem-employment-growth.htm> [Date of access: 03.02.2025]
- [2] Hernandez, P. R.; Bodin, R.; Elliott, J. W.; Ibrahim, B.; Rambo Hernandez, K. E.; Chen, T. W.; de Miranda, M. A. Connecting the STEM Dots: Measuring the Effect of an Integrated Engineering Design Intervention. // International Journal of Technology and Design Education – 2014. – T. 24 – №. 1. – C. 107–120.
- [3] Mobley, M. C. Development of the SETIS Instrument to Measure Teachers’ Self-Efficacy to Teach Science in an Integrated STEM Framework. Ph.D. Dissertation. – Access mode: URL: https://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/3354 [Date of access: 25.01.2025].
- [5] Fitriyana N., Wiyarsi A., Pratomo H., Marfuatun M. The Importance of Integrated STEM Learning in Chemistry Lesson: Perspectives from High School and Vocational School Chemistry Teachers //Journal of Technology and Science Education – 2024. – T. 14. – №. 2. – C. 418–437.
- [6] STEM Shagrayeva B, Shertayeva N, Zhorabekova A, Toktamys N. Enhancing the Quality of Education Through the Integration of STEM Technology Elements in Chemistry Lessons. European Journal of STEM Education. – 2025. – T. 10. – №15.
- [7] Speldewinde C. STEM Teaching and Learning in Bush Kinders // Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education. – 2022. – №. 22. – C. 444–461.
- [8] Ulum H. A Meta-Analysis of the Effects of Different Integrated STEM Approaches on Primary Students’ Attitudes //International Journal of Educational Research Review. – 2022. – T. 7. – №. 4. – C. 307–317.
- [9] Дилдабаева, М., Жайдакбаева, Л. Внедрение технологий STEM в учебные заведения путем визуализации и моделирования математики. Журнал «Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана», серия «Педагогические науки». – 2024. – Т. 74. – №. 3. – С. 444–456.
- [10] Шағраева, Б. Б., Шертаева, Н. Т., Абдрахманова, Х. К., Токтамыс, Н. Б. Химия сабақтарында STEM технология элементтерін интеграциялау арқылы білім беру сапасын көтеру// «Торайғыров университетінің Хабаршысы», «Педагогикалық сериясы». – 2025. – №1. – С. 45–53.
- [11] Silva E. Measuring Skills for 21st-Century Learning //Phi Delta Kappan. – 2009. – T. 90. – №. 9. – C. 630–634.

[12] Binkley M., Erstad O., Herman J., Raizen S., Ripley M., Rumble M. Defining 21st Century Skills //Report to the Learning and Technology World Forum. – London, 2010. – Access mode: URL: https://www.researchgate.net/publication/226284480_Defining_Twenty-First_Century_Skills [Date of access: 02.02.2025].

[13] Kaufman J. C., Sternberg R. J., Eds. The Cambridge Handbook of Creativity. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – C. 56–64.

[14] Suto I. 21st Century Skills – Cambridge Assessment. – Cambridge, 2016. – Access mode: URL: https://www.academia.edu/25158237/21st_Century_skills_Cambridge_Assessment [Date of access: 03.02.2025].

REFERENCES

[1] Zilberman, A.; Ice, L. Why Computer Occupations Are Behind Strong STEM Employment Growth in the 2019–29 Decade. *Beyond the Numbers: Employment & Unemployment* – Access mode: URL: <https://www.bls.gov/opub/btn/volume-10/why-computer-occupations-are-behind-strong-stem-employment-growth.htm> [Date of access: 03.02.2025]

[2] Hernandez, P. R.; Bodin, R.; Elliott, J. W.; Ibrahim, B.; Rambo Hernandez, K. E.; Chen, T. W.; de Miranda, M. A. Connecting the STEM Dots: Measuring the Effect of an Integrated Engineering Design Intervention. // *International Journal of Technology and Design Education* – 2014. – T. 24 – №. 1. – C. 107–120. – DOI: <https://doi.org/10.1007/s10798-013-9241-0>

[3] Mobley, M. C. Development of the SETIS Instrument to Measure Teachers' Self-Efficacy to Teach Science in an Integrated STEM Framework. Ph.D. Dissertation. – Access mode: URL: https://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/3354 [Date of access: 25.01.2025].

[4] Fitriyana N., Wiyarsi A., Pratomo H., Marfuatun M. The Importance of Integrated STEM Learning in Chemistry Lesson: Perspectives from High School and Vocational School Chemistry Teachers // *Journal of Technology and Science Education* – 2024. – T. 14. – №. 2. – C. 418–437. –

[5] Shagrayeva B, Shertayeva N, Zhorabekova A, Toktamys N. Enhancing the Quality of Education Through the Integration of STEM Technology Elements in Chemistry Lessons. *European Journal of STEM Education*. – 2025. – T. 10. – №15.

[6] Speldewinde C. STEM Teaching and Learning in Bush Kinders // *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*. – 2022. – №. 22. – C. 444–461.

[7] Ulum H. A Meta-Analysis of the Effects of Different Integrated STEM Approaches on Primary Students' Attitudes // *International Journal of Educational Research Review*. – 2022. – T. 7. – №. 4. – C. 307–317.

[8] Dildabaeva M., Zhaidakbaeva L. Vnedrenie tehnologii STEM v uchebnye zavedeniya putem vizualizacii i modelirovaniya matematiki (Implementation of STEM Technologies in Educational Institutions by

Visualization and Modeling of Mathematics) //«Bulletin. Series: Pedagogical Sciences», Joint Stock Company «KazUIR&WL named after Ablai Khan» – 2024. – T. 74. – №. 3. – C. 444–456. [in Rus]

[9] Shagraeva B. B., Shertaeva N. T., Abdrakhmanova H. K., Toktamys N. B. Himiya sabaqtarynda STEM tehnologiya elementterin integraciyalau arqyly bilim beru sapasyn köteru (Improving the Quality of Education Through the Integration of STEM Technology Elements in Chemistry Lessons) //Bulletin of Toraigyrov University. Pedagogical Series. – 2025. – №1. – C. 45–53. [in Kaz]

[10] Silva E. Measuring Skills for 21st-Century Learning //Phi Delta Kappan. – 2009. – T. 90. – №. 9. – C. 630–634.

[11] Binkley M., Erstad O., Herman J., Raizen S., Ripley M., Rumble M. Defining 21st Century Skills //Report to the Learning and Technology World Forum. – Access mode: URL: https://www.researchgate.net/publication/226284480_Defining_Twenty-First_Century_Skills [Date of access: 02.02.2025].

[12] Kaufman J. C., Sternberg R. J., Eds. The Cambridge Handbook of Creativity. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – C. 56–64.

[13] Suto I. 21st Century Skills – Cambridge Assessment. – Cambridge, 2016. – Access mode: URL: https://www.academia.edu/25158237/21st_Century_skills_Cambridge_Assessment [Date of access: 03.02.2025].

ХИМИЯ ПӘНІНЕ STEM ТЕХНОЛОГИЯСЫН КІРІКТІРІП ОҚЫТУДЫҢ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ХХІ ҒАСЫР DAҒДЫЛАРЫНА ӘСЕРІН ЗЕРТТЕУ

*Токтамыс Н.Б.¹, Шаграева Б.Б.², Шертаева Н.Т.³, Битемирова А.Е.⁴

^{*1,2,3,4} Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан
педагогикалық университеті, Шымкент, Қазақстан

Аңдатпа. STEM әдісі ғылыми және техникалық тұжырымдамаларды нақты өмірлік жағдайларда қарастыру үшін кешенді, пәнаралық тәсілді қолданады. Оқушылар осы әдісті қолдану арқылы әртүрлі мәселелерді шешу және жаңа механизмдер, процестер мен бағдарламалардың прототиптерін жасау қабілетін меңгереді. Бұл мақалада жаңартылған оқу бағдарламасы аясында STEM әдісін 10-сыныптағы химия сабақтарына енгізудің тиімділігін зерттеу ұсынылады. Атап айтқанда, оның оқушылардың ХХІ ғасырдың маңызды дағдыларын дамытуға әсері қарастырылады. Зерттеу барысында оқушылардың негізгі дағдылар бойынша жетістіктерін бағалау үшін Cambridge Assessment құрылымы пайдаланылды. Бұл құрылым қазіргі әлемде табысты болу үшін қажетті дағдыларды, соның ішінде сыни ойлау, мәселелерді шешу, ынтымақтастық, коммуникация және креативтілікті сенімді түрде өлшеуге мүмкіндік береді. Зерттеудің мақсаты – химия пәнін оқытуда STEM қағидаттарын қолдану оқушылардың осы дағдыларын айтарлықтай жақсарту алатынын анықтау болды. Алынған нәтижелер STEM технологияларын химия сабақтарына интеграциялау оқушылардың зерттеушілік қабілеттері, сыни ойлауы, топтық жұмыс дағдылары және

академиялық үлгерімі сияқты ХХІ ғасыр дағдыларына оң әсер ететінін көрсетті. Сонымен қатар, STEM әдістерін қолдану оқушылардың ғылымды оқуға деген ынтасын арттырып, сабақтан тыс ғылыми-зерттеу жұмыстарын жүргізуге қызығушылығын жоғарылататыны дәлелденді. Бұл әдісті енгізу мектептер, қоғам және жаһандық қауымдастық арасындағы байланысты нығайтуға ықпал етеді, нәтижесінде STEM сауаттылығы артып, әлемдік экономикадағы бәсекеге қабілеттілік күшейеді.

Тірек сөздер: STEM білім, 21 ғасыр дағдылары, проблемаларды шешу, сыни тұрғыдан ойлау, кіріктірілген сабақтар, шығармашылық, ынтымақтастық, коммуникация, мотивация, зерттеу дағдылары

ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ ИНТЕГРАЦИИ STEM-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИЕ ХИМИИ НА НАВЫКИ УЧЕНИКОВ ХХІ ВЕКА

*Тоқтамыс Н.Б.¹, Шаграева Б.Б.², Шертаева Н.Т.³, Битемирова А.Е.⁴

*^{1,2,3,4} Южно-Казахстанский педагогический университет
имени Өзбекәлі Жәнібеков, Шымкент, Казахстан

Аннотация. Подход STEM использует интегрированный, междисциплинарный метод для изучения научных и технических концепций в реальных условиях. Учащиеся приобретают навыки решения различных проблем и проектирования прототипов новых механизмов, процессов и программ в рамках применения этого метода. В данной статье представлено исследование, посвященное оценке эффективности внедрения STEM-подхода в преподавание химии в 10-х классах в рамках обновленной учебной программы. В частности, изучалось влияние этого подхода на развитие у учеников ключевых навыков ХХІ века. В ходе исследования использовалась структура оценивания Cambridge Assessment для анализа прогресса учащихся в нескольких ключевых областях. Данная система предлагает надежные критерии оценки навыков, необходимых для успешной адаптации в современном мире, включая критическое мышление, решение проблем, сотрудничество, коммуникацию и креативность. Цель исследования заключалась в том, чтобы определить, способствует ли применение STEM-принципов в обучении химии заметному повышению уровня подготовки учащихся в этих областях. Полученные результаты показали, что интеграция STEM-технологий в преподавание химии положительно влияет на развитие у школьников навыков ХХІ века, таких как исследовательские способности, критическое мышление, работа в команде и академическая успеваемость. Кроме того, было доказано, что применение STEM-методов способствует повышению мотивации учащихся к изучению науки и проведению научных исследований во внеурочной деятельности. Внедрение данного подхода позволит укрепить связи между школами, обществом и мировым сообществом, что, в свою очередь, повысит уровень STEM-грамотности и конкурентоспособность в глобальной экономике.

Ключевые слова: STEM-образование, навыки ХХІ века, решение проблем, критическое мышление, интегрированные уроки, креативность, сотрудничество, коммуникация, мотивация, исследовательские навыки

Received / Мақала түсті / Статья поступила: 23.06.2025.

Accepted / Жариялауға қабылданды / Принята к публикации: 26.12.2025.

Information about the authors:

Toktamys N.B. – Doctoral student, South Kazakhstan Pedagogical University named after Uzbekali Zhanibekov, e-mail: nurbolattoktamys0@gmail.com , ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0443-6385>

Shagraeva B.B. – Candidate of chemical sciences, docent, South Kazakhstan Pedagogical University named after Uzbekali Zhanibekov, e-mail: bibi-0305@mail.ru

Shertayeva N.T. – Candidate of chemical sciences, docent, South Kazakhstan Pedagogical University named after Uzbekali Zhanibekov, e-mail: nailyaximik@mail.ru

Bitemirova A.E. – Candidate of chemical sciences, docent, South Kazakhstan Pedagogical University named after Uzbekali Zhanibekov, e-mail: bitemirova1960@mail.ru

Авторлар туралы мәлімет:

Тоқтамыс Н.Б. – докторант, Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, e-mail: nurbolattoktamys0@gmail.com , ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0443-6385>

Шаграева Б.Б. – Химия ғылымдарының кандидаты, доцент, Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, e-mail: bibi-0305@mail.ru

Шертаева Н.Т. – Химия ғылымдарының кандидаты, доцент, Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, e-mail: nailyaximik@mail.ru

Битемирова А.Е. – Химия ғылымдарының кандидаты, доцент, Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, e-mail: bitemirova1960@mail.ru

Информация об авторах:

Тоқтамыс Н.Б. – докторант, Южно-Казахстанский педагогический университет имени Өзбекәлі Жәнібеков, e-mail: nurbolattoktamys0@gmail.com , ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0443-6385>

Шаграева Б.Б. – Кандидат химических наук, доцент, Южно-Казахстанский педагогический университет имени Өзбекәлі Жәнібеков, e-mail: bibi-0305@mail.ru

Шертаева Н.Т. – Кандидат химических наук, доцент, Южно-Казахстанский педагогический университет имени Өзбекәлі Жәнібеков, e-mail: nailyaximik@mail.ru

Битемирова А.Е. – Кандидат химических наук, доцент, Южно-Казахстанский педагогический университет имени Өзбекәлі Жәнібеков, e-mail: bitemirova1960@mail.ru

УДК 378.147

МРНТИ 14.35.09

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.029>

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ГИБРИДНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ И ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

*Сапарбекова И.У.¹, Кудышева А.А.²

*^{1,2} Южно-Казахстанский педагогический университет имени Ө.Жәнібеков, Шымкент, Казахстан

Аннотация. Статья посвящена исследованию эффективности гибридного подхода в обучении и преподавании английского языка в вузе. Актуальность темы обусловлена необходимостью адаптации образовательного процесса к цифровой среде и поиском наиболее результативных форм обучения, сочетающих традиционные и онлайн-компоненты. Целью исследования является оценка восприятия и эффективности гибридного формата обучения английскому языку среди студентов и преподавателей вузов. Новизна работы заключается в проведении эмпирического исследования в контексте казахстанского высшего образования с использованием SWOT-анализа, а также в комплексном сравнении мнений студентов языковых и неязыковых направлений и преподавателей. Для сбора данных применён метод смешанных исследований: использованы как количественные (онлайн-опросы), так и качественные методы (анализ открытых ответов), что обеспечило достоверность и полноту картины. В исследовании приняли участие 139 респондентов: 75 студентов языковых, 28 студентов неязыковых специальностей, а также 36 преподавателей английского языка двух вузов города Шымкент: Южно-Казахстанский педагогический университет имени О. Жанибекова и Университет Дружбы Народов имени академика А. Куатбекова. Результаты показали, что большинство участников считают гибридный формат обучения эффективным и удобным, отмечая его гибкость, повышение вовлечённости и развитие самостоятельности. Однако были выявлены и проблемные зоны — технические затруднения, снижение качества живого взаимодействия и недостаточная цифровая подготовка части преподавателей. В заключение сформулированы практические рекомендации: укрепление технической базы, повышение цифровой компетентности преподавателей, разработка интерактивных методик и дифференцированных форм обратной связи. Результаты исследования могут быть полезны для оптимизации образовательных стратегий в условиях цифровой трансформации образования.

Ключевые слова: английский язык, гибридное обучение, гибридный подход, смешанное обучение, комбинированный формат обучения, SWOT-анализ, эффективность гибридного подхода, цифровая среда

Введение

В связи со стремительной скоростью развития и распространения новых технологий и перехода общества в мир цифровых инструментов - комбинированная система обучения становится все более популярной в высшем образовании. Она позволяет создать атмосферу более гибкого, удобного и персонализированного обучения [1]. Значимое влияние данная технология оказывает на преподавание и изучение иностранных языков, в частности английского языка. Следовательно, этот подход позволяет интегрировать преимущества традиционных и дистанционных форм обучения, обеспечивая тем самым доступность и индивидуальный подход к каждому студенту. Важность использования цифровых технологий в образовательной среде также подчеркивается в концепции развития высшего образования и науки Республики Казахстан на 2023-2029 годы от 28 марта 2023 года, где отмечается, что введение современных технологий, таких как онлайн-обучение, искусственный интеллект, адаптивные образовательные платформы играет ключевую роль в повышении и улучшении качества образования, доступности образовательных услуг, подготовке будущих конкурентноспособных специалистов, умеющих работать в условиях быстро меняющегося мира технологий [2].

В современном мире новых информационных технологий комбинированное обучение может повысить мотивацию студентов в процессе обучения, развить навыки самостоятельного освоения материалов, тех или иных тем, то есть гибридный режим обучения. Эта форма образования, позволяющая студентам получать знания очно, находясь в аудиториях и удаленно при помощи различных современных инновационных технологий и видеоконференций. Однако, эффективность данного формата обучения во многом зависит от выбора конкретной модели, ее соответствия целям и задачам обучения, особенностям преподаваемой дисциплины, а также индивидуальности обучающихся. Для изучения иностранного языка в вузе, в частности английского, «гибридность» обучения может быть особенно полезной, поскольку она предоставляет учащимся возможности для самостоятельной практики языка, развития основных знаний, умений и навыков - аудирования, чтения, письма.

Для эффективного внедрения данной образовательной модели, являющаяся не привычной и наиболее сложной в сравнении с традиционной формой, требуется решение некоторых проблем с техническими и методическими ресурсами. Следовательно, образовательные учреждения

должны быть заинтересованы в создании и разработке конкретных стандартов и требований, что является новым вызовом для отечественных вузов.

В условиях цифровизации системы высшего образования актуализируется поиск гибких моделей преподавания, сочетающих традиционные и дистанционные формы. Одним из направлений является смешанное обучение (blended learning), объединяющее элементы офлайн и онлайн взаимодействия.

В рамках данного подхода выделяется гибридное обучение (hybrid learning) — модель, при которой часть студентов участвует в занятии очно, а другая часть подключается онлайн в режиме реального времени. Таким образом, гибридное обучение является одной из разновидностей смешанного обучения, обеспечивая синхронное взаимодействие преподавателя и студентов независимо от их местоположения.

В дальнейшем исследовании под гибридным обучением мы будем понимать именно эту форму — сочетающую одновременное участие студентов как в аудитории, так и онлайн.

Как известно, одной из форм смешанного обучения является гибридное обучение (hybrid learning), то есть синхронный формат обучения офлайн и онлайн-студентов, сочетающее традиционные формы наряду с использованием цифровых инструментов и онлайн технологий [3]. Этот педагогический подход, комбинирующий очное обучение как традиционный формат с обучением, который требует использование интернет-ресурсов.

Смешанное обучение включает в себя традиционное обучение с онлайн-контентом для выполнения самостоятельной работы, при этом обеспечивая некую гибкость и вовлеченность и автоматизацию. Так, обучающиеся посещают очные занятия, дополненные онлайн-модулями, посредством использования онлайн-платформ. Такой курс обучения, предложенный зарубежными учеными Allen и Seaman организован как онлайн, так и традиционным обучением, но его значительная часть предоставляется дистанционно, например используются онлайн-обсуждения с сокращенным количеством личных встреч [4].

Пандемия, связанная с Covid – 19, привела к ускорению мира цифровизации, в связи с чем высшие учебные заведения Казахстана ввели комбинированную стратегию обучения. Однако образовательный процесс в таком формате зависел во многом от профессионализма преподавателей, поскольку образовательные учреждения вынуждены были стихийно прибегнуть к данной системе обучения и не было возможности анализировать и правильно подбирать ресурсы, которые бы подходили для разных дисциплин. Так, столкнувшись с рядом проблем в процессе организации данной технологии обучения, выделили в своих трудах ученые Амирова,

Жумабаева, и другие [5]. В связи с пандемией практически все университеты предлагали свою среду смешанного обучения и онлайн-решения. К примеру, в современном мире инновационных цифровых инструментов заслуженную популярность приобретает система онлайн-обучения E-Learning Moodle v.3.1. Moodle. Этот открытый пакет программ, дающий возможность эффективной реализации дистанционного обучения, разработки дистанционных курсов и обеспечения обратной связи между субъектами образования в своих научных трудах описывает подробно Сепі Лэззэт [6]. Термин «Modular Object Oriented Digital Learning Environment (MOODLE)», что в переводе означает «Модулярная Объектно-Ориентированная Динамическая Обучающая Среда», отмечает в своей монографии «Strategic marks for higher education of foreign language» Кунанбаева С.С. [7]. Также, в научных трудах ученых Hall и Davison [8], комбинированная учебная среда описывается как синхронное одновременное сочетание традиционного метода преподавания в аудитории с доступом к инновационным инструментам онлайн-обучения и интерактивных технологий.

Так, Nyqvist, Karo-Barek, Stekert и Lisne [9] предлагают такие предварительные условия в комбинированном обучении как: гибкость, доверие, человеческий фактор, самостоятельность и ответственность обучающегося. В действительности, гибридный подход позволяет адаптировать ту или иную программу под индивидуальность каждого обучающегося. Например, онлайн задания и материалы могут быть совершенно разнообразными, что дает право выбора темпа и стиля обучения, наиболее подходящего и эффективного для конкретного студента. То есть, гибкость в обучении способствует облегченному взаимодействию студентов между собой и с преподавателем, также предоставляется отличная возможность получать знания удаленно и для тех обучающихся, которые не могут посещать занятия в силу некоторых проблем со здоровьем или по другим весомым причинам. В таких случаях, преподаватель может записать видео-лекции по определенным дисциплинам и разместить их дополнительно с заданиями на онлайн-платформах таких как Youtube, Telegram и у обучающегося будет вероятность изучить и наверстать упущенный им темы или материалы. Не стоит также забывать о повышении самостоятельности, вовлеченности и интерактивности обучающихся. К примеру, технология гибридного обучения помогает получать интерактивный опыт, поскольку обучающиеся могут самостоятельно решать с каким видом контента взаимодействовать во время учебного процесса и посредством каких онлайн-инструментов выполнять различные задания [10]. Кроме того, студенты могут работать над улучшением и повышением своих знаний, умений и навыков вне аудиторных занятий с помощью доступных онлайн-платформ и ресурсов, что развивает в них ответственность за собственное

обучение. В условиях «гибридности» обучения нельзя не отметить и про обратную связь, что также имеет немаловажное значение и является одной из главной составляющей формирующего оценивания.

Также в своей научной работе Ю. В. Мартынова отмечает, что гибридный формат обучения облегчает сам процесс преподавания, так как в процессе гибридного обучения у преподавателя нет такого переутомления и постоянного напряжения как при очном обучении, поскольку он может использовать интерактивные информационные технологии и интернет ресурсы, а также сочетать очные и дистанционные методы обучения [11]. Один и тот же образовательный курс может подходить сразу двум учебным моделям и педагогу не нужно разрабатывать его дважды.

То есть, следует отметить, что существует множество онлайн-решений, которые могут быть использованы для улучшения практик гибридного обучения иностранным языкам. Одной из самых популярных является онлайн-платформа для изучения языков, которая предлагает интерактивные уроки, например: Doulingo, Rosetta Stone, Teams, задания, тесты (Quizlet) и возможность общения с носителями языка (Quora).

Итак, согласно зарубежным и отечественным авторам, можно утверждать, что технологии комбинированного обучения обладают следующими преимуществами:

- большой выбор различных инновационных методов и интернет-ресурсов для самостоятельного обучения [12];
- повышенная мотивация обучающихся и интерактивность, то есть возможность пользоваться различными видеоуроками, онлайн-тестами, интерактивными заданиями и онлайн-платформами, что позволяет увеличению вовлеченности и интереса к изучению иностранного языка;
- предоставление гибкого графика обучения и возможность обучающимся изучать материалы в любое удобное для них время и место;
- комбинирование различных методов: использование как традиционных методов (лекции, семинары, групповые занятия), так и современных технологий (онлайн-курсы, мобильные приложения, виртуальные классы), которые способствуют разнообразию процесса обучения [13];
- самостоятельность и организованность: умение обучающихся работать над улучшением своих навыков вне аудитории посредством доступных онлайн-ресурсов, что формирует их самостоятельность и ответственность за обучение;
- эффективность контроля за прогрессом: в среде цифровизации легче отслеживать успехи обучающихся, анализировать их достижения через онлайн-тесты, мониторинг активности и регулярную обратную связь, что помогает своевременно корректировать процесс обучения.

Таким образом, гибридный подход позволяет объединить лучшие качества традиционного и онлайн системы обучения, улучшая качество преподавания и

ускоряя процесс усвоения иностранного (английского) языка.

Современные исследования подчеркивают, что онлайн и гибридное обучение становятся устойчивыми элементами образовательной среды в условиях цифровизации и необходимости обеспечения гибкости учебного процесса. Как указывает С. М. Lee [14] в своём SWOT-анализе онлайн-обучения, устойчивость виртуального образования зависит от технической инфраструктуры, адаптивности методик и степени самостоятельности обучающихся. В условиях непредвиденных обстоятельств (например, пандемии), именно техническое обеспечение стало ключевым фактором, определяющим успех или провал онлайн-занятий.

Материалы и методы

В настоящем исследовании для анализа эффективности и влияния гибридного подхода в обучении и преподавании иностранного языка применён метод смешанных исследований, объединяющий количественные и качественные методы сбора и анализа данных. В рамках исследования был проведён онлайн-опрос с использованием платформы Google Forms, в котором приняли участие студенты и преподаватели английского языка из двух высших учебных заведений города Шымкента: Южно-Казахстанского педагогического университета имени О. Жанибекова и Университета Дружбы Народов имени академика А. Куатбекова. Для систематизации и глубокого анализа данных использовался SWOT-анализ, который позволил выявить сильные и слабые стороны, а также возможности и угрозы, связанные с внедрением гибридного формата обучения в образовательный процесс.

Для студентов была предложена анкета под названием «Влияние гибридного подхода обучения на преподавание и изучение английского языка», а для преподавателей — анкета «Влияние гибридного подхода обучения на преподавание и изучение иностранного языка».

В выборку вошли 103 студента, из которых 75 человек (69,9 %) — обучающиеся 4 курса специальности 6B01703 «Подготовка учителя иностранного языка: два иностранных языка» кафедры английского языка факультета филологии Южно-Казахстанского педагогического университета, и 28 студентов (30,1 %) — обучающиеся 3 курса неязыковой специальности 6B01510 «Биология» Университета Дружбы Народов. Возраст участников варьировался от 18 до 25 лет (Таблица 1). Все студенты имели опыт гибридного обучения, сочетающие традиционные офлайн-занятия (face-to-face) и использование онлайн-инструментов, в рамках курсов, реализованных по учебной рабочей программе (силлабус): студенты 4 курса изучали дисциплины «Фонетика английского языка» (1 семестр) и «История мировой литературы» (7 семестр), а студенты 3 курса — «Профессионально-ориентированный иностранный язык» (5 семестр). Студенты использовали онлайн-ресурсы, включающие видеолекции, видеоуроки, интерактивные упражнения и форумы для обсуждения: Moodle, Coursera, Quizlet, Kahoot и другие.

Таблица 1. Описательные данные участников опроса среди студентов

Характеристика участников		Количество респондентов	Процентное соотношение
Пол	женский	82	77%
	мужской	21	23%
Область образования	6В01 – Педагогические науки	103	100%
Курс обучения	3 курс	28	30,1%
	4 курс	75	69,9%

Следует подчеркнуть, что в настоящем исследовании гибридное обучение рассматривается как частный случай смешанного обучения, где взаимодействие между преподавателем и студентами осуществляется синхронно: часть обучающихся присутствует на занятии очно, а часть подключается онлайн в режиме реального времени.

Для сравнения, смешанное обучение (blended learning) включает различные модели сочетания офлайн- и онлайн-компонентов, в том числе асинхронные формы самостоятельной работы студентов через образовательные платформы.

Например, в Южно-Казахстанском педагогическом университете занятия по дисциплине «Фонетика английского языка» проводились в гибридном формате — часть студентов находилась в аудитории, часть участвовала онлайн через платформы Zoom и Moodle. В то же время дисциплина «История мировой литературы» реализовывалась в смешанном формате — теоретический материал изучался онлайн (через Coursera и YouTube), а очные встречи использовались для обсуждений и практических заданий.

Таким образом, представленное исследование не только анализирует эффективность гибридного подхода в преподавании иностранного языка, но и уточняет его место в рамках более широкой парадигмы смешанного обучения.

Целью опроса, проведённого среди преподавателей, являлось изучение их мнений и опыта применения гибридного формата в преподавании иностранного (английского) языка. Исследование также направлено на выявление особенностей восприятия различных компонентов гибридной формы обучения, оценку её эффективности и определение как позитивных, так и негативных аспектов, влияющих на учебный процесс с точки зрения педагогов. Полученные данные позволили более глубоко понять влияние гибридного подхода на организацию преподавания в вузах.

В опросе приняли участие 36 преподавателей английского языка, 97,2 % из которых представляли высшие учебные заведения различных возрастных категорий (Рисунок 1). Участники были заранее проинформированы о важности исследования и ответили на 16 вопросов, охватывающих ключевые аспекты внедрения гибридного обучения с целью повышения качества образовательного процесса.

4. Укажите Вашу возрастную категорию.

36 ответов

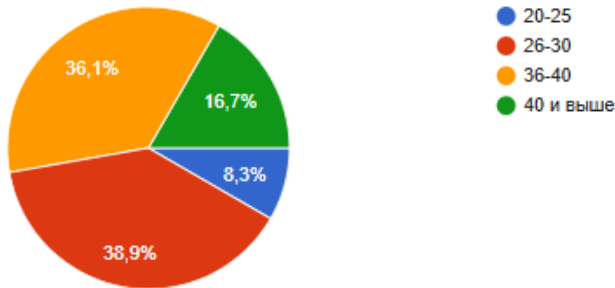


Рисунок 1 – Диаграмма возрастной категории преподавателей

Результаты и обсуждение

Применение метода анкетирования позволило собрать релевантные эмпирические данные, отражающие восприятие обучающимися эффективности гибридной образовательной технологии, а также её предполагаемое влияние на академическую успеваемость. В рамках исследования была разработана анкета, включающая 12 ключевых вопросов: 4 закрытых (с вариантами ответов) и 8 открытых, направленных на выявление субъективных оценок и индивидуальных рефлексий студентов. Сводные данные, содержащие обобщённые ответы респондентов в процентном соотношении и сопровождаемые аналитическим комментарием, приведены в Таблице 2.

Таблица 2. Аналитический комментарий на ответы студентов (n = 103)

№	Вопрос	Основные категории ответов	Число респондентов	%	Аналитический комментарий
1	Какой формат обучения Вы предпочитаете и считаете, что будет наиболее эффективным для различных видов учебных занятий (лекции, семинары, СРО) по Вашей специальности?	Гибридный	51	49,50	Почти половина респондентов (49,50%) считают гибридный формат наиболее эффективным, тогда как традиционное оффлайн-обучение (29,10%) и смешанный формат (17,50%) уступают по популярности, а онлайн-обучение (3,90%) воспринимается как наименее предпочтительное.
		Оффлайн-обучение (традиционный)	30	29,10	
		Смешанное обучение	18	17,50	
		Онлайн-обучение	4	3,90	

2	Как часто Вы используете цифровые инструменты для самостоятельного изучения иностранного языка?	Часто	74	71,8	Большинство студентов часто используют цифровые инструменты для самостоятельного изучения иностранного языка (71,8%), в то время как часть респондентов делают это иногда (21,40%). Редко обращаются к таким ресурсам (4,9%) и практически не используют вовсе (1,90%).
		Иногда	22	21,40	
		Редко	5	4,90	
		Никогда	2	1,90	
3	Насколько полезными для Вас оказались интернет-технологии в процессе изучения иностранного языка?	Очень полезными	69	67	Большинство студентов оценивают интернет-технологии как весьма полезные в процессе изучения иностранного языка (67%), ещё треть считают их умеренно полезными (30,1%). Незначительное число опрошенных не заметили пользы (1,9%) или вовсе не ощутили положительного эффекта (1%).
		Умеренно полезными	31	30,1	
		Не заметил(а)	2	1,9	
		Не помогли вовсе	1	1	
4	С какими трудностями Вы сталкивались при использовании комбинированной формы обучения?	Сложности в усвоении тем и процессе самостоятельной работы	12	11,8	Наиболее распространённой трудностью при использовании комбинированной формы обучения студенты назвали технические проблемы и недостаточное оснащение (55,9%). Часть респондентов указала на иные затруднения (19,6%), а также на нехватку опыта работы с интернет-ресурсами (12,7%) и трудности в самостоятельном усвоении материала (11,8%).
		Сложности и проблемы с техническим оснащением	57	55,9	
		Недостаток опыта в использовании интернет-ресурсов	13	12,7	
		Другое	20	19,6	

Анализ данных таблицы позволяет выявить ключевые тенденции в восприятии студентами гибридного формата обучения и использования цифровых ресурсов в изучении иностранного языка. Почти половина респондентов (49,5%) считают гибридный формат наиболее эффективным для различных видов учебных занятий, в то время как оффлайн-обучение выбрали 29,1%, а смешанный и онлайн-форматы получили значительно меньше поддержки (17,5% и 3,9% соответственно). В формулировке вопроса №1 одновременно измерялись предпочтение и предполагаемая эффективность, что могло повлиять на интерпретацию выбора. Кроме того, без предварительных определений респонденты нередко воспринимали «гибридное» и «смешанное» обучение как тождественные категории. Поэтому результаты по данному пункту следует трактовать как общую поддержку комбинированных форматов (онлайн+офлайн), а не как строгое разграничение между гибридной и смешанной моделями.

Большинство студентов (71,8%) активно используют цифровые инструменты для самостоятельного изучения иностранного языка, что свидетельствует о высокой степени вовлечённости в образовательный процесс с применением технологий. При этом 67% опрошенных считают интернет-технологии очень полезными, а ещё треть (30,1%) — умеренно полезными. Основным затруднением в комбинированном обучении участники назвали технические проблемы и недостаточное оснащение (55,9%), что указывает на важность обеспечения технической поддержки. Дополнительными барьерами стали нехватка опыта работы с интернет-ресурсами (12,7%) и трудности в самостоятельной работе (11,8%). В совокупности эти данные подчеркивают актуальность технологической поддержки и методической адаптации гибридного формата для повышения его эффективности.

Анализ открытых комментариев к вопросу об удобстве гибридной формы обучения показывает, что подавляющее большинство респондентов — 102 из 103 — выразили положительное или нейтральное отношение к данному формату. Наиболее частотными характеристиками стали такие оценки, как «удобно», «гибко», «хорошо», «отлично», «10/10», «удовлетворительно». Многие отмечали, что гибридная модель особенно подходит студентам с ограниченными возможностями посещения занятий очно — из-за удалённого проживания, проблем со здоровьем, семейных обстоятельств или работы. Участники подчеркивали преимущества доступа к материалам онлайн, возможность пересматривать лекции, совмещать обучение с другими обязанностями и самостоятельно планировать учебное время. В то же время отдельные комментарии указывали на необходимость высокой самодисциплины и наличие стабильного интернет-соединения. Единичные ответы выражали затруднение в оценке или указывали на неэффективность формата. В целом можно заключить, что гибридная форма воспринимается как современное и удобное решение, соответствующее разнообразным потребностям студентов.

Анализ ответов на вопрос «Какие преимущества и недостатки Вы видите в гибридном формате обучения?», на который откликнулись 99 из 103 респондентов, демонстрирует сбалансированное восприятие данного формата. Большинство опрошенных отметили гибкость, удобство и доступность как ключевые преимущества. Студенты ценят возможность учиться из любой точки, при необходимости — дистанционно, особенно в случае болезни, удалённого проживания или погодных условий. Повторный доступ к материалам и экономия времени на дорогу также считаются важными достоинствами.

Тем не менее, респонденты обозначили и ряд недостатков. Основными проблемами являются технические трудности — нестабильный интернет, отсутствие необходимой техники или слабый сигнал в сельской местности. Некоторые студенты указали на снижение качества взаимодействия с преподавателем и ограниченные возможности для практики и живого общения. Также упоминались сложности с самоорганизацией и концентрацией, особенно при отсутствии внешнего контроля.

Таким образом, гибридный формат воспринимается большинством как современное и эффективное решение, особенно для мотивированных студентов, однако его успешная реализация требует цифровой инфраструктуры, цифровой грамотности и продуманного педагогического сопровождения.

Анализ ответов 99 респондентов показывает, что большинство положительно оценивают гибридную форму обучения, отмечая её гибкость и удобство (например: «Онлайн-компонент позволяет учиться в удобное время», «Можно повторять материал и проходить тесты без давления»). Студенты ценят возможность адаптировать процесс под свои потребности и темп («позволяет двигаться в своём темпе», «учиться в комфорте»).

Многие подчёркивают синергию очных и онлайн занятий: очные занятия дают возможность задать вопросы, а онлайн-материалы — углубленно изучать темы («сочетает удобство онлайн и эффективность очных занятий», «можно пересматривать видеозаписи лекций»). Такой подход способствует более глубокому усвоению и мотивации.

Однако некоторые респонденты отмечают, что эффективность зависит от мотивации студента и качества преподавания («зависит от самого студента», «не все студенты реально получают знания»). Несколько ответов отражают неуверенность или непонимание формата, что указывает на необходимость дополнительного разъяснения.

Таким образом, мнения респондентов подтверждают, что гибридное обучение, сочетая разные формы и методы, является эффективной и перспективной моделью при условии индивидуального подхода и ответственности обучающихся.

На вопрос «Как гибридное обучение повлияло на Вашу способность усваивать сложный материал?» 103 студента ответили преимущественно положительно. Они отметили, что онлайн-ресурсы и видеолекции позволяют изучать сложные темы в удобное время и повторять материал, что помогает

лучше усваивать сложные дисциплины. Также отмечена важность сочетания очных занятий, где можно задать вопросы и обсудить сложные моменты. Эффективность обучения связывают с самодисциплиной и техническими условиями. Некоторые студенты не имели опыта гибридного формата или затруднились ответить. В целом, гибридное обучение способствует более глубокому и гибкому усвоению сложного материала при условии хорошей организации.

Из 103 опрошенных 99 человек ответили на вопрос «Как Вы думаете, будет ли гибридная система обучения развиваться в будущем?» подавляющее большинство выразило уверенность в дальнейшем развитии этого формата. Респонденты отмечают, что гибридное обучение становится неотъемлемой частью современной образовательной модели благодаря технологическому прогрессу, удобству и гибкости. Они подчёркивают, что сочетание онлайн-ресурсов с очными занятиями позволяет обеспечить более персонализированный и эффективный учебный процесс. Кроме того, многие считают, что инвестиции в цифровую инфраструктуру и развитие интерактивных методов обучения будут способствовать дальнейшему улучшению качества образования. Таким образом, гибридная система рассматривается как перспективное и адаптивное решение, соответствующее современным требованиям и вызовам.

Из 103 опрошенных 99 человек ответили на вопрос «Как Вы думаете, будет ли гибридная система обучения развиваться в будущем?» — подавляющее большинство выразило уверенность в дальнейшем развитии этого формата. Респонденты отмечают, что гибридное обучение становится неотъемлемой частью современной образовательной модели благодаря технологическому прогрессу, удобству и гибкости. Например, один из студентов отметил: «Да, гибридная система будет развиваться за счёт технологий и гибкости», другой подчеркнул: «Этот формат доказал свою эффективность, сочетая удобство онлайн-обучения с преимуществами живого общения». Также звучали мнения, что «с развитием технологий гибридное обучение станет ещё более интерактивным и персонализированным» и что «образовательные учреждения будут всё больше инвестировать в цифровую инфраструктуру». Таким образом, гибридная система рассматривается как перспективное и адаптивное решение, соответствующее современным требованиям и вызовам.

Анализ мнений студентов показывает, что гибридный формат обучения воспринимается как наиболее эффективный по сравнению с традиционным оффлайн, смешанным и полностью онлайн-обучением. Большинство студентов активно используют цифровые инструменты для самостоятельного изучения иностранного языка и высоко оценивают роль интернет-технологий в образовательном процессе. В числе основных трудностей отмечаются технические проблемы и недостаточное оснащение, а также нехватка опыта работы с цифровыми ресурсами и сложности с самоорганизацией. Открытые комментарии отражают преимущественно положительное отношение к гибридной модели, подчеркивая её удобство,

гибкость, возможность пересмотра материалов и сочетания учебы с другими обязательствами, при этом отмечается важность высокой самодисциплины и стабильного интернет-соединения. Студенты считают, что сочетание онлайн-ресурсов с очными занятиями способствует более глубокому усвоению сложного материала, однако успешность гибридного обучения зависит от мотивации обучающихся и качества преподавания. В целом, гибридный формат рассматривается как современное, удобное и перспективное решение, соответствующее разнообразным потребностям студентов при условии надлежащей цифровой инфраструктуры и методической поддержки.

Опрос преподавателей, посвящённый организации образовательного процесса с применением гибридной формы обучения, включал 16 вопросов. Подавляющее большинство респондентов — 26 из 36 (72,2 %) — отметили, что традиционный урок английского языка уже не отвечает требованиям современного образовательного процесса (Рисунок 2).

5. Считаете ли Вы, что традиционный урок английского языка удовлетворяет все вопросы современного процесса обучения?

 Копировать диаграмму

36 ответов

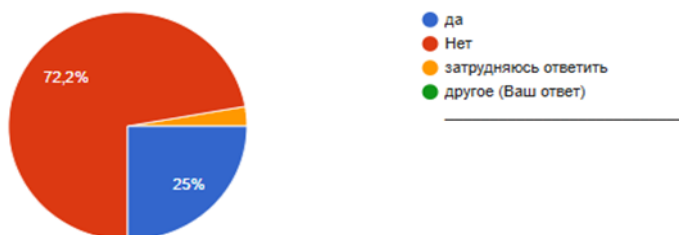


Рисунок 2 – Роль традиционного урока английского языка

Таким образом, 31(86,1 %) респондент хорошо понимают разницу между гибридным и смешанным обучением в контексте высшего образования и соглашаются с тем, что наибольшее применение гибридного формата целесообразно именно в вузе, а не на частных курсах или в школах (Рисунок 3).

8. Как Вы думаете где можно использовать гибридное обучение наиболее эффективно?

36 ответов

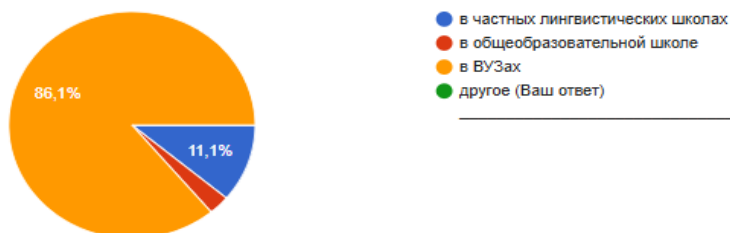


Рисунок 3 – Эффективная применимость гибридного обучения

На основании полученных данных, 27,8 % респондентов (10 человек) уже используют гибридный формат в своей профессиональной деятельности, тогда как только 7 преподавателей продолжают применять исключительно традиционную форму обучения (Рисунок 4). Большинство опрошенных — 52,8 % (19 человек) — отдают предпочтение смешанному формату в своей работе.

12. Какие формы обучения Вы используете в своей работе?

36 ответов

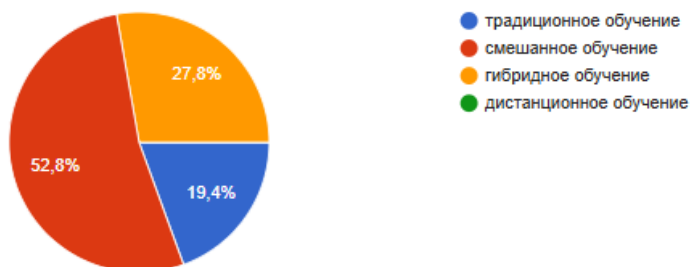


Рисунок 4 – Применимость формы обучения в работе преподавателя

Большинство респондентов (94,4 %) согласны с утверждением, что использование комбинированного обучения способствует повышению уровня владения иностранным языком, что свидетельствует о положительной динамике восприятия данной модели. Вместе с тем один участник опроса выразил несогласие, указав, что комбинированное обучение не способствует повышению уровня, а ещё один затруднился с ответом (Рисунок 5).

10. Способствует ли использование комбинированного обучения повышению уровня владения иностранным языком?

36 ответов



Рисунок 5 – Комбинированное обучение и уровень владения иностранным языком

Вопрос, представленный на рисунке 6, был направлен на выявление того, какие интерактивные формы и приёмы преподаватели чаще всего интегрируют в процесс гибридного или смешанного обучения. Следует отметить, что такие формы, как мозговой штурм (brainstorming) и перевёрнутый класс (flipped classroom), не являются строго “методами смешанного обучения”, но активно используются в его рамках как инструменты повышения вовлечённости и интерактивности. Таким образом, данный рисунок отражает не классификацию педагогических методов, а фактическое применение интерактивных технологий преподавателями при реализации смешанного или гибридного формата. Что касается смешанного обучения, то почти половина преподавателей (47,2 %) применяют модель «перевернутого класса» — метод, при котором студенты самостоятельно изучают новый материал вне аудитории, а время в классе посвящается практическим заданиям и обсуждениям, что способствует активному вовлечению и развитию критического мышления (Fuchs, 2021). Другие 47,2 % респондентов избегают использования метода мозгового штурма — коллективного творческого процесса генерации идей, направленного на стимулирование творческого мышления и речевой активности. Лишь 2 человека (5,6 %) указали на применение иных подходов, не пояснив их сущность.

14. Какие методы смешанного обучения Вы используете на своих уроках/занятиях?

 Копировать диаграмму

36 ответов

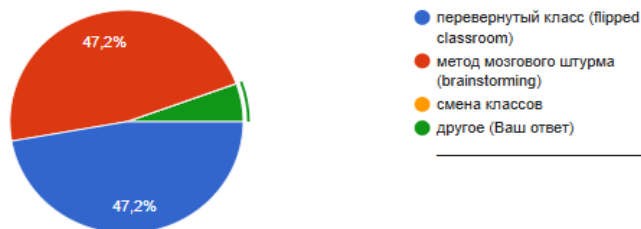


Рисунок 6 – Использование интерактивных форм и методов обучения в условиях смешанного и гибридного формата

При распределении ответов на вопрос «Какова роль преподавателя иностранного языка в процессе обучения?», можно выделить несколько значимых тенденций. Наибольшая доля респондентов (38,9 %) рассматривает преподавателя как помощника, формирующего и развивающего у обучаемых потребность в самостоятельном приобретении знаний. Это свидетельствует о смещении акцента с традиционной роли транслятора информации к роли фасилитатора, способствующего развитию автономии обучающегося.

Вторым по популярности вариантом (30,6 %) стало определение преподавателя как владеющего современными техническими и технологическими знаниями новатора и исследователя, что указывает на высокую значимость цифровой и методологической компетентности педагога в условиях гибридного или онлайн-обучения.

Меньшее количество участников опроса (16,7 %) выбрало характеристику преподавателя как компетентного консультанта и незаменимого проводника в мир знаний, что отражает всё ещё существующую, но уже не доминирующую модель традиционного педагогического взаимодействия.

Наименьшее число респондентов (13,9 %) идентифицировали преподавателя как эрудированного посредника и партнёра в деле приобщения студентов к историко-культурному контексту языка, что может свидетельствовать о снижении внимания к гуманитарному и культурологическому аспекту обучения в пользу практико-ориентированного подхода.

Таким образом, полученные результаты подтверждают актуальность переосмысления педагогической роли в условиях цифровизации: от транслятора знаний к ментору, способному интегрировать технологии, поддерживать мотивацию и развивать самостоятельность обучающихся.

Анализ ответов 36 преподавателей английского языка показывает, что гибридное обучение чаще всего применяется для организации самостоятельной работы (36,1 %) и закрепления изученного материала

(33,3 %), а также в меньшей степени при введении новых тем (25 %) и контроле усвоенного материала (5,6 %). Такой распределённый выбор отражает стремление преподавателей поддерживать активность студентов вне аудитории и усиливать закрепление знаний посредством смешанных форматов.

Что касается развития языковых навыков, преподаватели считают гибридный формат наиболее эффективным для развития говорения (41,7 %) и письменных навыков (27,8 %), реже для аудирования (25 %) и значительно реже — для чтения (5,6 %) (Рисунок 7). Это указывает на ориентацию на продуктивные коммуникативные умения и подчеркивает потенциал гибридного обучения в формировании речевой активности и самостоятельной работы студентов.

20. Для развития каких навыков обучающихся можно применять гибридный формат обучения?

36 ответов

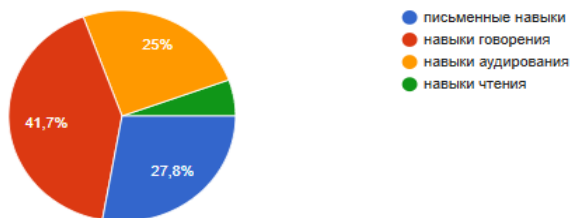


Рисунок 7 – Навыки и гибридный формат обучения

По итогу опроса преподаватели отмечают снижение эффективности традиционного урока и поддерживают внедрение гибридного обучения в вузах. Гибридный формат способствует развитию самостоятельности и продуктивных языковых навыков, используя цифровые технологии для повышения мотивации и гибкости обучения. Здесь роль преподавателя смещается к фасилитатору и техническому специалисту. Несмотря на положительные результаты, сохраняются трудности с техническим оснащением и вовлечённостью студентов. Гибридное обучение рассматривается как перспективное направление, требующее дальнейшей поддержки.

Для более глубокого понимания контекста применения гибридного формата обучения был проведён SWOT-анализ, направленный на выявление его сильных и слабых сторон, а также потенциальных возможностей и рисков. В качестве источника информации использовались обобщённые результаты опроса преподавателей и студентов, включая открытые ответы и наблюдения. Такой подход позволил не только систематизировать восприятие гибридной модели обучения, но и определить факторы, влияющие на её эффективность в образовательной среде вуза (Таблица 3).

Таблица 3. SWOT-анализ гибридного формата обучения английскому языку в вузе

Сильные стороны (Strengths)	Слабые стороны (Weaknesses)
▪ Высокая оценка гибридного формата студентами: 49,5% считают его наиболее эффективным, что выше, чем у традиционного и онлайн-обучения. ▪ Большинство студентов (71,8%) активно используют цифровые инструменты для самостоятельного изучения, подтверждая вовлечённость в процесс. ▪ Преподаватели (94,4%) отмечают положительное влияние гибридного обучения на уровень владения языком. ▪ Преподаватели воспринимают себя как фасилитаторов и новаторов, что способствует развитию автономии студентов и внедрению современных технологий. ▪ Гибридный формат позволяет гибко организовать обучение, сочетая очные и онлайн-занятия, что повышает удобство и доступность (подчёркивают обе стороны). ▪ Студенты и преподаватели положительно оценивают такие методики, как «перевернутый класс», что способствует развитию критического мышления и активного вовлечения. ▪ Гибридный формат эффективен для развития продуктивных навыков — говорения и письма (преподаватели), а также удобен для усвоения сложного материала (студенты).	▪ Технические проблемы: недостаточное оснащение, нестабильный интернет — основное препятствие, отмечаемое обеими группами (55,9% студентов, значительная часть преподавателей). ▪ Не все преподаватели полностью перешли на гибридное обучение (около 19% продолжают традиционный формат). ▪ Некоторые преподаватели избегают активных методик (например, мозгового штурма), что может снижать качество коммуникации и креативность. ▪ Студенты испытывают сложности с самодисциплиной и самостоятельным усвоением материала, особенно без внешнего контроля. ▪ Снижение внимания к гуманитарному и культурному аспекту обучения (по мнению преподавателей), что может ограничить комплексное развитие студентов. ▪ Риски снижения качества живого взаимодействия в гибридной модели, отмеченные студентами и преподавателями.

Возможности (Opportunities)	Угрозы (Threats)
▪ Повышение цифровой грамотности преподавателей и студентов через обучение и поддержку. ▪ Развитие цифровой инфраструктуры вузов для устранения технических барьеров. ▪ Внедрение новых интерактивных и активных методик, расширение использования «перевернутого класса» и коллективных форм обучения. ▪ Разработка методических материалов, учитывающих специфику гибридного формата и поддерживающих мотивацию студентов. ▪ Укрепление роли преподавателя как ментора и фасилитатора, способствующего развитию самостоятельности и критического мышления. ▪ Использование гибридного формата для обеспечения доступности образования студентам с особыми обстоятельствами (удалённое проживание, здоровье, работа). ▪ Персонализация обучения и адаптация темпа под потребности каждого студента.	▪ Технические сбои и недостаток ресурсов могут негативно сказаться на качестве и доступности гибридного обучения. ▪ Низкая мотивация и недостаточная вовлечённость части студентов, особенно при высокой самостоятельности. ▪ Сопротивление изменениям со стороны части преподавателей, не готовых или не умеющих работать в гибридном формате. ▪ Потеря живого взаимодействия и ухудшение коммуникации между студентами и преподавателями. ▪ Недостаток времени и поддержки для преподавателей в освоении новых технологий и методик. ▪ Риск неполного контроля за учебным процессом и снижением качества усвоения материала.

Заключение

Следует отметить, что в контексте данного исследования термин «смешанный метод» относится не к формату обучения, а к исследовательскому подходу, объединяющему количественные и качественные методы (mixed methods). В то время как основной предмет анализа — гибридное обучение (hybrid learning), понимаемое как форму организации образовательного процесса, при которой часть студентов обучается очно, а часть — дистанционно в реальном времени. В отличие от смешанного обучения (blended learning), где происходит последовательное чередование онлайн- и офлайн-этапов, гибридный формат предполагает их одновременное сочетание в одном занятии. Такое уточнение позволяет разграничить понятийные уровни и избежать терминологической неоднозначности.

Результаты исследования показали, что гибридное обучение воспринимается большинством участников как эффективный и удобный формат, способствующий развитию самостоятельности, вовлечённости и языковых навыков. Однако были выявлены и существенные трудности: технические проблемы, недостаточная подготовка части преподавателей к

цифровой педагогике и снижение качества живого взаимодействия.

Таким образом, цель исследования — оценить эффективность и влияние гибридного обучения на преподавание и изучение английского языка — была достигнута. Представленный SWOT-анализ может служить основой для дальнейшего совершенствования образовательных практик, а рекомендации по улучшению технической базы, повышению цифровой компетентности преподавателей и развитию интерактивных методик способствуют успешной реализации гибридного формата в вузах.

В обобщении можно утверждать, что гибридное обучение представляет собой перспективную и адаптивную модель образования, способную эффективно объединять сильные стороны традиционного и онлайн-обучения в контексте современных вызовов и цифровой трансформации высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Копиева З. Б., Жилмагамбетова Р. З., Кусманова К. Р., Калыскан Е. Персоналифицированная адаптивная технология обучения на основе когнитивной теории научения // Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана. Серия: Педагогические науки. – 2024. – № 1. – С. 527–1178. – Режим доступа: URL: <https://bulletin-pedagogical.ablaikhan.kz/index.php/j1/article/view/1178/527> [Дата обращения: 27.12.2024].

[2] Правительство Республики Казахстан. Постановление № 248 от 28 марта 2023 года «Об утверждении Концепции развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023–2029 годы» // Әділет. – 2023. – Режим доступа: URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000248> [Дата обращения: 28.12.2024].

[3] Chaiyasit, W., Chomsuwan, K., Chanchalor, S. Hybrid teaching using problem-based learning to promote self-directed learning abilities of students during the COVID-19 pandemic // International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. – 2023. – Vol. 22, No. 8. – Pp. 1–22. – Access mode: URL: <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.8.1> [Date of access: 19.03.2025].

[4] Allen, I. E., Seaman, J. Class differences: Online education in the United States [Electronic resource] / I. E. Allen, J. Seaman. – Sloan Consortium, 2010. – Access mode: URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529952.pdf> [Date of access: 19.03.2025].

[5] Амирова А., Жумабаева А., Жунусбекова А., Аренава А., Ныгыманова Н. Взгляды студентов на гибридную систему обучения в казахстанском высшем образовании: пример из практики // Журнал исследований в области образования и электронного обучения. – 2024. – Т. 11, № 2. – С. 302–310. – Режим доступа: URL: <https://doi.org/10.20448/jeelr.v11i2.5546>.

[6] Сері Л. Формирование профессиональных компетенций будущего специалиста (бакалавра) в условиях дистанционного обучения // Journal of Educational Sciences. – 2017. – № 2(51). – С. 69–78.

[7] Кунанбаева С. С. Стратегические ориентиры высшего иноязычного образования: монография. – Алматы, 2015. – 208 с.

[8] Hall, H., Davison, B. Social software as support in hybrid learning environments: the value of the blog as a tool for reflective learning and peer support // *Research in Library and Information Science*. – 2007. – Vol. 29, No. 2. – P. 163–187.

[9] Nyqvist, C. C., Karo-Barek, D., Stekert, R., Lisne, D. A. Key factors required for the development of cross-university educational environments in higher education in the northern context // *Frontiers in Education*. – 2021. – Vol. 6. – Access mode: URL: <https://doi.org/10.3389/educ.2021.763761>.

[10] Dithale, T. W., van den Berg, G. Expanding access to education: Mobile learning solutions for adult learners // *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. – 2024. – Vol. 23, No. 7. – P. 289–306. – Access mode: URL: <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.7.15>.

[11] Мартынова Ю. В. Методические особенности использования гибридного обучения в условиях пандемии // *Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий*. – 2022. – Т. 11, № 2. – С. 21–26.

[12] Mintii, I. Approaches to the Blended Learning Organisation // In: *Proceedings of the 4th International Conference on History, Theory and Methodology of Learning – ICHTML*. – SciTePress, 2024. – P. 114–121. – ISBN 978-989-758-579-1. – Access mode: URL: <https://doi.org/10.5220/0012647500003737> [Date of access: 08.06.2025].

[13] Sathish, R. A. H., B. K., A. Analysis of student and teachers perspective using hybrid e-learning models // *Journal of Advanced Zoology*. – 2022. – Vol. 45, No. 2. – Access mode: URL: <https://doi.org/10.53555/jaz.v45i2.3593> [Date of access: 08.06.2025].

[14] Lee, C. M. Descriptive SWOT Analysis about Online Learning. – 2024. – Access mode: URL: <https://doi.org/10.31219/osf.io/w8yxp> [Date of access: 08.06.2025].

REFERENCES

[1] Kopieva Z. B., Zhilmagambetova R. Z., Kusmanova K. R., Kalyskan E. Personificirovannaja adaptivnaja tehnologija obuchenija na osnove kognitivnoj teorii nauchenija (Personalized adaptive learning technology based on cognitive learning theory) // *Izvestija KazUMOimJa imeni Abylaj hana. Serija: Pedagogicheskie nauki*. – 2024. – № 1. – S. 527–1178. – Rezhim dostupa: URL: <https://bulletin-pedagogical.ablaikhan.kz/index.php/j1/article/view/1178/527> [Data obrashhenija: 27.12.2024]. [in Rus.]

[2] Pravitel'stvo Respubliki Kazahstan. Postanovlenie № 248 ot 28 marta 2023 goda «Ob utverzhdenii Konceptii razvitija vysshego obrazovanija i nauki v Respublike Kazahstan na 2023–2029 gody» (Resolution No. 248 of March 28, 2023 “On Approval of the Concept for the Development of Higher Education and Science in the Republic of Kazakhstan for 2023–2029”) // *Әділет*. – 2023. – Rezhim dostupa: URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000248> [Data obrashhenija: 28.12.2024]. [in Rus.]

[3] Chaiyasit, W., Chomsuwan, K., Chanchalor, S. Hybrid teaching using problem-based learning to promote self-directed learning abilities of students during the COVID-19 pandemic // *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. – 2023. – Vol. 22, No. 8. – Pp. 1–22. – Access mode: URL: <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.8.1> [Date of access: 19.03.2025].

[4] Allen, I. E., Seaman, J. Class differences: Online education in the United States [Electronic resource] / I. E. Allen, J. Seaman. – Sloan Consortium, 2010. – Access mode: URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529952.pdf> [Date of access: 19.03.2025].

[5] Amirova, A., Zhumabayeva, A., Zhunusbekova, A., Arenava, A., Nygymanova, N. Vzglyady studentov na gibridnuyu sistem obucheniya v kazakhstanskom vysshem obrazovanii: primer iz praktiki (Students' views on the hybrid learning system in Kazakhstani higher education: a case study). *Zhurnal issledovaniy v oblasti obrazovaniya i elektronnoy obucheniya*, 2024, vol. 11, no. 2, pp. 302–310. – Access mode: URL: <https://doi.org/10.20448/jeelr.v11i2.5546> (accessed 2024). [in Rus.]

[6] Seri, L. Formirovanie professional'nykh kompetentsiy budushchego spetsialista (bakalavra) v usloviyakh distantsionnoy obucheniya (Formation of professional competencies of future specialists (bachelors) in the context of distance learning). // *Journal of Educational Sciences*, – 2017. – № 2(51). – С. 69–78. [in Rus.]

[7] Kunantbayeva, S. S. Strategicheskie orientiry vysshego inoyazychnogo obrazovaniya: monografiya (Strategic guidelines for higher foreign language education: monograph). - Almaty, 2015. - 208 p. [in Rus.]

[8] Hall, H., Davison, B. Social software as support in hybrid learning environments: the value of the blog as a tool for reflective learning and peer support // *Research in Library and Information Science*. – 2007. – Vol. 29, No. 2. – P. 163–187.

[9] Nyqvist, C. C., Karo-Barek, D., Stekert, R., Lisne, D. A. Key factors required for the development of cross-university educational environments in higher education in the northern context // *Frontiers in Education*. – 2021. – Vol. 6.

[10] Dithlhale, T. W., van den Berg, G. Expanding access to education: Mobile learning solutions for adult learners // *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. – 2024. – Vol. 23, No. 7. – P. 289–306.

[11] Martynova, Yu. V. Metodicheskie osobennosti ispol'zovaniya gibridnoy obucheniya v usloviyakh pandemii (Methodological features of using blended learning in the conditions of the pandemic). *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informatsionnykh tekhnologiy*. – 2022. – T. 11, № 2. – S. 21–26.

[12] Mintii, I. Approaches to the Blended Learning Organisation // In: *Proceedings of the 4th International Conference on History, Theory and Methodology of Learning – ICHTML*. – SciTePress, 2024. – P. 114–121. – ISBN 978-989-758-579-1. – Access mode: URL: <https://doi.org/10.5220/0012647500003737> [Date of access: 08.06.2025].

[13] Sathish, R. A. H., B. K., A. Analysis of student and teachers perspective using hybrid e-learning models // *Journal of Advanced Zoology*. – 2022. – Vol.

45, No. 2. – Access mode: URL: <https://doi.org/10.53555/jaz.v45i2.3593> [Date of access: 08.06.2025].

[14] Lee, C. M. Descriptive SWOT Analysis about Online Learning. – 2024. – Access mode: URL: <https://doi.org/10.31219/osf.io/w8yxp> [Date of access: 08.06.2025].

ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРНЫНДА АҒЫЛШЫН ТІЛІН ҮЙРЕНУ МЕН ОҚЫТУДАҒЫ ГИБРИДТІК ТӘСІЛДІҢ ТИІМДІЛІГІ

*Сапарбекова И.Ө.¹, Кудышева А.А.²

*^{1,2} Ө.Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан
педагогикалық университеті, Шымкент, Қазақстан

Аңдатпа. Мақала университетте ағылшын тілін оқыту мен оқытудағы гибридік тәсілдің тиімділігін зерттеуге арналған. Тақырыптың өзектілігі білім беру процесін цифрлық ортаға бейімдеу қажеттілігімен дәстүрлі және онлайн компоненттерді біріктіретін оқытудың ең тиімді түрлерін іздеумен байланысты. Зерттеудің мақсаты жоғары оқу орындарының білім алушылары мен оқытушылары арасында ағылшын тілін оқытудың гибридік форматын қабылдау мен тиімділігін бағалау болып табылады. Жұмыстың жаңалығы SWOT-талдауды пайдалана отырып, қазақстандық жоғары білім беру контекстінде эмпирикалық зерттеу жүргізу, сондай-ақ тілдік және тілдік емес бағыттарының білім алушылары мен оқытушылардың пікірлерін кешенді салыстыру болып табылады. Деректерді жинау үшін аралас зерттеу әдісі қолданылды: сандық (онлайн-сауалнамалар) және сапалық әдістер (ашық жауаптарды талдау) қолданылды, бұл суреттің сенімділігі мен толықтығын қамтамасыз етті. Зерттеуге 139 респондент қатысты: 75 тілдік мамандықта оқитын студенттер, 28 тілдік емес бағытта оқитын студенттер, сондай-ақ Шымкент қаласының екі жоғары оқу орнының 36 ағылшын тілі оқытушысы: Ө.Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті және академик А. Қуатбеков атындағы Халықтар Достығы Университеті. Нәтижелер қатысушылардың көпшілігі гибридік оқыту форматын тиімді және ыңғайлы деп санайтынын көрсетті, бұл оның икемділігін, белсенділікті арттыруды және тәуелсіздікті дамытуды атап өтті. Алайда проблемалық аймақтар да анықталды-техникалық қиындықтар, өзара әрекеттесу сапасының төмендеуі және кейбір оқытушылардың цифрлық даярлығының жеткіліксіздігі. Қорытындылай келе, практикалық ұсынымдар тұжырымдалды: техникалық базаны нығайту, оқытушылардың цифрлық құзыреттілігін арттыру, интерактивті әдістемелер мен кері байланыстың сараланған нысандарын әзірлеу. Зерттеу нәтижелері білім берудің цифрлық трансформациясы жағдайында білім беру стратегияларын оңтайландыру үшін пайдалы болуы мүмкін.

Тірек сөздер: ағылшын тілі, гибридік оқыту, гибридік тәсіл, аралас оқыту, аралас оқыту форматы, SWOT талдауы, гибридік тәсілдің тиімділігі, цифрлық орта

THE EFFECTIVENESS OF A HYBRID APPROACH TO LEARNING AND TEACHING ENGLISH AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

*Saparbekova I.U.¹, Kudysheva A.A.²

*^{1,2} South Kazakhstan Pedagogical University named after O.Zhanibekov,
Shymkent, Kazakhstan

Abstract. The article is devoted to the study of the effectiveness of the hybrid approach in learning and teaching English at a university. The relevance of the topic is due to the need to adapt the educational process to the digital environment and the search for the most effective forms of training that combine traditional and online components. The purpose of the study is to assess the perception and effectiveness of the hybrid format of teaching English among students and teachers of universities. The novelty of the work lies in conducting an empirical study in the context of Kazakhstan's higher education using a SWOT analysis, as well as a comprehensive comparison of the opinions of students of language and non-linguistic programs and teachers. To collect data, a mixed research method was used: both quantitative (online surveys) and qualitative methods (analysis of open-ended responses) were used, which ensured the reliability and completeness of the picture. The study involved 139 respondents: 75 students majoring in languages, 28 students majoring in non-language programs, and 36 English teachers from two universities in Shymkent: O. Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University and A. Kuatbekov Peoples' Friendship University. The results showed that most participants considered the hybrid learning format to be effective and convenient, noting its flexibility, increased engagement, and development of independence. However, problem areas were also identified: technical difficulties, decreased quality of live interaction, and insufficient digital training of some teachers. In conclusion, practical recommendations were formulated: strengthening the technical base, increasing the digital competence of teachers, developing interactive methods and differentiated forms of feedback. The results of the study can be useful for optimizing educational strategies in the context of the digital transformation of education.

Keywords: English language, hybrid learning, hybrid approach, blended learning, combined learning format, SWOT analysis, effectiveness of the hybrid approach, digital environment

Статья поступила /Мақала түсті / Received: 09.06.2025.

Принята к публикации / Жариялауға қабылданды / Accepted: 26.12.2025.

Информация об авторах:

Сапарбекова Индира Утегеновна – Докторант образовательной программы “8D01703 – Подготовка учителей иностранного языка: два иностранных языка”, кафедра английского языка, факультет филологии, Южно-Казахстанский педагогический университет имени О. Жанибеков, г. Шымкент, Казахстан, email: 7012235102@mail.ru

Кудышева Айнаш Амангельдиевна - кандидат педагогических наук, доцент Южно-Казахстанский педагогический университет имени О.Жанибеков, Шымкент, Казахстан, email: kudysheva.ainash@okmpu.kz

Авторлар туралы мәлімет:

Сапарбекова Индира Өтегенқызы – “8D01703 – Шетел тілі мұғалімдерін даярлау: екі шетел тілі” білім беру бағдарламасының докторанты, ағылшын тілі кафедрасы, филология факультеті, О. Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Шымкент қ., Қазақстан. Email: 7012235102@mail.ru

Кудышева Айнаш Амангелдіқызы – педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, О. Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Шымкент қ., Қазақстан. Email: kudysheva.ainash@okmpu.kz

Information about the authors:

Saparbekova Indira – PhD student of the educational program “8D01703 – Teacher Training in a Foreign Language: Two Foreign Languages”, Department of English Language, Faculty of Philology, South Kazakhstan Pedagogical University named after O. Zhanibekov, Shymkent, Kazakhstan. Email: 7012235102@mail.ru

Kudysheva Ainash – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, South Kazakhstan Pedagogical University named after O. Zhanibekov, Shymkent, Kazakhstan. Email: kudysheva.ainash@okmpu.kz

UDC 372.51.016

IRSTI 14.35.09

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.030>

APPLIED PROBLEMS IN TEACHING MATHEMATICS TO STUDENTS

Kalimbetov B.T.¹, Sapakov D.A.², *Omarova I.M.³

¹Peoples' Friendship University named after Academician A.Kuatbekov,
Shymkent, Kazakhstan

²South Kazakhstan Pedagogical University named after O.Zhanibekov,
Shymkent Kazakhstan,

*³Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University,
Turkistan, Kazakhstan

Abstract. The article highlights the importance of applied mathematics, design teaching, and the widespread use of computational mathematics in higher education to develop the abilities of mathematics students. The goal is to develop and assess applied problem-solving and design skills through interdisciplinary communication in guiding mathematics students toward professionalism. In the empirical method based on experience through the use of analytical geometry, differential equations, and computer graphics, students' understanding of applied mathematics, interest in it, ability to monitor one's own level of knowledge and work on one's mistakes and the development of memory, attention and understanding are important in shaping the process. That is, the course of the lesson with students includes the use of previously acquired knowledge, interdisciplinary connections, and their own theories, as well as observation, description, comparison, measurement, modeling, and literature study.

Project-based teaching is an activity that involves the creation of ideas in the minds of students and their active implementation. Teaching through applied problems based on design education is one of the most valuable achievements in didactics. Among them, the applied direction in teaching differential equations was considered in their works by researchers such as R.M. Aslanov, V.S. Kornilov, B.A. Naimanov, and others. However, in these works, the specific features of design and assessment in teaching applied problems are not observed. This work is based on the preparation for design through applied problems and the evaluation provided in the 2-literature. The prediction of the results of research methods serves as a stimulus for improving the cognitive activity of mathematics students, their own work, and their adaptation to design by considering the use of problems.

Keywords: teaching, activity, mathematics, differential equations, tangent, curve, ray, focus

Introduction

Methodology of teaching through applied problems is the use of various methods of drawing images (standard, non-standard, computer animations, computer mathematics systems or packages, etc.) in connection with the geometry course as a means of developing the professional abilities of students [1, p.327]. According to the methodology, the teacher is required to provide systematic and comprehensive education at the stages of solving applied problems. That is, specialists and future teachers of mathematics should be as fluent as possible in the theoretical foundations of Applied Problems and teaching methods. At present, academic freedom is given to the educational program of higher educational institutions and advanced efforts are being made to train specialists. The work presented in this direction deals with one of the problems of specific methodological preparation of teaching applied problems to future specialists in mathematics. At the same time, not just consider, but stimulate students' interest in improving their independent work and using applied reports. Let's focus on the following conclusion as one of the methods in this direction.

The history of the issue under consideration. Teaching through applied problems is one of the most valuable achievements in didactics. The effectiveness, advantage of education through interdisciplinary communication lies in the understanding of society, the integrity of the environment. This is also the opinion of many scientists. In particular, according to R. Descartes, it is more effective to teach subjects as a whole than to teach them separately. That is, teaching through interdisciplinary communication allows students to understand the subject with its comprehensive application, connection with life. There are works in the field of pedagogy, teaching mathematics through interdisciplinary communication. They were reflected in the dissertation of R. A. Darmenova on the topic "pedagogical conditions for the development of aesthetic taste of students on the basis of interdisciplinary communication" in 2007, in the book of V. A. Dalinger on the topic - formation of interdisciplinary understanding of students in the process of teaching mathematics in 2016, in the works of L. A. Aubambayeva on the topic - development of research skills of students through connecting teaching Physics, Mathematics in 2020. However, the study of elements of analytical geometry through differential equations, physics, computer programs, the formation of comprehensive practical views of students, it turns out that training on this topic is also relevant. However, these works do not reveal the specific features of design and assessment in teaching applied problems [2, p.289-299].

According to the views of N. Chebyshev and V. Kagan, the main task of training is to develop a holistic picture of the process of solving a professional problem, systematic thinking, the ability to see how the interrelation of the subject with other disciplines is a holistic pedagogical system, how the confrontation unfolds. Here the student:

- understanding the challenges of scientific research;
- collect comprehensive information about the report;
- formulate assumptions as expected solutions;
- comparative analysis of empirical actions;

- streamlining and defining decisions;
- the activity continues by applying the knowledge gained to solve new problems. The most basic idea in teaching through applied problems is modern teaching methods, the need for continuous improvement at the present time. From such data, the following goal was set for improving the knowledge of mathematical students.

The goal is to develop applied problem-solving (In the process of solving analytical geometry problems, elements of differential equations, drawing figures, and various computer optimization methods are used) skills and design competencies as a means of developing the professional abilities of mathematics students, to increase their systematization and evaluation activity. To achieve this goal, we take the following conditions.

The object of research is the development of mathematical students' skills in solving applied problems and designing.

The subject of research is the process of solving applied problems by students.

The hypothesis of the study is that if the process of solving problems is carried out correctly during the formation of applied problem-solving and design skills of mathematics students: professional interest increases, they monitor their level of knowledge, can work on their mistakes, their memory improves, and the process of developing understanding is formed.

Materials and Methods

The course of the lesson, prior knowledge, own theories on interdisciplinary connections, observation, description, comparison, measurement, modeling, and study of sources were considered with the students. *In the empirical method based on experience* through the use of analytical geometry, differential equations, and computer graphics, students' understanding of applied mathematics, interest in it, ability to monitor one's own level of knowledge and work on one's mistakes and the development of memory, attention and understanding are important in shaping the process.

Theoretically - by studying various sources, we identified the main requirements for the methodology of teaching applied problem solving.

First, the formation of teaching activity in the process of solving applied problems should be implemented at the following level of cognitive activity:

- preparation for search and research work;
- the ability to carry out search activities;
- increasing interest in creative activities;
- the ability to search for new methods and solve problems.

Secondly - it should be carried out by sequentially presenting all types of applied problems;

Thirdly - in order to implement the principle of developmental teaching, applied problems should be systematized by complexity;

Fourthly - applied problems should be aimed at forming control and evaluation components. As a result of the effective use of Applied Problems as an interdisciplinary connection [3, p.93-100], creative skills increase, and professional interest of students develops. The teacher's problems (thought-provoking actions) always contribute to the success of the learner's future research [4, p.347]. In order to increase the cognitive activity of the learner, let's conduct research on the use of geometry, taking into account the properties of natural ray close to the ray, which is one of the main research objects.

Problem 1. Usually, it is possible to send rays (heat, light) to the necessary places through reflective surfaces of the sun. Considering this, it is very important to consider surface reflections. It is known that after the ray is reflected from the surface, the energy released from it changes. Such regularities come from the optical consideration of the properties of light.

The ray incident on the surface is reflected by the tangent-projection applied to the surface, i.e., let's take a surface with a very high flatness, taking into account the pattern that the angle of the incident ray is equal to the angle of the reflected ray [5, p.637-640].

When rays of light reflected on a surface in space hit one of the surfaces, the light beam is reflected from the surface. We will discuss such reflections with respect to the calculation of angles or the reflection of the beam on the surface.

The calculations, questions and answers with students on this topic were in the following areas.

1) A brief overview of the physical concept was made, taking into account that he knows the mathematical definition of the name of the ray under consideration.

Questions for students:

- How do you understand the curve?
- Can the straight line be given in the form of a reference?
- Try to formulate the definition of ray?
- What would you say about the features and similarities between the use of these names of curves, straight lines, rays in mathematical and other fields?

2) To construct the equation of the parabola curve, the concept of ray was first explained in physical terms and the requirement was set to satisfy the conditions associated with its application (sought, let the function graph satisfy the condition: all rays from a given point be directed parallel to the axis when reflected).

- What do you mean by equation?
- Where did you try to use the word parabola before?
- What do you mean by the solution of the equation? That is, by asking such questions, we train students.

3) Drawings in computer programs were used for the conditions related to the definition of the curve.

4) From the conclusions of analytical geometry, we construct a simple differential equation.

5) We solve a simple differential equation by bringing it to a complete differential equation.

6) From the solution of the differential equation, we determine the sought curve in the initial problem.

7) It is formulated by the fact that the drawing of a geometric figure on a plane with such properties, which are found in large numbers in the technique, is a parabola.

Derivation of parabola equation. It is sought, that the graph of the function $\phi = f(x)$ satisfies the following condition: all rays from given point O should be directed parallel to the axis Ox when reflected (figure 1).

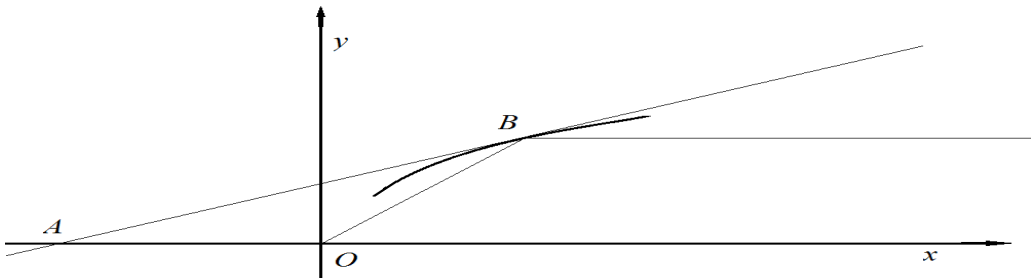


Figure 1 - Reflection of the beam in the Paint application

Solution. Let's choose the vertical axis parallel to the given direction. Let's say that the rays coming out of the given focus $O(0,0)$ fall on the point $A(y, \phi)$ of the graph of function.

Let's draw a tangent BA from a point $A(y, \phi)$ on the graph of the function.

Since the angle of incidence of the ray is equal to the angle of its return, the triangle ABO is equilateral. So,

$$y' = \frac{y}{\phi + \sqrt{\phi^2 + y^2}} \quad (1)$$

equality is appropriate. Eliminating the irrationality in the division of fractions,

$$\frac{dy}{d\phi} = \frac{\phi(-\sqrt{\phi^2 + y^2})}{(\phi + \sqrt{\phi^2 + y^2}) \cdot (\phi - \sqrt{\phi^2 + y^2})} = \frac{y}{\phi^2} = \frac{\phi - \sqrt{\phi^2 + y^2}}{\phi} \Rightarrow$$

$$\phi d\phi + y dy = \sqrt{\phi^2 + y^2} d\phi$$

$$\text{or } \frac{\partial d \tilde{\partial} + y dy}{\sqrt{\tilde{\partial}^2 + y^2}} = d \quad (2)$$

we arrive at equality [6, p.102]. Since the left side
(2) of equation is the complete differential of $\sqrt{\tilde{\partial}^2 + y^2}$ the root,

$$d\sqrt{\tilde{y} + \tilde{\partial}^2} \quad \text{or}$$

$$\sqrt{\tilde{\partial}^2 + y^2} = \tilde{\partial} + C \quad (3)$$

came out. We get the solution (a set of parabolas)

$$\tilde{\partial}^2 - 2C = \tilde{y}^2 \quad (4)$$

from the equality (3). Here C is a constant.

Let's check whether the above given equation (4) is a parabola equation or not.

Now, as the coordinate of the focus $F\left(\frac{p}{2}, 0\right)$, let's choose $y = -\frac{p}{2}$ for the

equation of the directrix (figure 2), [7, p.75].

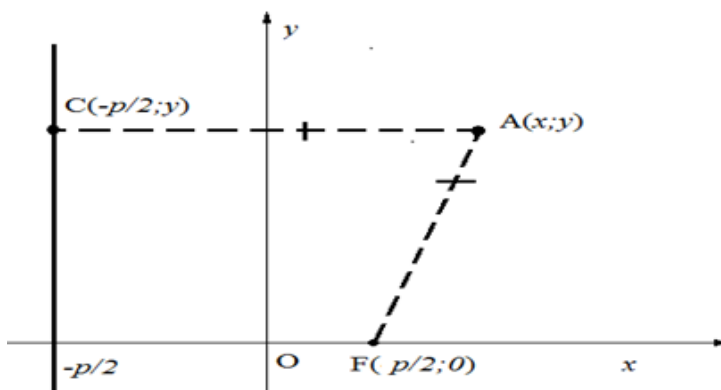


Figure 2 - The location of Point A in the Paint application at the same distance from the directrix and focus.

If we consider that the coordinate of any point of the parabola $A(x, y)$ is equal to the distance of the point from the focus and any point of the directrix,

$$|\dot{AF}| = |\dot{AN}| \Rightarrow \begin{cases} |\dot{AF}| = \sqrt{\left(x - \frac{p}{2}\right)^2 + y^2}, \\ |\dot{AC}| = \left|x + \frac{p}{2}\right| \end{cases} \Rightarrow \sqrt{\left(x - \frac{p}{2}\right)^2 + y^2} = \left|x + \frac{p}{2}\right|.$$

If we square both sides of the last equality

$$\left(x - \frac{p}{2}\right)^2 + y^2 = \left(x + \frac{p}{2}\right)^2 \text{ or}$$

$$y^2 = 2px \quad (5)$$

if we transfer equation (4) from equations (5) and (4) to the initial coordinate

$$y^2 = 2C\left(x - \frac{C}{2}\right) + C^2 \text{ or } y^2 = 2Cx. \quad (4) \text{ The equation (4) } p = C \text{ is the equation}$$

of a parabola with equality.

Properties of the canonical equation of the parabola:

- 1) since y has an even degree, it is symmetric to the axis of Ox ;
- 2) $p > 0 \Rightarrow x \geq 0$, i.e., it is located on the right side of the axis of Oy .

We define commonly used paraboloid in order to make the space under consideration similar to a surface.

Incidence of rays on such reflective surface are re-reflected at some angle. A parabola is a plane drawing of geometric figure with such properties, which is often found in technology.

It is very effective to use computer software packages in the visualization of mathematical concepts and high-tech devices [8, p.288].

Problem 2. Design training prerequisite, physical and geometric data on beam reflection. The involvement of the teacher in creating and solving the design teaching situation also depends on the training of students. That is, the teacher himself sets the problem, gives the student the opportunity to find ways to solve it, to find the answer. For the development of students' abilities, it is important to organize design training in a higher educational institution, create situations. A special place in the study is occupied by the widespread use of technical means, computer mathematics systems, etc. In solving applied problems, the specialty of mathematics serves as a stimulating method for improving the cognitive activity of students, independent work. At the same time, it is appropriate to use it as a

basis for improving the teaching process of educational organization. Let's give the following information as a direction to motivate learners.

The density of thermal energy released from the sun will be relatively low. Due to the high cost of solar energy storage surfaces, the construction of a solar power plant is causing a problem. The difficulty in using photo elements depends on its expensiveness and the size of the area they occupy.

The paraboloid device is designed to collect heat energy from the sun or any light source or to convert it.

We know this device as an energy accumulator of a *simple paraboloid*

($y^2 = 2px$ - a surface formed when a parabola is rotated from the axis Ox) . Let's modify this function a little. Of course, one can choose the device to automatically turn to light (sun) (figure 3).

Evaluation of the effectiveness of the reflective surface of the light.

Let's describe the energy efficiency of this process physically to evaluate the effectiveness of the reflective surface. Suppose that the ray is reflected from the internal reflecting surface of the paraboloid. Let the rays from the right direction of the Ox axis to the left direction (opposite to the direction of the Ox axis). In this regard, the calculations, questions and answers with students were in the following areas.

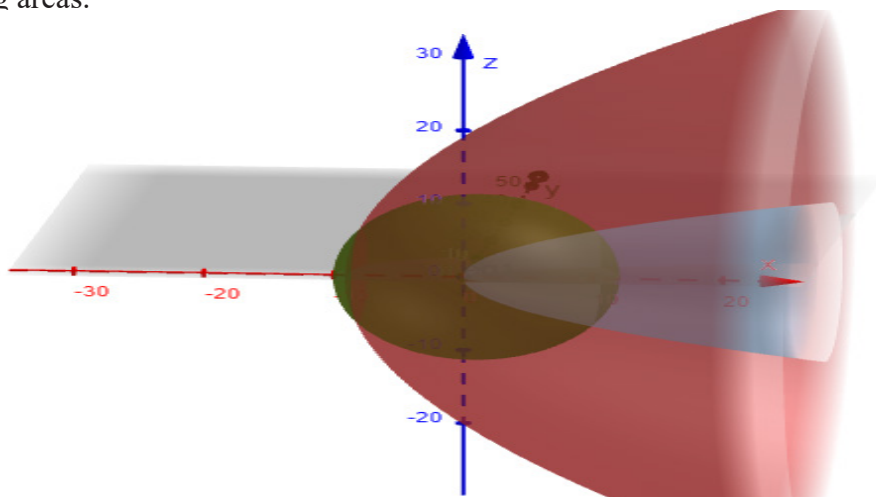


Figure 3 - GeoGebra, given the image bounded by the intersection lines of the surfaces $z^2 + y^2 = 8x$, $z^2 + y^2 = 44$, $z^2 + y^2 + (x-2)^2 = 144$ in space and the surfaces between these common lines

1) The natural meaning of the ray in question is associated with the energy of the sun.

2) The mathematical name of the ray and the meaning of the word “ray” of the sun, which is used daily, are explained and connected. In order to interest students, the question of paraboloid was raised. Questions for students:

- what are the advantages of using light rays beam can they be calculated mathematically?

- does the sun's ray " actually coincide with the mathematical definition of ray?

- try to formulate the definition of ray?

- does the light beam transmit or absorb energy?

2) He recalls the equations of a paraboloid, sphere, plane and draws the curves formed by their intersection in computer programs. Questions for students:

- can you tell the equation of the sphere?

- can you tell the equation of the plane?

- what conditions do you consider it necessary to meet for the intersection of a sphere and a plane? That is, by asking such questions, we learn the opinion of students.

3) Drawings in computer programs were used for the conditions related to the definition of the curve.

4) We recall the rules for calculating energy.

5) Learns to accumulate the focuses of parabolas in one point.

6) Examples are geometric shapes with such properties, which are found in large numbers in the technique.

If we say S the area of the cross-section of the plane perpendicular to the axis of symmetry of the paraboloid (the surface of the penetration of light rays into the paraboloid), the total energy of the reflecting surface

$$W_f = S \cdot W_s \quad (6)$$

will be. Here S - the area of the surface of the rays entering the paraboloid,

W_s - the energy of the rays entering the paraboloid from the S -surface, W_f - the energy of the rays accumulated at the focus of the paraboloid.

As a conclusion, the beam of rays collected at the focus directly depends on the area of the surface of penetration of the rays into the paraboloid. Therefore, if we increase the area of the reflective surface (when the penetration surface is constant), the pressure will be less on the surface, and if we decrease the area of the reflective surface, the pressure will be higher.

Results and discussion

Let's conduct a statistical analysis of the results of the learners in the group on the acquisition of given topic [9, p.2-4]. 21 learners of mathematics participated in the experimental group from South Kazakhstan University named after M.Auezov, 10 of them were in the experimental group, 11 were in the control group. We evaluate according to the number of learners in the class according to the Student distribution.

For ease of calculation methods, let's use Maple computer mathematics system [10, p.472]. According to the 100-point assessment system, the results of students of the experimental and control groups in accordance with the topic were given below.

```
> restart;
> x(1):=70:x(2):=95:x(3):=90:x(4):=90:x(5):=90:x(6):=90:x(7):=70
:x(8):=95: x(9):=90:x(10):=90:y(1):=75:y(2):=90:y(3):=70:y(4):=90:y(5):=90:y
(6):=80:y(7):=60:y(8):=80:y(9):=80:y(10):=65:y(11):=65:n1:=10:n2:=11:
> Digits:=10:
> M(x):=evalf(sum('x(i)',i=1..n1)/n1);M(y):=evalf(sum('y(i)',i=1..n2)/
n2);
```

$$M(x) := 87.$$

$$M(y) := 76.81818182$$

```
> SS1:=evalf(sum('x(i)^2',i=1..n1)-(sum('x(i)',i=1..n1))^2/n1);SS2:=eval
f(sum('y(i)^2',i=1..n2)-(sum('y(i)',i=1..n2))^2/n2);
```

$$SS1 := 760.$$

$$SS2 := 1163.636364$$

```
> SA1:=evalf((SS1/(n1-1))^(1/2));SA2:=evalf((SS2/(n2-1))^(1/2));
```

$$SA1 := 9.189365834$$

$$SA2 := 10.78719780$$

```
> Sm1:=evalf((SS1/((n1-1)*n1))^(1/2));Sm2:=evalf((SS2/((n2-
1)*n2))^(1/2));
```

$$Sm1 := 2.905932629$$

$$Sm2 := 3.252462513$$

```
> t:=evalf((M(x)-M(y))/(((SS1+SS2)/(n1+n2-2))*(1/n1+1/n2))^(1/2));
```

$$t := 2.315940214$$

According to this distribution, $n1=10$ –learners, $n2=11$ – learners. Therefore, since $df=19$, the table value of $df=19$ is greater than the value of $t=2,08600$, that is, $2,0930 < 2,315940214$. This means that the probability of making a wrong conclusion based on the results of the experiment is close to five out of one hundred ($P < 5\%$ or $\alpha < 0,05$), we noticed that the experimental group showed a

higher educational result on average [11, p.47-50]. From the correctness of the received assumption, it was found that the experimental works were performed correctly (diagram-1).

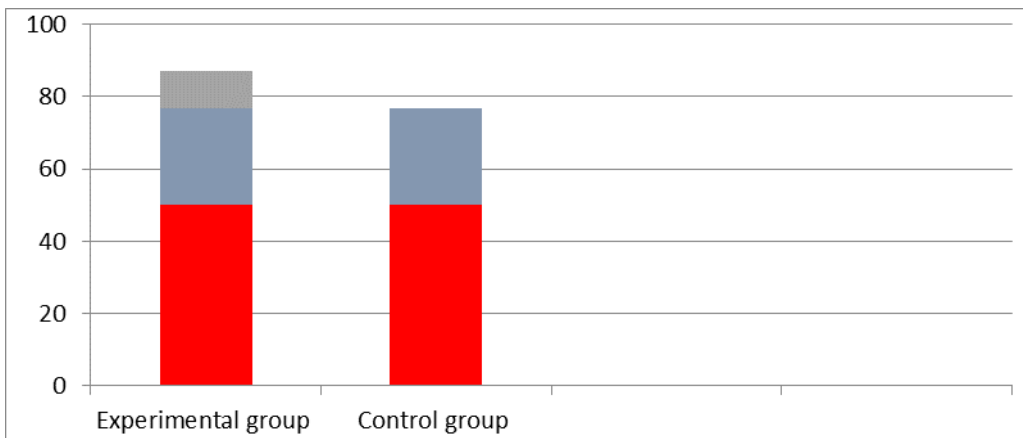


Diagram 1 - the level of qualification formation.

Much research is still needed to teach the elements of topics in mathematical disciplines through the use of computer-based mathematical systems for applied problems. Predictably, as modern learners become more fluent in new programs, research through math packages is shifting to the learner’s independent work. The study of differential equations and elements of analytical geometry in a computer mathematics system allows bachelors of mathematics to effectively carry out design. It is known that the use of mathematical calculations by learners in the course of their independent work will bring the acquisition of the subject to a new level.

Conclusion

Our experience has shown that the level of student achievement in organizing teaching has significantly increased and the following results have been achieved:

- students’ interest in applied problems and design improves in geometry and differential equations;
- students’ ability to self-monitor their knowledge and work on their mistakes increases;
- develops logical thinking, memory and attentiveness.

Project-based teaching is directly related to research, so solving a problem can sometimes take a long time. However, educational technology is a type of education that develops the level of knowledge of students, in which students’ mastery of scientifically prepared conclusions is combined with systematic self-search activity, and the system of teaching methods is built taking into account targeted predictions and principles. Here, the process of interaction between the teacher and learners is aimed at developing the personal qualities of learners and forming their personalities. The effectiveness of using project-based teaching technology in the teaching process was determined through reproductive and productive activities, that is, the connection between goal and action mastery was revealed.

REFERENCES

- [1] Abylkasymova A.E., Tuyakov Y.A., Esetov Y.N., Kenzhebek Kh. A teaching method for constructing the line of intersection of two planes in a projection drawing //KazUIRandWL named after Ablai Khan “Bulletin”. - 2024. - VL. 73. - № 2. - P. 326-344.
- [2] Kalimbetov B. T., Omarova I. M., Sapakov D. A. Teaching bachelors of mathematics to display functions in the form of graphic images in the context of digitalization of Education // Bulletin of Yassawi university. –2023.–No 1 (127). - P. 215–224.
- [3] Ibragimov, R., Kalimbetov, B., Kerimbekov, T. Methods for measuring the formation of design and research activity of students. //Academic Journal of Interdisciplinary Studies -2022. -11(6). - P. 92–102.
- [4] Kalimbetov B., Kalmatayeva B., Ibragimov R., Omarova I. Training and research studies of future bachelor’s mathematicians during the study limits //Opcion, Año 35, No. 88 (2019): - P. 346-363.
- [5] I.B. Usembayeva, Sh. J. Ramankulov, D. K. Berdi, G. A. Saparbekova and B. S. Ualikhanova Procedure of Implementation the Applied Orientation of Future Teachers’ Training Using ICT //American Journal of Applied Sciences. – 2015. - 12 (9): 636.643.
- [6] I.B. Boykuziev. Differential equations: physics and mathematics. faculty. 1st ed. - T.: Ukituvchi, 1983. – 192 p.
- [7] Bukenbaev K. B. Mathematics-1.- Petropavlovsk: M. Kozybayev NKSU, 2007, 398 p.
- [8] Batyrbayeva A.M., Smagulova L.A., Zhiyembayev Zh., Seitova S.M. Methodology and thematic analysis of using electronic educational resources in university-level mathematics education: integrating pedagogical strategies and cognitive load considerations // KazUIRandWL named after Ablai Khan “Bulletin”. -2024. - VL. 73. - № 2, - P. 287-302.
- [9] Kalimbetov B.T., Kulakhmetova Sh. Teaching and learning differential equations in engineering studies by using low-level CAS commands. //World Transactions on Engineering and Technology Education. - 2022. - Vol.20, No.2. - 6 p.
- [10] Aladiev V.Z., Boyko V.K., Rovba E.A. Programming in Maple and Mathematica Packages: A Comparative Aspect. - Grodno, 2011. – 517 p.
- [11] Zhanbyrbayev B. S., Zhanbyrbaeva U. B. probability theory and Mathematical Statistics. - Almaty: Saga, 2006. -280 p.

**БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫ МАТЕМАТИКАҒА ОҚЫТУДАҒЫ
ҚОЛДАНБАЛЫ ЕСЕПТЕР**Калимбетов Б.Т.¹, Сапаков Д.А.², *Омарова И.М.³¹Академик Ә.Қуатбеков атындағы Халықтар Достығы университеті,
Шымкент, Қазақстан²Ө.Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті,
Шымкент, Қазақстан³Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті,
Түркістан. Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада математик білім алушылардың қабілеттерін дамыту үшін жоғары оқу орнында қолданбалы есептерге, жобалау оқытуға, компьютерлік математиканы кеңінен пайдаланудың маңызы зор екендігі келтіріледі. Мақсаты - математик білім алушыларды кәсібилікке бағыттауда пәнаралық байланыс арқылы қолданбалы есептерді шығару мен жобалау дағдыларын дамыту, бағалау. Тәжірибеге сүйенетін эмпирикалық әдісте аналитикалық геометрия, дифференциалдық теңдеулер, компьютерлік кескіндеуді қолдану арқылы білім алушылардың қолданбалы есеп жайындағы түсінігінің, қызығушылығының артуы, білім деңгейін өзі бақылауы және қателіктері үстінде жұмыс жасай білуі, есте сақтауы, зейіні, түсінігінің дамуы үдерісі қалыптасуымен мәнді. Яғни, білім алушылармен жүргізілген сабақ барысы алдын меңгерген білімдерін, пәнаралық байланыс бойынша өзінік теорияларға және бақылау, сипаттау, салыстыру, өлшеу, модельдеулерді пайдалану, әдебиеттерді зерделеу жатады.

Жобалау оқыту білім алушылардың санасында құрылуы және оларды жүзеге асыру үшін белсенділігін көздейтін іс-әрекет. Жобалау білім беруге негізделген қолданбалы есептер арқылы оқыту - дидактикадағы ең құнды жетістіктердің бірі. Соның ішінде дифференциалдық теңдеулерді оқытудағы қолданбалы бағытты Р.М.Асланов, В.С.Корнилов, Б.А.Найманов және т.б. зерттеушілер өз жұмыстарында қарастырды. Бірақ бұл жұмыстарда қолданбалы есептерді оқытуда жобалау оқыту мен бағалаудың өзіндік ерекшеліктері байқалмайды. Бұл жұмыс қолданбалы есептер арқылы жобалауға дайындау және 2- әдебиетте берілген бағалауға сүйенеді. Зерттеу әдістерінің нәтижесінің болжамы есептердің қолданысын қарастыру арқылы математика мамандығы білім алушыларының танымдық іс-әрекетін, өзіндік жұмысын жетілдіруде ынталандырушы ретінде, жобалауға бейімдеуге қызмет етеді.

Тірек сөздер: оқыту, белсенділік, математика, дифференциалдық теңдеулер, жанама, қисық, сәуле, фокус

ПРИКЛАДНЫЕ ЗАДАЧИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ

Калимбетов Б.Т.¹, Сапакوف Д.А.², *Омарова И.М.³

¹Университет дружбы народов имени А.Куатбекова, Шымкент, Казахстан

²Южно-Казахстанского педагогического университета имени

О.Жанибекова Шымкент, Казахстан

*³Международного казахско-турецкого университета имени Ходжи Ахмеда Ясави, Туркестан. Казахстан

Аннотация. В статье подчеркивается важность прикладной математики, проектного обучения и широкого использования вычислительной математики в высшем образовании для развития способностей студентов-математиков. Целью является развитие и оценка навыков решения прикладных проблем и проектирования посредством междисциплинарные связи, направления студентов-математиков к профессионализму. В эмпирическом методе, основанном на опыте аналитическая геометрия важна тем, что она формирует основу для разработки дифференциальных уравнений, повышение понимания и интереса учащихся к прикладной математике посредством использования компьютерной графики, умения самостоятельно контролировать свои знания и работать над ошибками, памяти, внимания и понимания. То есть ход занятия со студентами включает использование ранее полученных знаний, межпредметных связей и собственных теорий, а также наблюдение, описание, сравнение, измерение, моделирование, изучение литературы.

Проектное обучение – это деятельность, которая предполагает создание идей в сознании учащихся и их активную реализацию. Обучение с помощью прикладных задач на основе проектного метода является одним из наиболее ценных достижений дидактики. Среди них прикладное направление в преподавании дифференциальных уравнений рассматривали в своих трудах такие исследователи, как Р.М. Асланов, В.С. Корнилов, Б.А. Найманов и другие. Однако в этих работах не прослеживается специфика проектирования обучения и оценки при обучении прикладным задачам. Данная работа основана на оценке, представленной в 2-литературе, и подготовке к проектированию с помощью прикладных задач. Прогнозирование результатов методов исследования служит стимулом для совершенствования познавательной деятельности студентов-математиков, их собственной работы, адаптации их к проектированию с учетом использования задач.

Ключевые слова: обучения, деятельность, математика, дифференциальных уравнений, касательная, кривая, луч, фокус

Received / Мақала түсті / Стаття поступила: 13.02.2025.

Accepted / Жариялауға қабылданды / Принята к публикации: 26.12.2025.

Information about the authors:

Kalimbetov Burkhan – Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Peoples' Friendship University named after Academician A. Kuatbekov, Kazakhstan, Shymkent, e-mail: bkalimbetov@mail.ru [https://ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9294-2473](https://ORCID.org/0000-0001-9294-2473)

Sapakov Dinmukhamet – PhD, Senior Lecturer, South Kazakhstan Pedagogical University named after O. Zhanibekov, Kazakhstan, Shymkent, e-mail: Sapakov1986@mail.ru [https://ORCID:https://orcid.org/0000-0002-6553-704X](https://ORCID.org/0000-0002-6553-704X)

Omarova Indira – PhD, Senior Lecturer, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Kazakhstan, Turkistan, e-mail: indira.omarova@ayu.edu.kz, [https://ORCID: https://orcid.org/0009-0000-6244-000X](https://ORCID.org/0009-0000-6244-000X)

Авторлар туралы мәлімет:

Калимбетов Бурхан Тешебаевич – физика-математика ғылымдарының докторы, профессор Академик Ә.Қуатбеков атындағы Халықтар достығы университеті, Қазақстан, Шымкент қ, e-mail: bkalimbetov@mail.ru, [https://ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9294-2473](https://ORCID.org/0000-0001-9294-2473)

Сапаков Динмухамбет Абдуалиевич – PhD, аға оқытушы, Ө.Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Қазақстан, Шымкент қ, e-mail: Sapakov1986@mail.ru, [https://ORCID:https://orcid.org/0000-0002-6553-704X](https://ORCID.org/0000-0002-6553-704X)

Омарова Индира Мусахановна-PhD, аға оқытшы, Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Қазақстан, Түркістан қ), e-mail: indira.omarova@ayu.edu.kz, [https://ORCID: https://orcid.org/0009-0000-6244-000X](https://ORCID.org/0009-0000-6244-000X)

Информация об авторах:

Калимбетов Бурхан Тешебаевич – доктор физико-математических наук, профессор, Университет дружбы народов имени академика А. Куатбекова, Казахстан, г. Шымкент, e-mail: bkalimbetov@mail.ru, [https://ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9294-2473](https://ORCID.org/0000-0001-9294-2473)

Сапаков Динмухамбет Абдуалиевич – PhD, старший преподаватель, Южно-Казахстанский педагогический университет имени У. Жанибекова, Казахстан, г. Шымкент, e-mail: Sapakov1986@mail.ru, [https://ORCID:https://orcid.org/0000-0002-6553-704X](https://ORCID.org/0000-0002-6553-704X)

Омарова Индира Мусахановна – PhD, старший преподаватель, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави, Казахстан, г. Туркестан, e-mail: indira.omarova@ayu.edu.kz , [https://ORCID: https://orcid.org/0009-0000-6244-000X](https://ORCID.org/0009-0000-6244-000X)

УДК 378.147

МРНТИ 14.01.33

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.031>

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ БАРЬЕРЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

*Чжан Хаожань¹, Бегалиева С.Б.²

^{1,*2} Казахский национальный университет им. аль-Фараби,
Алматы, Казахстан

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена ростом академической мобильности между Китаем и странами русскоговорящего пространства, что требует учета лингвокультурной специфики китайских обучающихся при преподавании русского языка как иностранного. Цель статьи – выявить типичные лингвокультурные барьеры, возникающие у китайских студентов в процессе изучения русского языка, и предложить методические подходы для их преодоления. В качестве методологии использован анализ типичных фонетических, грамматических и коммуникативных ошибок китайских студентов (4 докторантки Казахского национального университета им. аль-Фараби), допущенных в серии фонетических, грамматических и речевых заданий. Методы включали тестирование, анализ ошибок, сопоставление результатов и обобщение данных. Научная новизна работы заключается в выявлении влияния предыдущего образовательного опыта (обучение в Китае vs. обучение в среде русского языка) на характер ошибок и барьеров китайских учащихся, что ранее подробно не изучалось. Основные результаты: подтверждены типичные фонетические трудности китайцев – неверное произношение отдельных гласных ([ы], [о], [у], [э]), монотонная интонация и т.д.; грамматические ошибки, в том числе неправильный выбор вида глагола и употребление двойного отрицания; коммуникативные барьеры, связанные с «сохранением лица» и пассивностью в аудитории. Установлено, что студентки, ранее обучавшиеся в русскоязычной среде, демонстрируют более высокий уровень уверенности и мотивации (общий уровень мотивации ~5,96 против 5,14 у обучавшихся в Китае), что положительно сказывается на преодолении барьеров. Практическая значимость исследования состоит в том, что полученные данные могут быть использованы при разработке программ обучения РКИ для китайской аудитории: от акцентированной отработки сложных фонетических элементов до внедрения спецкурсов по речевому этикету и межкультурной коммуникации. Это позволит оптимизировать процесс обучения, повысить его эффективность и степень адаптации китайских студентов к новой языковой среде.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, китайские студенты, лингвокультурные барьеры, межкультурная коммуникация, фонетические трудности, грамматические особенности, методика преподавания, лингвокультурная компетентность

Введение

В последние годы наблюдается значительное увеличение числа граждан КНР, изучающих русский язык. По официальным данным, в российских вузах обучаются свыше 41 тыс. китайских студентов, их общее число за 4 года выросло почти на 12 тыс [14]. Одновременно в самой Китайской Народной Республике русский язык входит в число популярных иностранных языков: около 28 тысяч студентов изучают русский в более чем 180 университетах КНР. Динамичное расширение академических обменов между Россией и Китаем, а также стратегическое партнёрство двух стран стимулируют интерес к русскому языку. При этом специфика преподавания русского языка в Китае во многом отражается в используемых учебниках. Как показывают Е.А. Барсукова и Чжан Янь, в современных китайских учебниках РКИ культурный образ России и Москвы формируется через призму национального восприятия, что влияет на представления студентов о русской культуре и особенностях общения [3]. Подобная специфика учебных материалов является одним из факторов, формирующих тот самый культурно-ментальный контекст, который может способствовать возникновению лингвокультурных барьеров. Однако успешность обучения во многом определяется преодолением лингвокультурных барьеров – комплекса языковых и культурных затруднений, которые испытывают китайские учащиеся. Сюда относятся как узколингвистические сложности (фонетика, грамматика, лексика), так и культурно-ментальные особенности, влияющие на коммуникацию и учебное поведение.

Анализ научных публикаций показывает, что проблемы обучения русскому китайских студентов активно обсуждаются исследователями. Отмечаются специфические фонетические трудности: китайская звуковая система существенно отличается от русской, что приводит к типичным ошибкам в произношении звуков и интонации. Выявлено, например, что при произнесении русских гласных звуков [о], [у], [ы], [э] китайские учащиеся систематически искажают их звучание из-за иной артикуляции (недостаточное раскрытие рта, непривычное положение языка и т.д.). Исследования фонетической интерференции фиксируют также монотонность речи, трудности с русскими ударениями и интонационными моделями. Кроме фонетики, сложность для китайцев представляют и грамматические категории русского языка. Китайский язык – аналитический, без флексий, поэтому иностранцы испытывают затруднения в усвоении падежных окончаний, рода, вида глагола, системы времен и др. (особенно в производных формах – причастиях, деепричастиях). Например, даже продвинутые студенты допускают ошибки при употреблении видов глагола и двойного отрицания в русских конструкциях. Существенную роль играют и культурно-ментальные факторы. Национально-психологический облик китайского учащегося традиционно формируется под влиянием конфуцианских ценностей: уважение к учителю, следование коллективному мнению, избегание прямой конфронтации и демонстрации индивидуальности. Как отмечает Ю.А. Антонова, современные китайские

студенты все еще сохраняют ряд характерных черт: ориентированность на письменное воспроизведение и заучивание материала, осторожность в высказываниях, боязнь ошибиться и «потерять лицо», нежелание проявлять инициативу в общении и выделяться среди группы. Эти этнопсихологические особенности зачастую усложняют процесс обучения РКИ, особенно на этапах, требующих активной коммуникации и творческого применения языка [2].

Следует подчеркнуть, что лингвокультурные барьеры китайских учащихся носят комплексный характер. Языковой и культурный аспекты тесно взаимосвязаны. Например, недостаточный словарный запас и трудности восприятия беглой речи сочетаются с психологической неуверенностью и страхом общения. В межкультурном плане барьеры проявляются в неправильном использовании речевого этикета и непонимании некоторых реалий русской культуры. На межличностном уровне – в замкнутости, склонности объединяться с соотечественниками и избегать контактов с носителями языка, что препятствует языковой практике. Современные исследования адаптации отмечают, что к значимым факторам дезадаптации китайских студентов относятся именно языковой барьер и различия в этикетно-коммуникативных нормах [1]. Существуют и стереотипы, затрудняющие адаптацию – например, мнение о якобы «нежелании» китайцев активно взаимодействовать и осваивать новые формы обучения [14], хотя на самом деле такие установки объясняются культурными установками на уважение субординации и страх допустить ошибку.

Таким образом, задача преподавателя РКИ – смягчить названные барьеры за счет методически грамотного подхода, учитывающего и языковые, и социокультурные особенности китайской аудитории. Несмотря на обилие работ по данной тематике, остаются малоизученными некоторые аспекты. В частности, недостаточно данных о том, как предыдущий опыт обучения (в среде носителей языка или вне ее) влияет на характер ошибок китайских студентов. Не до конца исследованы и приемы целенаправленного формирования у китайских учащихся навыков межкультурной коммуникации, позволяющих преодолеть их замкнутость и пассивность. Научная новизна настоящей работы состоит в том, что в фокусе внимания – сравнительный анализ лингвокультурных барьеров у небольшого группы китайских докторантов со схожим уровнем владения языком, но разным образовательным бэкграундом (обучались в Китае vs. в русскоязычной среде). Это позволяет выявить тонкие различия в характере допускаемых ими ошибок и коммуникативном поведении, что важно для адресной корректировки методики обучения.

В следующем разделе описаны материалы и методы исследования, затем представлены результаты анализа типичных ошибок и их обсуждение в контексте лингвокультурных факторов, и в заключение сформулированы выводы и практические рекомендации.

Материалы и методы

В качестве объекта исследования выбраны четыре студентки-докторантки 1 курса (возраст 25–27 лет) кафедры русской филологии Казахского национального университета им. аль-Фараби. Все участницы – носители китайского языка (Пекинский диалект/путунхуа), свободно владеющие русским языком на уровне не ниже В2-С1. Две докторантки (условно **А** и **В**) получили предшествующее высшее филологическое образование в самом Китае (бакалавриат и/или магистратура в пекинских вузах), еще две (**С** и **Д**) – обучались ранее в русскоязычной среде (в Казахстане: окончили бакалавриат по программе «Русский язык и литература» в одном из казахстанских университетов). Таким образом, половина испытуемых имела значительный опыт непосредственного погружения в русскую речевую среду, тогда как другая половина изучала русский язык преимущественно в аудитории в китайском языковом окружении. Это различие, по предположению, могло отразиться на характере типичных ошибок и барьеров в речи. Все студентки на момент эксперимента проживали в русскоязычном городе (Алматы) и обучались по одинаковой программе, что нивелирует влияние текущей среды.

Для сбора данных применялась комбинация педагогического тестирования и последующего анализа ошибок. Каждая участница выполнила серию заданий трех типов: 1) фонетическое задание – чтение вслух короткого текста (150–200 слов) на русском языке с нейтральным стилем; 2) грамматическое задание – письменный мини-тест из 10 предложений, требующих вставить нужную грамматическую форму или подобрать синонимичную конструкцию (например, преобразовать прямую речь в косвенную, употребить причастный оборот и пр.); 3) коммуникативное задание – ролевая ситуация, разыгрываемая с преподавателем (например, «встреча в аэропорту», «обсуждение учебных вопросов с научным руководителем»), длительностью ~5 минут, направленная на оценку говорения и использования речевого этикета. В ходе выполнения заданий фиксировались допущенные ошибки и сбои, после чего осуществлялся их качественный анализ. Ошибки классифицированы на фонетические, грамматические и коммуникативно-прагматические. Для оценки влияния предыдущего опыта сравнивались показатели участниц групп А/В vs. С/Д (например, количество допущенных ошибок каждого типа, уровень инициативности в диалоге и т.д.). При анализе результатов учитывались положения теории межкультурной коммуникации и этнопсихолингвистики. В частности, использован лингвометодический подход, предлагающий соотносить ошибки не только с системой изучаемого языка, но и с родным языком учащихся и их культурными установками. Надежность полученных данных обеспечивалась тем, что испытуемые имели схожий высокий уровень владения русским (что минимизирует влияние уровня языка), задания охватывали несколько аспектов речи, а анализ проводился с привлечением независимых экспертов-преподавателей РКИ для верификации классификации ошибок.

Для наглядного представления результатов в работе приведены сводные таблицы с основными выявленными ошибками (фонетическими и грамматико-коммуникативными) у каждой испытуемой. В обсуждении результатов сопоставляются данные по группам, а также делаются выводы о причинах наиболее частых ошибок с опорой на лингвокультурные отличия. Инструментарий исследования носит качественный характер (case study четырёх студенток), что соответствует цели выявить типологические барьеры, характерные для данной выборки китайских учащихся, без претензии на статистическую репрезентативность для всей популяции китайских студентов. Тем не менее результаты согласуются с ранее полученными в более масштабных исследованиях типичными проблемами китайской аудитории и позволяют выдвинуть некоторые методические рекомендации.

Результаты и обсуждение

Фонетические барьеры. Анализ чтения показал, что у всех четырех испытуемых присутствует акцент разной степени выраженности. Основные фонетические недостатки произношения представлены в табл. 1. Как видно, наибольшие сложности вызвали русские гласные звуки, не имеющие прямых аналогов в китайском. Прежде всего, это звук [ы], произношение которого традиционно дается китайцам нелегко. У студенток А и В данный звук систематически заменялся на [и] (например, «высокий» как [високий], «сыграть» как [сиграть]). У студенток С и D, обучавшихся в русскоязычной среде, навык произношения [ы] был лучше: ошибки носили эпизодический характер (обозначено как «+»). Другой распространенный барьер – недостаточная редукция безударных гласных о/а. Студентки А и В читали русский текст «по написанию», произнося гласные четко, без типичного для русской речи ослабления (например, «дорогАя» как [дорогáя] вместо нормативного [дарогáя]). Этот иностранный акцент (избыточная отчётливость) отчетливо присутствовал у А и в меньшей степени у В. У С и D подобный дефект практически отсутствовал: вероятно, за счет имитации живой речи они интуитивно освоили российскую манеру произношения гласных. Данный вывод согласуется с исследованием Н.М. Болбас, отмечавшей, что китайские учащиеся, обучаясь вне языковой среды, зачастую игнорируют редукцию гласных и не воспринимают ее как норму [4]. Еще одна фонетическая сложность – интонация. У А и В интонационный рисунок фраз был относительно монотонным, приближенным к китайским тонам (ровное повышение и понижение голоса без характерного для русского языка мелодического разнообразия). Особенно это заметно в конце повествовательных предложений: голоса А и В часто не понижались достаточно на финальном ударном слоге, из-за чего высказывание звучало незаконченным. Напротив, С и D продемонстрировали интонацию, близкую к нормативной, с правильным выделением логического ударения и концовкой фраз. Вероятно, постоянное общение с русскоязычными сверстниками помогло им перенять интонационные модели. Тем не менее

легкий «акцент» сохранялся у всех – например, отсутствовали некоторые интонационные конструкции (вопросительные интонации, выразительное ударение), что согласуется с общей тенденцией китайской аудитории к просодической интерференции. Кроме того, у некоторых студенток выявлены трудности в произношении русских согласных, хотя в целом консонантная интерференция менее критична, чем вокалическая. Подобные явления подробно описаны Раднаевой Л.Д. и Сунь Бо, которые отмечают закономерную модификацию русских фонем в речи китайских учащихся вследствие артикуляционных различий и отсутствия некоторых звуков в родном языке [12]. У всех четырех участниц наблюдалась недостаточная твердость звука [p]: отсутствие раскатанного вибранта, смягчение или замена на звук [л] либо английский [г]. Это типичная ошибка для носителей языков без вибрантов, и китайцы не исключение. Несмотря на целенаправленную тренировку звука [p] на начальном этапе обучения, даже продвинутые студенты сохраняют небольшой акцент – что видно и в нашей группе. Наконец, у А и В отмечено вставление гласного звука внутри некоторых трудных для них сочетаний согласных (например, «встреча» произносилось как [вэс-тре-ча] с добавлением гласного перед тр). У С и D такого не наблюдалось.

Таблица 1. Основные фонетические ошибки у китайских докторанток

Тип фонетического затруднения	Студентка А (обучалась в Китае)	Студентка В (обучалась в Китае)	Студентка С (обучалась в Казахстане)	Студентка D (обучалась в Казахстане)
Произношение [ы] (замена на [и])	++	++	+	+
Редукция безударных гласных (недостаточная)	++	+	+	–
Интонационная выразительность (монотонность речи)	++	++	+	+
Произношение вибранта [p] (смягчение/субститут)	+	+	+	+
Произнесение согласных кластеров (вставка гласного)	+	+	–	–

Примечание: «++» – ошибка проявляется регулярно (систематически), «+» – эпизодически, «–» – не зафиксировано.

Полученные результаты фонетического эксперимента в целом согласуются с предыдущими исследованиями. В частности, Л. Фэйфэй и соавт. экспериментально подтвердили, что у китайских учащихся наиболее частотны ошибки в произношении русских гласных [о], [у], [ы], [э] и

связаны они с артикуляционными отличиями (позицией языка, степенью открытия рта и т.д.) [8]. Наши данные конкретизируют эту картину, показывая, что наличие практики живого общения на русском заметно снижает количество подобных ошибок (особенно в интонации и редукции гласных). Тем не менее даже у студентов с опытом погружения в среду сохраняются отдельные фонетические барьеры (например, звук [p] и акцент в интонации). Это подтверждает вывод Т.Б. Михеевой и И.А. Антибас о том, что китайская национальная система воспитания “ориентирована на знание структурных компонентов языка и не предполагает выхода в речь” – в результате многие китайские студенты испытывают трудности с устной коммуникацией даже при высоком уровне теоретической подготовки [11]. Фонетические навыки требуют более интенсивной аудиторной практики, иначе сохраняются черты иностранного акцента.

Грамматические и коммуникативные барьеры. Грамматический тест выявил ряд типичных ошибок, представленных в табл. 2. Во-первых, всем участницам оказалась непростой категорией вида глагола. В тесте предлагалось выбрать между совершенной и несовершенной формой в контексте; со своей задачей полностью справилась только студентка D. Остальные в 1–2 случаях допустили неверный выбор вида (например, у А: «я ушла в школу в 7 утра» вместо нормативного «я шла (ходила) в школу...», у В: «он не придет завтра» вместо «не придет» и т.д.). Ошибки вида характерны для носителей китайского языка, так как в китайском нет аналогичной грамматической категории; даже достигнув высокого уровня владения, китайцы продолжительное время испытывают “видовую неустойчивость” при говорении. Следующий заметный барьер – падежи и управление. В тесте проверялось употребление существительных в нужных падежных формах (предлог + существительное). Лишь студентка С выполнила эту часть без ошибок. У А, В, D были по 1 ошибке: например, у D в форме “в течение года” употреблено «в течение год» (винительный вместо родительного), у А перепутаны предлоги «за» и «через» при указании времени. Эти отдельные промахи подтверждают, что трудности падежной системы сохраняются даже на продвинутом этапе – что отмечается многими методистами РКИ. Сами китайянки объясняли свои ошибки “запутанностью” русских окончаний и предлогов, вызывающих у них неопределенность при быстром письме.

Кроме того, все студентки, кроме D, затруднились при переводе прямой речи в косвенную (задание на знание правил согласования времен и употребление союзных слов). Ошибки заключались в дословном переводе без смены лица глагола или пропуске союза «что». Это говорит о том, что сложные синтаксические перестройки представляют для китайских учащихся проблему. Вероятно, сказалась недостаточная автоматизация данного навыка – такой материал изучается на среднем этапе, и без практики навык теряется. Ещё один интересный момент – двойное отрицание в русском языке. В тест входило предложение: «Я никогда ничего подобного не видел», которое нужно было трансформировать, заменив личное высказывание

косвенным от третьего лица. Студентки А и В неправильно поняли структуру «никогда ничего не...» и выполнили трансформацию с нарушением двойного отрицания (упустили частицу не или местоимение). Это подтверждает вывод Х. Ван о том, что даже студенты с уровнем В2 продолжают испытывать трудности с русскими отрицательными конструкциями, особенно с двойным и частичным отрицанием. Причиной является как структурная сложность этих конструкций, так и влияние родного языка (в китайском отрицание выражается иначе) [6]. Таким образом, грамматические барьеры китайских учащихся сконцентрированы вокруг тех категорий, которые отсутствуют либо существенно отличаются в китайском языке: падежи, вид глагола, формы косвенной речи, отрицательные конструкции и т.д. К аналогичным выводам пришла и Л.М. Чжу, указывая, что наибольшие трудности для китайцев представляют виды и времена глаголов, причастия, деепричастия, числительные и полисемия российских предлогов [13]. Наши наблюдения полностью это подтверждают. Можно добавить лишь, что студенты, обучавшиеся в среде (С, D), немного успешнее справились с грамматическим тестом, чем их коллеги из Китая (у С, D суммарно 1 ошибка против 4 суммарно у А, В). Однако выборка слишком мала, чтобы делать строгие выводы; разница могла возникнуть и из-за индивидуальных способностей.

Таблица 2. Типичные грамматические и коммуникативные ошибки

Категория	Примеры типичных ошибок	У каких студентов отмечено
Употребление вида глагола	ушла в школу (вместо шла); не придет (вместо не придет)	А, В
Падежи и управление	в течение год (вместо года); неправильный выбор предлога во времени: за два дня вместо через два дня	А, D (единичные ошибки)
Сложноподчинённая речь	Прямая речь переведена без смены лица: он сказал: «я ...» (ошибка в косвенной речи)	А, В, С
Двойное отрицание	никогда видел (упущено одно отрицание вместо нормативного: никогда не видел)	А, В
Речевой этикет	Прямолинейные просьбы без вежливой смягчающей формы: «Дай воду.» (вместо «Не могли бы Вы дать воды?»)	А, В
Стиль общения (пассивность)	Не задают вопросов преподавателю, молчат, даже если не поняли объяснение (во избежание «потери лица»)	А, В (ярко); С, D (в меньшей степени)

Пожалуй, наиболее показательные различия между двумя группами выявились именно на коммуникативном уровне. Во время ролевых диалогов студентки, обучавшиеся ранее в Китае (А, В), проявляли заметную скованность: говорили минимально необходимыми фразами, почти не инициировали новые темы и вопросов, отвечали односложно. Даже в ситуации, требующей уточнить непонятные моменты, они не просили собеседника повторить или объяснить, предпочитая неловкое молчание. Это можно объяснить влиянием культуры «сохранения лица» – опасением показать непонимание или поставить в неудобное положение другого. Также играет роль традиционное уважение к учителю: китайский студент может считать невежливым лишний раз спрашивать преподавателя. В результате А и В продемонстрировали коммуникативный барьер пассивности, который препятствует полноценной учебной коммуникации. Напротив, студентки С и D в диалоге проявляли себя гораздо активнее: охотно вступали в беседу, меньше боялись ошибиться в речи. Они чаще переспрашивали незнакомые слова, уточняли задание – то есть вели себя более раскованно, как многие их русскоязычные ровесники. Очевидно, пребывание в среде обучило их более открытому стилю общения, уменьшило психологический страх перед преподавателем. Тем не менее и С с D сохраняли присущую китайским учащимся вежливую сдержанность: не перебивали собеседника, не спорили, говорили тихо, хотя это уже национально-культурная норма, не мешающая коммуникации.

Отдельно отметим ошибки речевого этикета, проявившиеся у студенток А и В. Выполняя ролевую ситуацию (например, в кафе или у врача), они нередко строили фразы по кальке с китайского, без характерных для русского смягчающих слов. Например, прямая просьба: *«Дайте мне воды»* – звучала как *«Дай (ты) воду»* без *«пожалуйста»* и на *«ты»* к незнакомцу. В китайской речи вежливость передается иначе (часто интонацией или косвенными намеками), поэтому китайцы могут переносить свою модель на русский, не осознавая, что выглядит грубо. Студентки С и D таких ошибок практически не допускали – вероятно, благодаря живому опыту они освоили, что в русском этикете принято обращаться на «Вы», использовать вежливые слова, извиняться и т.д. Но для аудиторий, подобных А и В, необходимы специальные разъяснения и тренинги по русскому речевому этикету, на чем акцентируют внимание Л. Цзинь и другие исследователи [7].

Влияние языковой среды на успеваемость. Результаты нашего небольшого исследования позволяют сделать интересные наблюдения о влиянии опыта обучения в русскоязычной среде. Хотя все докторантки имели сопоставимый уровень владения языком, группа С/D (Казахстан) в целом продемонстрировала несколько более высокие показатели: меньше фонетических и грамматических ошибок, более уверенное и раскованное общение. Это согласуется с данными Н.С. Брем и Е.М. Дубровской, которые в масштабном анкетировании выявили, что китайские студенты, обучающиеся в среде, чувствуют себя увереннее и чаще применяют

разнообразные стратегии обучения, чем их коллеги на родине. Мотивация к изучению языка у погруженных в среду также выше (средний уровень 5,96 против 5,14 по шкале), что положительно сказывается на результатах [5]. В нашей работе это проявилось в большей активности и заинтересованности С и D на занятиях. При этом наличие языковой среды не устраняет автоматически все проблемы: специфичные ошибки (такие как вид глагола или произношение [p]) в какой-то мере сохраняются и у студентов, погруженных в среду. Следовательно, языковая среда ускоряет преодоление коммуникативных барьеров и улучшает спонтанные навыки, но систематическая работа над трудными аспектами необходима всем учащимся независимо от места обучения. Данный вывод согласуется с позицией ряда исследователей, отмечающих необходимость комплексного подхода: сочетания иммерсивной практики с целенаправленным обучением сложным для данной аудитории элементам языка.

Наконец, отметим значение учета родной культуры студентов. Как показывают исследования, интеграция элементов родной культуры в обучение РКИ повышает интерес и уверенность китайских студентов. В нашем эксперименте студентки охотнее говорили в диалоге на темы, связанные с их родным городом, едой, праздниками – то есть при возможности поделиться своей культурой. Когда же темы касались чисто российских реалий, они чувствовали себя менее уверенно. Это подтверждает тезис Ю. Мао о том, что незнание, как рассказать о своей культуре на изучаемом языке, порождает у китайских студентов психологический дискомфорт и снижает мотивацию выражать мысли [10]. Таким образом, включение в программу материалов по сопоставлению культур, поощрение рассказов о китайской культуре на русском языке может служить дополнительным средством преодоления коммуникативных барьеров.

Заключение

Проведенное исследование, несмотря на ограниченность выборки, позволило выявить ряд характерных лингвокультурных барьеров у китайских студентов при изучении русского языка. К основным языковым барьерам относятся фонетические трудности (особенно с гласными звуками и интонацией) и грамматические ошибки в категориях, не присущих китайскому языку – видовременных формах глагола, падежах, отрицательных конструкциях и т.д. Эти ошибки во многом обусловлены интерференцией родного языка и требуют усиленного внимания со стороны преподавателя. Культурно-коммуникативные барьеры проявляются в речевом поведении: китайские учащиеся склонны к пассивности на занятиях, избегают инициировать вопросы, прямо выражать свое мнение из опасения ошибиться или нарушить нормы вежливости. Кроме того, отмечены трудности с усвоением русского речевого этикета – случаи некорректного обращения на «ты», отсутствие принятых форм вежливости, что связано с переносом норм родного языка.

Сравнение двух подгрупп докторантов показало, что обучение в среде непосредственного общения с носителями языка способствует более быстрому преодолению ряда барьеров. Студенты, имеющие такой опыт, демонстрируют большую раскованность, лучше интонационно оформляют речь, реже ошибаются в устной коммуникации. Они также более мотивированы и уверены в себе. В то же время некоторые ошибки (грамматические и отдельные фонетические) сохраняются и у них, что указывает на необходимость целенаправленной работы по их устранению.

Практические рекомендации. Полученные результаты имеют прямой выход на методику преподавания РКИ китайской аудитории. Во-первых, целесообразно уделять приоритетное внимание сложным фонетическим моментам: звуку [ы], редукции гласных, русской интонации. Рекомендуется использовать средства визуализации и объективного контроля (например, компьютерные анализаторы речи типа Praat, как в работе Л. Фэйфэй и др. [8]) для наглядного показа отклонений и их постепенного устранения. Во-вторых, при обучении грамматике важно акцентировать темы, вызывающие наибольшие затруднения: видовую корреляцию, отрицательные конструкции, косвенную речь. Необходимо включать дополнительные упражнения на эти темы в старших уровнях, несмотря на то, что формально они проходят на начальных этапах – практика показывает, что китайцам требуется повторение и закрепление данных конструкций. В-третьих, следует сознательно формировать у китайских студентов навыки речевого этикета и межкультурной компетенции. Полезны специальные тренинги разыгрывания бытовых ситуаций с употреблением вежливых формул, разбор конкретных коммуникативных неудач и их причин. Развитие т. н. «лингвистической эмпатии» – умения встать на позицию собеседника и понять его намерения – рассматривается как эффективный путь преодоления межкультурных разрывов.

Кроме того, учет родной культуры учащихся может служить ресурсом повышения мотивации. Содержание уроков целесообразно обогащать компонентами, позволяющими китайским студентам рассказать о своей стране, нации, поделиться тем, что им близко. Как показал Ю. Мао, интеграция родной культуры в обучение РКИ способствует росту интереса и вовлеченности студентов, снижает их психологическую неуверенность в межкультурном общении [10]. Например, можно давать задания по сравнению китайских и русских обычаев, праздников, обсуждать эквиваленты пословиц на обоих языках и т.п. Такой подход не только улучшит атмосферу на занятиях, но и поможет студентам почувствовать себя равноправными участниками диалога культур, преодолевая синдром «культурной отчужденности».

Наконец, для преодоления барьеров полезно привлекать современные технологии. Как отмечает Ли Цзяци, использование электронных словарей, мультимедийных приложений и онлайн-ресурсов значительно повышает эффективность освоения безэквивалентной лексики китайскими студентами [9]. Например, как показывают А.А. Лебедев и А.С. Мамонтов,

электронные словари позволяют китайским филологам быстрее освоить безэквивалентную лексику и устойчивые выражения. Онлайн-коммуникация (форумы, языковые партнеры) может смягчить психологический барьер в общении, дав студентам время обдумать ответ и сформулировать его без страха немедленной оценки [15].

Перспективы исследования. Настоящая работа ограничена по охвату выборки и аспектов анализа. Перспективным видится дальнейшее изучение лингвокультурных барьеров на более широкой статистической базе – например, путем анкетирования и тестирования десятков китайских студентов разных специальностей. Это позволило бы количественно подтвердить некоторые закономерности (влияние среды, наиболее частотные типы ошибок). Кроме того, представляет интерес исследование динамики преодоления этих барьеров: как быстро уменьшается акцент при погружении, какие методики сокращают срок адаптации и т.д. Еще одно направление – разработка специальных учебных пособий, учитывающих выявленные трудности (с упражнениями на двойное отрицание, на отработку речевого этикета и пр.). В контексте растущего числа китайских учащихся в российских и казахстанских вузах подобные исследования имеют не только теоретическую, но и важную практическую значимость для повышения качества преподавания русского языка как иностранного.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Азимов Э.Г., Русякова М.С. Проблемы социокультурной адаптации и языковой подготовки китайских студентов в российском вузе // Международный аспирантский вестник. – 2021. – № 1. – С. 5–10.

[2] Антонова Ю.А. Национально-психологический портрет китайского студента, изучающего русский язык // Philological Class (филологический класс). – 2022. – Т. 27. – № 2. – С. 161–171.

[3] Барсукова Е.А., Чжан Янь. Образ Москвы в современных китайских учебниках РКИ для высших учебных заведений // Философия и культура. – 2024. – № 6. – С. 11–37.

[4] Болбас Н.М. К вопросу о фонетических трудностях при обучении РКИ китайских студентов // Информационные технологии в политических, социально-экономических и технических системах: материалы междунар. конф. – Минск: БНТУ, 2021. – С. 340–342.

[5] Брем Н.С., Дубровская Е.М. Особенности учебных стратегий, барьеров и мотивации китайских студентов в русскоязычной среде и в Китае // Integration of Education (Интеграция образования). – 2025. – Т. 29. – № 2. – С. 230–242.

[6] Ван Хунянь. Ошибки китайских студентов в понимании и употреблении русских отрицательных конструкций // Мир науки. Педагогика и психология. – 2025. – Т. 13. – № 2.

[7] Цзинь Лин. Причины коммуникативных неудач китайских студентов в использовании формул русского речевого этикета // Наука и школа. – 2024. – № 1. – С. 258–268.

[8] Лю Фэйфэй, Юй Цзунлин, Чжан Цзясюань. Экспериментальное исследование ошибок произношения русских гласных у китайских студентов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 15. – № 8. – С. 148–152.

[9] Ли Цзяци. Использование современных информационных технологий при обучении китайских студентов русской безэквивалентной лексике // Международный аспирантский вестник. – 2021. – № 1. – С. 11–17.

[10] Мао Юй. Роль родной традиционной культуры в обучении русскому языку как иностранному в китайской аудитории // Молодой ученый. – 2023. – № 32 (479). – С. 168–170.

[11] Михеева Т.Б., Антибас И.А. Ethno-cultural Specifics of Chinese Students Influencing Learning Russian (Этнокультурные особенности китайских студентов, влияющие на изучение русского языка) // International Research Journal. – 2024. – № 3 (141). – С. 78–85.

[12] Раднаева Л.Д., Сунь Бо. Модификация фонем в русской речи китайцев: теоретические и прикладные аспекты. – СПб.: Научные технологии, 2024. – 248 с.

[13] Чжу Л.М. Формирование лингвокультурологической компетенции преподавателя РКИ в работе с китайской аудиторией // Вестник науки. – 2025. – № 10 (91). – Т. 3. – С. 508–513.

[14] Кузнецова О.В., Дерюгин П.П., Кремнёв Е.В. Социальная адаптация китайских студентов в России как управленческая проблема // Научный результат. Социология и управление. – 2024. – Т. 10. – № 3. – С. 150–167.

[15] Лебедев А.А., Мамонтов А.С. Электронные словари в обучении русскому языку китайских студентов-филологов // Международный аспирантский вестник. – 2022. – № 1. – С. 25–30.

REFERENCES

[1] Azimov E.G., Ruslyakova M.S. Problems of sociocultural adaptation and language training of Chinese students in a Russian university. *Mezhdunarodny aspirantskiy vestnik (International Postgraduate Bulletin)*, 2021, no. 1, pp. 5–10.

[In Rus]

[2] Antonova Yu.A. Natsional'no-psikhologicheskiy portret kitayskogo studenta, izuchayushchego russkiy yazyk [National-psychological portrait of a Chinese student studying Russian]. *Philological Class*, 2022, vol. 27, no. 2, pp. 161–171. [In Rus]

[3] Barsukova E.A., Zhang Yan. Obraz Moskvy v sovremennykh kitayskikh uchebnikakh RKI dlya vysshikh uchebnykh zavedeniy [Image of Moscow in modern Chinese textbooks of RFL for universities]. *Filosofiya i kul'tura (Philosophy and Culture)*, 2024, no. 6, pp. 11–37. [In Rus]

[4] Bolbas N.M. K voprosu o foneticheskikh trudnostyakh pri obuchenii RKI kitayskikh studentov [On phonetic difficulties in teaching RFL to Chinese students]. In: *Informatsionnye tekhnologii v politicheskikh, sotsial'no-ekonomicheskikh i tekhnicheskikh sistemakh [Information technologies in*

political, socio-economic and technical systems]: Proc. Int. Conf., Minsk, BNTU, 2021, pp. 340–342. [In Rus]

[5] Brem N.S., Dubrovskaya E.M. Features of Learning Strategies, Barriers and Motivation of Chinese Students in Russian-Speaking Environment and in China. *Integration of Education*, 2025, vol. 29, no. 2, pp. 230–242. DOI: 10.15507/1991-9468.029.202502.230-242. [In Rus]

[6] Wang Hunyan. Oshibki kitayskikh studentov v ponimanii i upotreblenii russkikh otritsatel'nykh konstruksiy [Errors of Chinese students in understanding and using Russian negative constructions]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya* (World of Science. Pedagogy and psychology), 2025, vol. 13, no. 2. [In Rus]

[7] Jin Lin. Prichiny kommunikativnykh neudach kitayskikh studentov v ispol'zovanii formul russkogo rechevogo etiketa [Causes of communicative failures of Chinese students in the use of Russian speech etiquette formulas]. *Nauka i shkola* (Science and School), 2024, no. 1, pp. 258–268. [In Rus]

[8] Lyu Feifei, Yu Zonglin, Zhang Jiaxuan. Eksperimental'noe issledovanie oshibok proiznosheniya russkikh glasnykh u kitayskikh studentov [Experimental study of pronunciation errors of Russian vowels by Chinese students]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* (Philological Sciences. Issues of Theory and Practice), 2022, vol. 15, no. 8, pp. 148–152. [In Rus]

[9] Li Jiaqi. Ispol'zovanie sovremennykh informatsionnykh tekhnologiy pri obuchenii kitayskikh studentov russkoy bezekvivalentnoy leksike [Use of modern IT in teaching Russian non-equivalent vocabulary to Chinese students]. *Mezhdunarodny aspirantskiy vestnik*, 2021, no. 1, pp. 11–17. [In Rus]

[10] Mao Yu. Rol' rodnoy traditsionnoy kul'tury v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu v kitayskoy auditorii [Role of native traditional culture in teaching Russian as a foreign language in the Chinese audience]. *Molodoy ucheny* (Young Scientist), 2023, no. 32 (479), pp. 168–170. [In Rus]

[11] Mikheeva T.B., Antibas I.A. Ethno-cultural Specifics of Chinese Students Influencing Learning Russian. *International Research Journal*, 2024, no. 3 (141), pp. 78–85. DOI: 10.23670/IRJ.2024.141.106. [In Rus]

[12] Radnaeva L.D., Sun B. Modifikatsiya fonem v russkoy rechi kitaitsev. Teoreticheskie i prikladnye aspekty [Modification of phonemes in Russian speech of Chinese. Theoretical and applied aspects]. *St. Petersburg, Naukoemkie tekhnologii Publ.*, 2024. 248 p. [In Rus]

[13] Zhu L.M. Formirovanie lingvokulturologicheskoy kompetentsii prepodavatelya RKI v rabote s kitayskoy auditoriey [Formation of linguoculturological competence of an RFL teacher working with Chinese audience]. *Vestnik nauki* (Bulletin of Science), 2025, no. 10 (91), vol. 3, pp. 508–513. [In Rus]

[14] Kuznetsova O.V., Deryugin P.P., Kremnyov E.V. Sotsial'naya adaptatsiya kitayskikh studentov v Rossii kak upravlencheskaya problema [Social adaptation of Chinese students in Russia as a management problem]. *Nauchny rezul'tat. Sotsiologiya i upravlenie* (Scientific Result. Sociology and Management), 2024, vol. 10, no. 3, pp. 150–167. [In Rus]

[15] Lebedev A.A., Mamontov A.S. Elektronnye slovari v obuchenii russkomu yazyku kitayskikh studentov-filologov [Electronic dictionaries in teaching Russian to Chinese philology students]. Mezhdunarodny aspirantskiy vestnik, 2022, no. 1, pp. 25–30. [In Rus]

ҚЫТАЙ СТУДЕНТТЕРІН ОРЫС ТІЛІНЕ ОҚЫТУ ҮДЕРІСІНДЕГІ ЛИНГВОМӘДЕНИ КЕДЕРГІЛЕР

*Чжан Хаожань¹, Бегалиева С.Б.²

^{1,*2}Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Зерттеудің өзектілігі Қытай мен орыс тілді елдер арасындағы академиялық мобильділіктің артуымен айқындалады, бұл орыс тілін шетел тілі ретінде оқытуда қытайлық студенттердің лингвомәдени ерекшеліктерін ескеруді талап етеді. Мақала мақсаты – орыс тілін үйрену барысында қытайлық студенттерде туындайтын типтік лингвомәдени кедергілерді айқындау және оларды еңсерудің әдістемелік тәсілдерін ұсыну. Зерттеу әдістемесі ретінде қытайлық студенттердің (әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің 4 докторанты) фонетикалық, грамматикалық және коммуникативтік тапсырмаларда жіберген типтік қателіктерін талдау қолданылды. Әдістер қатарына тестілеу, қателерді талдау, нәтижелерді салыстыру және деректерді жинақтау енді. Зерттеудің ғылыми жаңалығы – бұрын егжей-тегжейлі зерттелмеген фактор – қытайлық студенттердің алдыңғы білім беру тәжірибесінің (Қытайда оқу мен орыс тілді ортада оқу) олардың қателері мен кедергілер сипатына әсерін анықтауында. Негізгі нәтижелер: қытай студенттеріне тән фонетикалық қиындықтар (дыбыстарды [ы], [о], [у], [э] дұрыс айтпау, монотонды интонация және т.б.), грамматикалық қателер (етістіктің түрін дұрыс таңдамау, қосарлы болымсыздықты қолдану) және «бет сақтауға» байланысты аудиториядағы коммуникативтік пассивтілік айқындалды. Орыс тілді ортада оқыған студенттердің сенімділігі мен мотивация деңгейі (орташа 5,96) Қытайда оқығандарға қарағанда (5,14) жоғары екені анықталды, бұл кедергілерді жеңуге оң әсер етеді. Зерттеудің практикалық маңыздылығы – алынған нәтижелерді қытайлық аудиторияға арналған орыс тілі бағдарламаларын әзірлеуде қолдану мүмкіндігі: күрделі фонетикалық элементтерді мақсатты түрде меңгеруден бастап, сөйлеу этикеті мен мәдениетаралық коммуникация бойынша арнайы курстарды енгізуге дейін. Бұл оқыту процесін оңтайландыруға, оның тиімділігін арттыруға және қытай студенттерінің жаңа тілдік ортаға бейімделу дәрежесін көтеруге мүмкіндік береді.

Тірек сөздер: орыс тілі шетел тілі ретінде, қытай студенттері, лингвомәдени кедергілер, мәдениетаралық коммуникация, фонетикалық қиындықтар, грамматикалық ерекшеліктер, оқыту әдістемесі, лингвомәдени құзыреттілік

LINGUOCULTURAL BARRIERS IN TEACHING RUSSIAN TO CHINESE STUDENTS

*Zhang Haoran¹, Begaliyeva S.B.²

^{1,*2}Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

Abstract. The relevance of this research is determined by the growing academic mobility between China and the Russian-speaking world, which necessitates consideration of the linguocultural characteristics of Chinese learners in teaching Russian as a foreign language. The purpose of the article is to identify typical linguocultural barriers encountered by Chinese students in the process of learning Russian and to propose methodological approaches for overcoming them. The methodology involved analyzing typical phonetic, grammatical, and communicative errors made by Chinese doctoral students (four first-year PhD students of Al-Farabi Kazakh National University) during a series of phonetic, grammatical, and speech tasks. The methods included testing, error analysis, comparison of results, and data synthesis. The scientific novelty of the study lies in identifying how previous educational experience (studying in China vs. studying in a Russian-speaking environment) affects the nature of errors and communication barriers among Chinese learners—an aspect that has not been thoroughly examined before. The main findings confirm the most common phonetic difficulties of Chinese students (incorrect pronunciation of certain vowels [ы], [о], [у], [э]; monotonous intonation), grammatical mistakes (incorrect use of verb aspect, double negation), and communicative barriers related to “face-saving” behavior and passivity in class. It was found that students who previously studied in a Russian-speaking environment demonstrate a higher level of confidence and motivation (average score ~5.96 compared to 5.14 among those who studied in China), which contributes to overcoming these barriers. The practical significance of the study lies in the possibility of applying the results to develop Russian language teaching programs for Chinese learners—from targeted training of difficult phonetic elements to the introduction of special courses on speech etiquette and intercultural communication. This approach can optimize the learning process, increase its efficiency, and enhance the adaptation of Chinese students to a new linguistic environment.

Keywords: Russian as a foreign language, Chinese students, linguocultural barriers, intercultural communication, phonetic difficulties, grammatical features, teaching methodology, linguocultural competence

Статья поступила / Мақала түсті / Received: 09.06.2025.

Принята к публикации / Жариялауға қабылданды / Accepted: 26.12.2025.

Информация об авторах:

Чжан Хаожань – PhD докторант кафедры русской филологии и мировой литературы Казахского национального университета имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан. E-mail: 2624749544@qq.com.

Бегалиева Сауле Баязовна – доктор педагогических наук, и.о.профессора кафедры русской филологии и мировой литературы Казахского национального университета имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан. E-mail: Sbegalieva@mail.ru.

Авторлар туралы мәлімет:

Чжан Хаожань – әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің орыс филологиясы және әлем әдебиеті кафедрасының PhD докторанты, Алматы, Қазақстан. E-mail: 2624749544@qq.com.

Бегалиева Сауле Баязовна – педагогика ғылымдарының докторы, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің орыс филологиясы және әлем әдебиеті кафедрасының профессор м.а., Алматы, Қазақстан. E-mail: Sbegalieva@mail.ru.

Information about the authors:

Zhang Haoran – PhD doctoral student of the Department of Russian Philology and World Literature, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: 2624749544@qq.com.

Saule Bayazovna Begaliyeva – Doctor of Pedagogical Sciences, Acting Professor of the Department of Russian Philology and World Literature, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan. E-mail: Sbegalieva@mail.ru.

**3 Бөлім.
ЭТНОПЕДАГОГИКА.
МЕКТЕП ЖӘНЕ МЕКТЕПКЕ ДЕЙІНГІ ПЕДАГОГИКА
Раздел 3.
ЭТНОПЕДАГОГИКА.
ШКОЛЬНАЯ И ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА
Part 3.
ETHNOPEDAGOGY. SCHOOL AND PRESCHOOL PEDAGOGY**

УДК 376

МРНТИ 14.05.07

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.032>

**АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ ПОДДЕРЖКИ
ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
В КАЗАХСТАНЕ**

Абаева Г.А.¹, *Оразаева Г.С.²

¹Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
Алматы, Казахстан

^{*2}Казахский национальный женский педагогический университет,
Алматы, Казахстан

Аннотация. Статья представляет анализ текущего состояния системы поддержки детей с расстройствами аутистического спектра в Республике Казахстан. На основе изучения источников последних лет и практического опыта казахстанских специалистов рассматриваются тенденции распространенности, диагностические подходы, модели психолого-педагогического сопровождения детей с РАС, отечественный опыт включения их в общеобразовательную среду. Обзор научных исследований и практических инициатив, включая деятельность исследовательских государственных организаций и неправительственного сектора в Республике Казахстан, обосновывает необходимость структурирования системы сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра на основе эффективных методов диагностики, обучения и социализации. Подчеркивается значимость комплексного подхода, которая включает многоуровневую диагностику: скрининговые методики; психолого-педагогическое обследование и оценку особых образовательных потребностей; использование международных диагностических инструментов «золотого стандарта» ADOS-26 ADI-R.

В практической деятельности достаточно широкое распространение получают как поведенческие (АВА-терапия, УВА, PRT), так и развивающие подходы (DIR/Floortime, SON-RISE эмоционально-смысловой подход),

а также смешанные методики (ESDM, JASPER, сенсорная интеграция, TEACCH, PECS). Их эффективность подтверждается как зарубежными, так и казахстанскими исследованиями.

Сделан вывод, что Казахстан демонстрирует поступательное движение развития системы поддержки детей с РАС, активно внедряя международные практики. Отмечается, что в Казахстане постепенно формируется целостное научно-методическое поле, включающее вопросы оценки образовательных потребностей, коррекционно-развивающей работы с детьми с аутизмом, работы с семьей, подготовки педагогических и психологических кадров. Перспективными направлениями определены дальнейшее совершенствование программ сопровождения, структурирование уровневой системы поддержки и оценка эффективности применяемых методик в национальном контексте.

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра, психолого-педагогическая диагностика, психолого-педагогическое сопровождение, поддержка, стратегии и методы обучения, раннее вмешательство, социализация

Введение

По данным Национального научно-практического центра развития специального и инклюзивного образования (ННЦП РСИО), в Республике Казахстан наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей с расстройствами аутистического спектра. Это может быть связано как с ростом осведомленности населения и специалистов о проявлениях аутизма, так и с усовершенствованием диагностических процедур [1]. Данное обстоятельство требует осмысления и пересмотра существующих подходов к организации и содержанию поддержки детей с расстройствами аутистического спектра (далее РАС).

В последние годы наблюдаются позитивные изменения, касающиеся нормативно-правовой базы, диагностики, организации психолого-педагогического сопровождения детей с РАС. Расширяется сеть Аутизм-центров во многих регионах Казахстана, где им оказывается адресная помощь. Есть положительный опыт включения детей с аутизмом в общеобразовательную среду.

Несмотря на это, отмечается ряд проблем, связанных с отсутствием структуризации существующей помощи, а также фрагментарностью и несогласованностью применяемых программ поддержки. Вместе с тем, в информационном пространстве Казахстана наблюдается обилие информации об использовании тех или иных методических подходов, технологий, приемов работы с детьми при аутизме. Все это затрудняет выбор реально работающих эффективных средств поддержки и создает опасения в их грамотном практическом применении.

В настоящей статье на основе анализа текущего состояния поддержки детей с аутизмом в Республике Казахстан, с опорой на отечественный опыт, сделана попытка структурировать основные подходы системной поддержки

детей с расстройствами аутистического спектра и выявить перспективные направления развития помощи.

Материалы и методы

В связи с предпринятым исследованием проведен анализ источников последних лет по вопросам распространенности, диагностики и коррекции аутизма; современных подходов, обеспечивающих комплексное понимание потребностей детей с РАС, что позволит структурировать обобщенный опыт поддержки данной категории детей в Казахстане.

Анализ казахстанских источников по проблеме.

Анализ научных публикаций, посвященных расстройству аутистического спектра в Казахстане, показывает возрастающий научный интерес к вопросам диагностики, поддержки, социализации данной категории детей.

Ряд исследований были посвящены сопровождению обучающихся с РАС в системе школьного образования. В частности, в исследовании А.Каукеновой, С. Шмигельскас, Л.Исмагуловой, Л.Бутабаевой внимание сфокусировано на роли помощника учителя в сопровождении ученика с РАС. В данной работе детально проанализированы как позитивные практики, так и барьеры, препятствующие эффективной психолого-педагогической поддержке детей с аутизмом [2].

Педагогическую среду детей младшего школьного возраста с аутизмом в инклюзивном образовательном пространстве исследовали У.Есиркепова, Г.Лекерова, которые сосредоточили внимание на профессиональных трудностях педагогов. Установлено, что ключевыми факторами успешной инклюзии является профессиональная готовность и методическая поддержка педагогов [3].

На проблему социализации детей с расстройствами аутистического спектра, осложненными сочетанными нарушениями, обратили свое внимание А. Рымханова, А. Рахметова, А. Сакаева, В. Муликова. Авторами разработана комплексная модель социализации данной категории детей с учетом специфики как специального, так и инклюзивного образования, с акцентом на необходимость программного и организационного сопровождения [4].

Согласно исследованиям, проведенным Galiya Abayeva, Anna Akhmetzyanova в основе многих серьезных проблем, с которыми сталкиваются лица с расстройствами аутистического спектра лежат дефициты социального познания. В их исследовании оценивались способности прогнозирования поведенческих, вербальных и эмоциональных реакций во время моделируемых социальных сценариев у 42 детей с РАС. Результаты выявили заметную изменчивость в областях навыков, с наибольшими нарушениями в предвосхищении эмоций. Качество общения и саморегуляция сильно коррелировали с точностью прогнозирования [5].

В другой статье Irina Nigmatullina, Elvira Sadretdinova, Galiya Abayeva, Meirbek Toktabaev обосновывают, что для построения

индивидуального маршрута развития ребенка с РАС необходимо знать уровень сформированности его образовательного потенциала. Профиль сформированности образовательного потенциала ребенка с РАС, по мнению авторов, содержит 11 показателей. Выявлены минимальный уровень развития базовых коммуникативных и речевых навыков; на низком уровне – параметры игры, когнитивной сферы: трудности переработки информации, нарушение мировоззрения ребенка. Такие параметры как «самообслуживание» «социальное поведение», «дезадаптивное поведение», «мелкая моторика» находятся примерно на одном уровне сформированности. Наиболее развитым является показатель «крупная моторика». Полученные данные показывают важность разработки маршрутной карты с учетом выявленных параметров образовательного потенциала [6].

Интерес представляет работа Л. Кошербаевой, Л. Кожегельдиевой и др., в которой предпринята попытка осуществить ситуационный анализ межсекторальной помощи детям с РАС в Казахстане. Осуществлен анализ нормативно-правовой базы сферы образования, здравоохранения и социальной защиты. Результаты демонстрируют преимущество перехода от медицинской модели к социально-педагогической модели при организации помощи детям с РАС, что соответствует глобальным тенденциям инклюзивной политики в образовании [7].

Отдельные исследования сосредоточены на прикладных аспектах. Так, А.Бекмурат анализирует эффективность различных методик диагностики лексико-семантической стороны речи детей с аутизмом, что имеет важное значение для логопедической практики [8].

Эмоциональное состояние матерей детей с расстройством аутистического спектра, проанализировано А.Бейсеналиной и Н.Ахтаевой. Авторами подчеркивается значимость психопрофилактики и психологической поддержки семей [9].

Исследования АВА-терапии также находят отражение в научном поле. Работа Р.Баймухамет, С.Өмирбек, К.Туребаевой [10], а также А. Аутаевой, А.Бекмурат демонстрируют потенциал поведенческой терапии в развитии речевых навыков и словарного запаса у детей с РАС [11].

В совокупности анализ научных трудов показывает, что в Казахстане формируется содержательное, методологическое поле исследований по проблеме расстройства аутистического спектра, охватывающее различные аспекты: диагностику; психолого-педагогическое сопровождение и поддержку; определение эффективных методик и технологий; работа с семьей; профессиональную подготовку педагогов.

Анализ практического опыта поддержки детей с РАС в Казахстане.

Экскурс в историю казахстанского опыта диагностики и поддержки лиц с РАС показывает, что статистическую отчетность по детям с РАС начали включать с 2003 года (рис. 1).

Активную роль в распространении информации и формировании общественного восприятия аутизма сыграли общественные объединения и неправительственные организации.

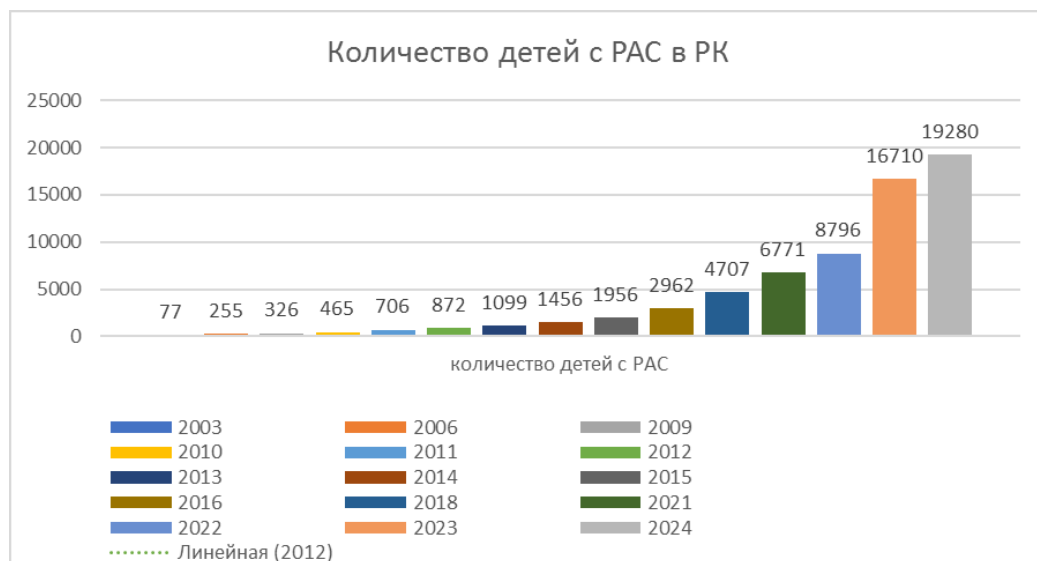


Рисунок 1- Статистическая отчетность по детям с РАС в РК

ОФ «Бота» с Центром «АРИС» подготовили первые методические рекомендации «Оказание психологической помощи детям с аутизмом» (2011). В 2011-2012 гг. при поддержке фонда Сорос был инициирован совместный проект Казахстана, Кыргызстана, Таджикистана, с целью укрепления родительского движения и развития защиты прав детей с аутизмом на доступ к качественным образовательным и социальным услугам. Проекты общественного фонда Добровольного общества милосердия «Аутизм Победим!» направлены на просветительскую практико-ориентированную помощь сопровождения лиц с РАС. Общественный фонд «Ашық Әлем» ведет многолетнюю работу по организации социальной адаптации и включения детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательное пространство. Фонд «Pioneer Concept» разработал и успешно реализует программу «Адаптивное катание».

Для повышения осведомленности общества об аутизме и их социальной адаптации ощутимый вклад внес Фонд Булата Утемуратова, который реализует программу «Аутизм. Мир один для всех». С 2014 года и по настоящее время в 11 городах Казахстана успешно функционируют Аутизм Центры «Асыл Мирас». В данных центрах внедряются и распространяются прогрессивные системы поддержки для улучшения качества жизни детей с расстройствами аутистического спектра.

Особую роль в научном обосновании и разработке технологии выявления, диагностики, консультирования и коррекционной психолого-педагогической работы с детьми с РАС сыграл Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования (ННПЦ РСИО). На базе Центра начали действовать первые программы комплексной психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям с аутизмом. Детям оказывались следующие виды услуг: услуги по

проведению командной оценки и разработке индивидуально-развивающей программы; консультативные услуги; коррекционно-развивающее обучение. Данный опыт получил распространение по всему Казахстану. Результаты поисково-прикладных исследований нашли отражение в работах Г.С.Оразаевой, Г.А. Абаевой, А.К.Ерсариной, М.Е.Баймухановой, Р.К.Айтжановой, З.Б.Джангельдиновой и других. Практическую значимость имели работы «Детский аутизм. Практическое руководство по диагностике аутизма у детей» (2011); «Коррекционно-педагогическая работа с аутичным ребенком» (2011); «Как помочь аутичному ребенку учиться в школе. Практическое пособие для учителей школ» (2012); «Организационно-методические основы включения школьников с аутизмом в общеобразовательный процесс» (2015); «Психологическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с детским аутизмом» (2015). Последние исследования в области образования детей с особыми потребностями направлены в большей степени, на формирование готовности педагогов к работе в условиях инклюзии и устранение возникающих трудностей [12,13].

В 2020 году была разработана и введена в действие «Специальная развивающая программа для детей с аутизмом» [14]. Содержание Программы включает психолого-педагогическую диагностику, определение стратегии и методов работы по развитию общения и социального взаимодействия в зависимости от образовательных потребностей. Программа не преследует цели формирования всех возрастных или академических, когнитивных навыков. Основным критерий – эффективность эмоционально-коммуникативного развития, социальной адаптации и социализации ребенка с РАС.

Результаты анализа научных источников и практического опыта подтверждают, что Казахстан демонстрирует поступательное развитие системы поддержки детей с РАС. Вместе с тем необходим переход от фрагментарности к структуризации системной поддержки детей с РАС на основе анализа существующих форм и стратегий поддержки.

Результаты и обсуждение

Для полноценной оценки системы помощи детям с аутизмом важен анализ всех уровней диагностики и поддержки детей с РАС.

Диагностический маршрут аутизма включает:

- скрининг раннего развития
- психолого-педагогическую диагностику (оценку интеллектуального развития, уровня речи и уровня адаптивных навыков);
- диагностику РАС с использованием методов Международного «Золотого стандарта»: ADOS-2, ADI-R.

В таблице 1 представлены диагностические этапы, цели и характеристики каждого из этапов.

Таблица 1. Диагностические этапы диагностики

Этапы диагностики	Цели	Характеристика
1	2	
Скрининг раннего развития (опросники по симптомам) – первичный этап выявления детей «группы риска»	Предварительное выявление риска РАС в общей популяции детей	Скрининги адаптированы для использования с детьми в возрасте от 16 до 30 месяцев; ориентированы на заполнение родителями или другими взрослыми, хорошо знающими ребенка; характеризуется высокой чувствительностью и простотой применения; не требуют специальной подготовки со стороны специалиста и обеспечивает оперативную интерпретацию результатов.
Комплексная психолого-педагогическая диагностика и оценка особых образовательных потребностей	Оценка интеллектуального развития, уровня речи и уровня адаптивных социальных навыков (Согласно Правилам оценки особых образовательных потребностей, утвержденных Приказом МОН РК №26618 от 12.01.2022).	Обследование проводится, как правило, в условиях психолого-медико-педагогических консультаций (ПМПК), с учетом принципов междисциплинарного взаимодействия. Проводится оценка когнитивных способностей, речевого развития, адаптивных навыков на основе наблюдения за поведенческими проявлениями и эмоциональной регуляцией с использованием диагностических игровых заданий, проективных методик и анализа продуктивной деятельности.
Медицинская диагностика аутизма	ADOS-2, ADI-R (мало используется в Казахстане)	На международном уровне к числу валидных инструментов, признанных «золотым стандартом» диагностики РАС, относятся: ADOS-2 (Autism Diagnostic Observation Schedule, 2nd Edition) - стандартизированное структурированное наблюдение за поведением ребенка, направленное на выявление ключевых признаков аутизма в условиях моделируемой социально-коммуникативной активности. Требует специальной подготовки и сертификации специалиста. ADI-R (Autism Diagnostic Interview – Revised) - диагностическое интервью с родителями, включающее подробный анализ анамнеза развития, коммуникативного поведения, социальной адаптации и наличия стереотипий. Отличается высокой надежностью, но требует значительных временных и кадровых ресурсов. В Казахстане лишь немногие психиатры используют ADOS-2, ADI-R.

Рассмотрим немного подробнее каждый из этих этапов.

В Казахстане для скрининга расстройств аутистического спектра применяются различные опросники. Это опросники, предназначенные для предварительного выявления риска РАС в общей популяции детей. Это не

диагностические критерии, а предварительная оценка с целью выявления группы риска. Опросники обладают высокой чувствительностью, не требуют специальной подготовки и очень быстры в проведении и интерпретации результатов. Представляют собой опросники для родителей и других взрослых, хорошо знающих ребенка. Наиболее распространенным опросником является М-СНАТ-R/F. Другая категория опросников предназначена для разделения/дифференциации РАС от других нарушений развития. Данные опросники обладают большей специфичностью и требуют как более высокого уровня подготовки от проводящего их специалиста, так и большего времени на проведение, подсчет и интерпретацию результатов. К данным опросникам относятся, например, SCQ и CASD (эс-си-кью, си-эй-эс-ди). Следует подчеркнуть, что скрининговые методики не являются диагностическими инструментами в строгом смысле, а выполняют функцию предварительного отбора на этапе массового обследования.

Психолого-педагогическая диагностика детей с РАС проводится с целью выявления особенностей, возможностей и определения стратегий и методов дальнейшей психолого-педагогической поддержки. При общем диагнозе и одинаковом возрасте, дети с РАС могут показывать различную картину аутистического расстройства и как по степени выраженности, так и по способам аутистической защиты, возможностям общения и взаимодействия и т.п. В Республике Казахстан процессы выявления и диагностики расстройств аутистического спектра (РАС), оценки интеллектуального развития ребенка, а также определения наиболее подходящей образовательной программы осуществляются в 106 районных, городских и областных психолого-медико-педагогических консультациях (далее-ПМПК). Диагностирование аутизма в рамках деятельности психолого-медико-педагогических консультаций осуществляется на основе социально-образовательного подхода. ПМПК устанавливают заключение «нарушения общения и социального взаимодействия». ПМПК также определяет необходимость разработки и реализации комплексных мероприятий по психолого-педагогическому сопровождению, направленных на коррекцию и поддержку развития ребенка.

Медицинская диагностика аутизма в соответствии с Международной классификацией болезней 10-го пересмотра (МКБ-10), классифицируя его под рубрикой F84.0. Диагноз «аутизм» ставит врач-психиатр. Казахстан на стадии перехода на новый классификатор ВОЗ МКБ-11, который осуществляется поэтапно и полное внедрение перехода запланировано до 2027 года. МКБ-11 дает более четкие и удобные критерии диагностики и дифференциальной диагностики аутизма, обозначенного в Разделе 06. «Расстройства психические, поведенческие и нейроразвития», подраздел «6A02. Расстройство аутистического спектра».

Охватывает две области нарушений:

- нарушения в социальном взаимодействии и общении;
- стереотипность, повторяемость поведения, интересов или деятельности.

Подтипы РАС в зависимости от наличия нарушений интеллектуального развития и/или нарушений функциональной речи предусматривают:

6A02.0 РАС без нарушения интеллектуального развития и без значительного нарушения функциональной речи

6A02.1 РАС с нарушением интеллектуального развития и без значительного нарушения функциональной речи

6A02.2 РАС без нарушения интеллектуального развития и с нарушением функциональной речи

6A02.3 РАС с нарушением интеллектуального развития и с нарушением функциональной речи

6A02.5 РАС с нарушением интеллектуального развития и с отсутствием функциональной речи.

Медицинская диагностика РАС проводится детским психиатром. Однако, согласно исследованию medRxiv до 80% врачей теоретически знакомы с признаками аутизма, лишь немногие используют ADOS-2, ADI-R, в основном используют скрининговые опросники. Многие семьи не получают никаких рекомендаций, что приводит к сомнениям в компетентности специалистов.

В Казахстане дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) получают услуги комплексной психолого-педагогической и медико-социальной помощи преимущественно в реабилитационных центрах, кабинетах психолого-педагогической коррекции (в рамках государственной бесплатной поддержки), а также многочисленных частных центрах (на платной основе). Данные организации обеспечивают поддержку, направленную на развитие когнитивных, коммуникативных и адаптивных навыков, а также на коррекцию поведенческих особенностей с учетом специфики аутизма.

В данных организациях используются поведенческий и развивающий подходы к коррекции РАС. К поведенческим подходам относят:

АВА -Прикладной анализ поведения; УВА – Вербально-поведенческий подход; PRT - отработка ключевых реакций. К развивающим: ЭСП – эмоционально-смысловой подход; DIR– FLOORTIME-подход С.Гринспена; SON-RISE PROGRAMM-С и другие. Есть также смешанные программы, к примеру, Early Start Denver Model, JASPER. К ним же можно отнести программы сенсорной коррекции: Томатис-метод, метод сенсорной интеграции.

В таблице 2 рассмотрим подробнее оба подхода.

Таблица 2. Сравнительный анализ подходов коррекции РАС

<i>Поведенческие</i>	<i>Развивающие</i>
АВА - Прикладной анализ поведения УВА - Вербально-поведенческий подход PRT - Отработка ключевых реакций и др	ЭСП - эмоционально-смысловой подход DIR– FLOORTIME-подход С.Гринспена SON-RISE PROGRAMM-С. и Б.Кауфман

<i>Теоретическая основа</i>	
▪ Социальный бихеверизм Ф.Скниннера: ▪ Коперантное научение ▪ Концепция «вербального поведения»	▪ Психология развития: Ж.Пиаже, Л.Выготский, Д.Бруннер, Д.Боулби и др; ▪ «Теория аутизма» - концепции патопсихологической структуры и генеза аутистического расстройства
<i>Характеристика</i>	
▪ Коррекция нежелательного поведения ▪ Отработка полезных навыков (видов поведения)	▪ Формирование эмоционально значимых отношений ▪ Все занятия базируются на развитии коммуникации, социализации ребенка
<i>Достоинства</i>	
▪ Технологическая разработанность ▪ Возможность быстрого решения конкретных задач	▪ Формирование эмоциональной связи, в первую очередь – с близкими людьми, ▪ Нормализация развития, возможность выхода «за пределы аутизма»
<i>Ограничения</i>	
▪ Не учитываются закономерности нормального онтогенеза ▪ Результаты «в пределах аутизма»	▪ Результаты требуют длительной работы ▪ Необходима активная включенность семьи ребенка

Акцентируем внимание на следующем факте. В практической работе, при оказании поддержки детям с РАС, в Казахстане активно используются современные коррекционные подходы и методики, эффективность которых проверена и подтверждена зарубежными и отечественными научными исследованиями. Одним из активно используемых научных подходов является Прикладной анализ поведения (*Applied Behavior Analysis, ABA-терапия*), в основе которого лежит системное подкрепление целевых форм поведения, направленных на формирование жизненных навыков коммуникации, самообслуживания, социального взаимодействия, а также академических умений. Необходимо отметить, что в рамках АВА используется множество техник и методик, например, DTT (Discrete Trial Training), представляющий собой обучение на основе дискретных проб и т.п. Определенный интерес вызывает применение Программы TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication-Handicapped Children). Данная Программа акцентирует внимание на структурировании образовательной среды, визуальной организации пространства, последовательности выполнения действий и индивидуализации обучающих программ, в соответствии с особенностями развития ребенка. Эффективно показала себя на практике с неговорящими или минимально вербальными детьми система обмена изображениями для обучения альтернативной и дополнительной коммуникации - система PECS (*Picture Exchange Communication System*). Данная система способствует формированию начальных коммуникативных навыков у детей с выраженной речевой задержкой. Методики сенсорной

интеграции, остаются в арсенале специалистов, как наиболее актуальные методики, позволяющие нормализовать восприятие сенсорных стимулов, улучшить двигательную координацию, сформировать адаптивные формы поведения.

Значимость рассмотренных подходов и методик заключается в их эффективном воздействии на нейропсихологические механизмы, которые лежат в основе типичных для расстройства аутистического спектра нарушений поведения, коммуникации.

Заключение

Выше перечисленные подходы и методики, адаптированные к условиям казахстанской системы образования и здравоохранения, способны обеспечивать многоуровневую диагностику и комплексную поддержку, соответствующую современным международным стандартам. В качестве положительной стороны следует отметить: расширение сети кабинетов психолого-педагогической коррекции, психолого-медико-педагогических консультаций, служб ранней помощи. Расширяются возможности образования: дети с РАС все чаще посещают детские сады и школы. Некоммерческие организации активно участвуют в процессе принятия решений по обеспечению качественного образования детям с РАС, продвигая успешные практики сопровождения, обучение специалистов и родителей. Родительские ассоциации обеспечивают поддержку, консультирование, защиту прав детей.

Таким образом, можно констатировать, Казахстан активно внедряет в практику диагностики и поддержки детей с РАС положительный международный, так и казахстанский научно обоснованный опыт, что позволяет повысить качество оказываемой помощи детям с расстройствами аутистического спектра.

Тем не менее остаются ключевые проблемы: дефицит специалистов, владеющих современными методиками работы с детьми с РАС (АВА – терапия, прикладной анализ поведения, TEACCH, PECS и др.). Так же присутствует формальный подход к инклюзии, когда дети с РАС оказываются «включены», но не получают реального сопровождения или остаются на надомном обучении. Отсутствует единая система маршрутизации: нет автоматизированного взаимодействия между медицинскими, образовательными и социальными учреждениями. При наличии успешных региональных практик, нет их масштабирования.

Дальнейшие перспективы научных исследований, на наш взгляд, должны быть связаны с разработкой программ совершенствования профессиональных компетенций специалистов, работающих с детьми с РАС, а также с оценкой эффективности применяемых подходов и методик в национальном контексте. Назрела необходимость создания единой модели сопровождения детей с РАС, которая бы включала межведомственный маршрут от диагностики до социальной интеграции. Важным становится расширение ранней помощи, особенно в регионах; масштабирование

лучших практик; поддержка семей, как ключевого элемента успешности и эффективности помощи детям с РАС.

Источник финансирования: Данное исследование финансируется Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (грант № В28712661 – Национальная система комплексного непрерывного сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра).

ЛИТЕРАТУРА

[1] ННПЦ РСИО Аналитическая справка. Режим доступа: URL: <https://special-edu.kz/news/159/single/495> [Дата обращения: 19.06.2025].

[2] Шмигельская К., Исмагулова С., Бутабаева Л., Кожажельдиева Л., Каукенова Э. Сопровождение учащегося с расстройствами аутистического спектра в школах Казахстана: роль помощника учителя / Вестник КазНПУ им. Абая, серия «педагогика и психология». - 2024. - Т.60. - №3. - С. 13-22

[3] Есіркепова Ұ.Р., Лекерова Г.Ж. Инклюзивті білім беру кеңістігінде кіші мектеп жасындағы аутист балалардың педагогикалық ортасы //Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Педагогика и психология». - 2022. - №2 (51). - С. 149-158

[4] Рымханова А.Р., Рахметова А.М., Сакаева А.Н., Муликова С.А. Концепция социализации детей с расстройствами аутистического спектра, осложненными сочетанными нарушениями /Вестник Карагандинского университета, серия «Педагогика». -2023.- №4 (112). - С. 99-110.

[5] Abayeva G., Akhmetzyanova A. The ways of communication for children with autism spectrum disorder //Online Journal of Communication and Media Technologies. -2024. - Vol.14, No.4. - Pp. 202-462. Access mode: URL: <https://doi.org/10.30935/ojcm/15611> [Date of access: 20. 05. 2025]

[6] Irina Nigmatullina, Elvira Sadretdinova, Galiya Abayeva, Meirbek Toktabaev. Educational potential of preschool children with ASD //«Education & Self Development» is a peer-reviewed journal established published by Kazan Federal University. - 2023. - Vol.197, No.37. - Pp:152-1677. Access mode: URL: https://repository.kpfu.ru/?p_id=289105 [Date of access: 01. 06. 2025]

[7] Кошербаева Л., Толганбаева К., Курманалина С., Кожажельдиева Л. Психологическая поддержка родителей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра // Наука и здравоохранение. - 2023. - № 3 (25). – С.214-222.

[8] Бекмұрат А.Т. Психологические особенности использования методики Н.В. Серебряковой, Л.С. Соломоховой в определении лексико-семантической стороны речи детей с аутизмом / Вестник КазНПУ им.Абая,серия «Психология». - 2023. - № 4 (77). -С.114-121

[9] Бейсеналина А., Ахтаева Н. Характеристика эмоциональной сферы матерей детей с расстройством аутистического спектра //Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Психология». - 2022. - №4 (73). - С.112-123

[10] Баймухамет Р., Өмірбек С., Түребаева К. Педагогические условия применения АВА-терапии в развитии словарного запаса детей с

расстройствами аутистического спектра / Вестник КазНПУ имени Абая, серия «Психология». - 2022. - № 4 (73). - С. 221-226.

[11] Аутаева А.Н., Бекмурат А.Т. Прикладные аспекты работы с детьми с расстройствами аутистического спектра на основе терапии АВА / Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Педагогические науки». -2023. - № 4 (80). - С. 369-377

[12] Жумагелдиева А.Д., Абаева Г.А. Инклюзивті білім беруде педагогтердің даярлығын қалыптастыру моделдеріне талдау/ Известия. КазУМОиМЯ имени Абылай хана. Серия «Педагогические науки», - 2024. - №3 (74). - С.49-66

[13] Оразаева Г.С., Агеева Л.Е., Агранович Е.Н. Комплексная психолого-педагогическая поддержка учащихся начальных классов при обучении чтению/ Известия. КазУМОиМЯ имени Абылай хана. Серия «Педагогические науки». - 2025. -№1(76). - С. 492-514

[14] Специальная развивающая программа для детей с аутизмом/ Ерсарина А.К., Джангельдинова З.Б., Айтжанова Р.К.- Алматы, ННПЦ КП. - 2020. - 169 с.

REFERENCES

[1] NNPTS RSIO Analiticheskaya spravka (Scientific and Practical Center for Social and Occupational Health and Social Development). Rezhim dostupa: URL: <https://special-edu.kz/news/159/single/495> [Data obrashcheniya: 19.06.2025]. [in Rus]

[2] Shmigel'skas K., Ismagulova S., Butabayeva L., Kozhagel'diyeva L., Kaukenova Ә. Soprovozhdeniye uchashchegosya s rasstroystvami autisticheskogo spektra v shkolakh Kazakhstana: rol' pomoshchnika uchitelya (Supporting students with autism spectrum disorders in schools of Kazakhstan: the role of the teacher's assistant) / Vestnik KazNPU im. Abaya, seriya «Pedagogika i psikhologiya». - 2024. - T.60. - №3. - S. 13-22 [in Rus]

[3] Yesirkepova Ū.R., Lekerova G.ZH. Inklyuzivті bilim beru kenistiginde kishі mektep zhasyndaғы autist balalardyñ pedagogikalyk, ortasy (Inclusive whites take kenistiginde kishi mektep zhasyndaғы autist balalardyn pedagogical ortasy) //Vestnik KazNPU im. Abaya, seriya «Pedagogika i psikhologiya». - 2022. - №2 (51). - S. 149-158 [in Kaz]

[4] Rymkhanova A.R., Rakhmetova A.M., Sakayeva A.N., Mulikova S.A. Kontseptsiya sotsializatsii detey s rasstroystvami autisticheskogo spektra, oslozhnennymi sochetannymi narusheniyami (The concept of socialization of children with autism spectrum disorders complicated by combined disorders) / Vestnik Karagandinskogo universiteta, seriya «Pedagogika». -2023.- №4 (112). - S. 99-110 [in Rus]

[5] Abayeva G., Akhmetzyanova A. The ways of communication for children with autism spectrum disorder //Online Journal of Communication and Media Technologies. -2024. - Vol.14, No.4. - Pp. 202-462. Access mode: URL: <https://doi.org/10.30935/ojcm/15611> [Date of access: 20. 05. 2025]

[6] Irina Nigmatullina, Elvira Sadretdinova, Galiya Abayeva, Meirbek

Toktabaev. Educational potential of preschool children with ASD // «Education & Self Development» is a peer-reviewed journal established published by Kazan Federal University. - 2023. - Vol.197, No.37. - Pp:152-1677. Access mode: URL: https://repository.kpfu.ru/?p_id=289105 [Date of access: 01. 06. 2025]

[7] Kosherbayeva L., Tolganbayeva K., Kurmanalina S., Kozhagel'diyeva L. Psikhologicheskaya podderzhka roditeley, vospityvayushchikh detey s rasstroystvami autisticheskogo spektra (Psychological support for parents raising children with autism spectrum disorders) // Nauka i zdravookhraneniye. - 2023. - № 3 (25). – S.214-222. [in Rus]

[8] Bekmūrat A.T. Psikhologicheskiye osobennosti ispol'zovaniya metodiki N.V. Serebryakovoy, L.S. Solomokhovoy v opredelenii leksiko-semanticheskoy storony rechi detey s autizmom (Psychological features of using the methodology of N.V. Serebryakova, L.S. Solomokhova in determining the lexical and semantic side of speech of children with autism) / Vestnik KazNPU im.Abaya,seriya «Psikhologiya». - 2023. - № 4 (77). -S.114-121 [in Rus]

[9] Beysenalina A., Akhtayeva N. Kharakteristika emotsional'noy sfery materey detey s rasstroystvom autisticheskogo spektra (Characteristics of the emotional sphere of mothers of children with autism spectrum disorder) //Vestnik KazNPU im. Abaya, seriya «Psikhologiya». - 2022. - №4 (73). - S.112-123 [in Rus]

[10] Baymukhamet R., Ömírbek S., Turebayeva K. Pedagogicheskkiye usloviya primeneniya AVA-terapii v razvitii slovnogo zapasa detey s rasstroystvami autisticheskogo spektra (Pedagogical conditions for the use of ABA therapy in the development of vocabulary of children with autism spectrum disorders) / Vestnik KazNPU imeni Abaya, seriya «Psikhologiya». - 2022. - № 4 (73). - S. 221-226. [in Rus]

[11] Autayeva A.N., Bekmurat A.T. Prikladnyye aspekty raboty s det'mi s rasstroystvami autisticheskogo spektra na osnove terapii AVA (Applied aspects of working with children with autism spectrum disorders based on ABA therapy) //Vestnik KazNPU im. Abaya, seriya «Pedagogicheskkiye nauki». -2023. - № 4 (80). - S. 369-377 [in Rus]

[12] Zhumageldiyeva A.D., Abayeva G.A. Inklyuzivtí bílím berude pedagogterdín dayarlygyn k,alyptastyru modelderine taldaу (Inclusive white berude pedagogterdin dayarlygyn kalyptastyru modelderine taldaу) //Izvestiya. KazUMOiMYA imeni Abylay khana. Seriya «Pedagogicheskkiye nauki», - 2024. - №3 (74). - S.49-66 [in Kaz]

[13] Orazayeva G.S., Ageyeva L.Ye., Agranovich Ye.N. Kompleksnaya psikhologo-pedagogicheskaya podderzhka uchashchikhsya nachal'nykh klassov pri obuchenii chteniyu (Comprehensive psychological and pedagogical support for primary school students when learning to read) // Izvestiya. KazUMOiMYA imeni Abylay khana. Seriya «Pedagogicheskkiye nauki». - 2025. -№1(76). - S. 492-514 [in Rus]

[14] Spetsial'naya razvivayushchaya programma dlya detey s autizmom (Special development program for children with autism) /Yersarina A.K., Dzhangel'dinova Z.B., Aytzhanova R.K.- Almaty, NNPTS KP. - 2020. – 169 s. [in Rus]

ҚАЗАҚСТАНДА АУТИЗМ СПЕКТРІ БҰЗЫЛҒАН БАЛАЛАРДЫ ҚОЛДАУДЫҢ ЖАЙ-КҮЙІ МЕН ДАМУ ВЕКТОРЛАРЫН ТАЛДАУ

Абаева Г.А.¹, *Оразаева Г.С.²

¹Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы, Қазақстан

*²Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті,
Алматы, Қазақстан

Андатпа. Мақалада Қазақстан Республикасындағы аутизм спектрінің бұзылыстары (АСБ) бар балаларды қолдау жүйесінің қазіргі жағыдайына талдау жасалған. Соңғы жылдардағы деректер мен қазақстандық мамандардың тәжірбиесіне сүйене отырып, АСБ бар балалардың таралуы, диагностика тәсілдері, психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу үлгілері, сондай-ақ оларды жалпы білім беру ортасына енгізу тәжірбиесі қарастырылды. Қазақстан Республикасындағы ғылыми зерттеулер мен практикалық бастамаларға, оның ішінде мемлекеттік ғылыми ұйымдар мен үкіметтік емес сектордың қызметіне жасалған шолу АСБ бар балаларды қолдау жүйесін тиімді диагностика, оқыту және әлеуметтендіру әдістеріне негіздеп құрылымдаудың қажеттілігін айқындайды.

Кешенді көзқарастың маңызы да атап өтіледі, ол көпдеңгейлі диагностиканы қамтиды: скринингтік әдістемелерді; психологиялық-педагогикалық бағалау мен ерекше білім беру қажеттіліктерін анықтауды және халықаралық «алтын стандарт» құралдардың – ADOS-26, ADI-R қолдануды.

Практикалық қызметте мінез-құлықтық тәсілдер (АВА-терапия, УВА, РРТ), дамытушы бағыттар (DIR/Floortime, SON-RISE эмоциялық -мағыналық тәсіл), сондай ақ аралас әдістемелер (ESDM, JASPER, сенсорлық интеграция, TEACCH, PECS) кеңінен қолданылуда. Олардың тиімділігі халықаралық және қазақстандық зерттеулермен дәлелденген.

Зерттеу нәтижесінде Қазақстан АСБ бар балаларды қолдау жүйесін дамытудың тұрақты үдерісін көрсетіп отырғаны, халықаралық тәжірбиелерді белсенді енгізіп жатқаны анықталды. Елде біртіндеп тұтас ғылыми-әдістемелік өріс қалыптасып келеді. Ол білім беру қажеттіліктерін бағалау, аутизмі бар балалармен түзету-дамыту жұмыстары, отбасыға қолдау көрсету, педагогикалық және психологиялық кадрларды даярлау мәселелерін қамтиды.

Алдындағы зертеу бағыттар ретінде сүйемелдеу бағдарламаларын жетілдіру, деңгейлік қолдау жүйесін құрылымдау және қолданылып жүрген әдістемелердің тиімділігін ұлттық контексте бағалау айқындалды.

Тірек сөздер: аутизм, аутизм спектрінің бұзылуы, психологиялық-педагогикалық диагностика, психологиялық-педагогикалық сүйемелдеу, қолдау, оқыту стратегиялары мен әдістері, ерте араласу, әлеуметтендіру

ANALYSIS OF THE STATE AND DEVELOPMENT VECTORS OF SUPPORT FOR CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS IN KAZAKHSTAN

Abayeva G.A.¹, *Orazayeva G.S.²

¹Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

*² Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan

Abstract. The article presents an analysis of the current state of the support system for children with autism spectrum disorders in the Republic of Kazakhstan. Based on the study of the latest sources and the practical experience of Kazakhstani specialists, trends in prevalence, diagnostic approaches, models of psychological and pedagogical support for children with ASD, as well as the patronymic experience of their inclusion in the general education environment are considered. A review of scientific research and practical initiatives, including the activities of government research organizations and the non-governmental sector in the Republic of Kazakhstan, substantiates the need to structure a support system for children with autism spectrum disorders based on effective methods of diagnosis, education and socialization. The importance of an integrated approach, which includes multi-level diagnostics, is emphasized.: screening methods; psychological and pedagogical examination and assessment of special educational needs; The international diagnostic tools of the “gold standard” ADOS-26 ADI-R are used. In practice, both behavioral (ABA therapy, UVA, PRT) and developmental approaches (DIR/Floortime, SON-RISE emotional-semantic approach), as well as mixed techniques (ESDM, JASPER, sensory integration, TEACCH, PECS) are widely used. Their effectiveness has been confirmed by both foreign and Kazakhstani studies. It is concluded that Kazakhstan demonstrates the progressive development of the support system for children with ASD, actively implementing international experience. It is noted that a holistic scientific and methodological field is gradually being formed in Kazakhstan, including issues of educational needs assessment, correctional and developmental work with children with autism, family work, and training of pedagogical and psychological personnel. Further improvement of support programs, structuring of a multi-level support system and evaluation of the effectiveness of applied methods in the national context are identified as promising areas.

Key words: autism, autism spectrum disorders, psychological and pedagogical diagnostics, psychological and pedagogical support, support, teaching strategies and methods, early intervention, socialization

Статья поступила / Мақала түсті / Received: 23.06.2025.

Принята к публикации / Жариялауға қабылданды / Accepted: 26.12.2025.

Информация об авторах:

Абаева Галия Аскарбековна - кандидат педагогических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан, e-mail: abaeva70@bk.ru

Оразева Гульжан Сериковна - кандидат педагогических наук, доцент, Казахский национальный женский педагогический университет, gulzhan69g@gmail.com

Авторлар туралы мәлімет:

Абаева Галия Аскарбековна - педагогика ғылымының кандидаты, профессор, Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан, e-mail: abaeva70@bk.ru

Оразева Гульжан Сериковна - педагогика ғылымының кандидаты, профессор көмекшісі, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, gulzhan69g@gmail.com

Information about the authors:

Abayeva Galiya Askarbekovna - candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, e-mail: abaeva70@bk.ru

Orazayeva Gulzhan Serikovna - Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant professor, Kazakh National Women's Teacher Training University, gulzhan69g@gmail.com

ӘОЖ 372

ГТАМР 14.25.09

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.033>

НЕЙРОПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТӘСІЛ НЕГІЗІНДЕ КІШІ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ТАБЫСТЫ ОҚУЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

*Садреймова А.Ж.¹, Жумабаева А.Е.²

*^{1,2}Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университеті,
Алматы, Қазақстан

Аңдатпа Мақалада кіші мектеп жасындағы оқушыларды оқытудың тиімділігін арттырудағы нейропедагогикалық жаттығулардың рөлі қарастырылады. Балалардың когнитивті дамуының нейрофизиологиялық негіздері талданады, сонымен қатар білім беру процесінде нейропедагогиканы қолданудың практикалық әдіс-тәсілдері ұсынылады. Нейропедагогикалық тәсіл негізінде кіші мектеп жасындағы оқушылардың табысты оқуын қалыптастырудың жаңа жүйесін қарастыра отырып, саналы білім алуының жоғары сатыдағы сапалы деңгейіне шығуына болатыны дәлелденеді. Табысты оқыту-бұл оқушының оқу-танымдық іс-әрекетте өзінің әлеуетін ашу үшін жүйелі түрде жұмыс істеуге дағдылануы арқылы нәтижеге қол жеткізуге кепілдік беретін белгілі бір деңгей. Шын мәнінде, табысты оқыту жеке элементтерді — әрекеттер мен операцияларды игеруден басталады. Бұл жоғары нәтижелерге әкелетін оқу процесін қалыптастыратын олардың үйлесімі мен дәйекті орындалуы.

Нейропедагогика тәсілдері негізінде кіші мектеп оқушыларының табысты оқуын қалыптастыруда, мұғалім оқушының миының оң жақ және сол жақ жартышарларының мүмкіндіктерін оқу-танымдық қызметте тиімді пайдалану керектігі ұсынылады. Осы ретте кіші мектеп жасындағы оқушыларды нейропедагогика әдісімен табысты оқытуды қалыптастыру бойынша тәжірибелік-эксперименттік жұмыс Ыбырай Алтынсарин атындағы №159 гимназияда және Алматы қаласындағы Шоқан Уәлиханов атындағы №12 гимназияда ұйымдастырылып, өткізілді және 4 сынып оқушыларын қамтыды. Эксперименттік топ 80 оқушыны, бақылау тобы 64 оқушыны құрады. Жалпы зерттеге қатысқан оқушылар N=144. Зерттеуден алынған нәтижелер арнайы нейропедагогикалық жаттығуларды үнемі қолдану кіші мектеп оқушыларының зейінін, есте сақтау қабілетін, ойлауын және эмоционалды реттелуін жақсартата отырып, табысты оқуына әсер ететін болады.

Тірек сөздер: нейропедагогикалық тәсіл, кіші мектеп жасындағы оқушылар, когнитивті функцияларды дамыту, табысты оқу, табысты оқу әдістері мен тәсілдері, жеке латералдық бейімділік, нейропсихологиялық жаттығулар, оқу процесі

Кіріспе

Қазақстан Республикасының білім беру саясатында оқушылардың келешектегі өмірлік қабілеттіліктерін бастауыш білім деңгейінен бастап қалыптастыру маңызды орын алады. Бұл қабілеттіліктерге қарқынды дамып келе жатқан қоғамда өз орнын таба білу, өмірлік мәселелерді шешудің тиімді тәсілдерін меңгеру, өз танымдық әлеуетін толық жүзеге асыра білу, табысты оқу дағдыларын қалыптастыру жатады.

Бастауыш білім беру процесінің тиімділігі мәселесі педагогика ғылымының ұзақ тарихы бар және өзектілігін жоғалтпаған зерттеу нысаны болып табылады. Бұл мәселе жалпы педагогика, дидактика, пәндік әдістемелер, білім беру тарихы сияқты ғылыми бағыттар контекстінде терең зерттелуде.

Кіші мектеп жасындағы оқушылардың оқу жетістіктерін арттыруда нейропедагогикалық тәсілдер қазіргі дидактиканың инновациялық бағыты ретінде танылады. Бұл бағытта әлемдік педагогика ғылымының ірі өкілдерінің теориялары Ю.К. Бабанский – оқу процесін оңтайландыру [1], П.Я. Гальперин – ақыл-ойды кезеңдік дамыту [2], Л.С.Выготский, А.Н. Леонтьев негізінде В.В.Давыдовтың дамыта оқыту теориясы [3], Ш.А.Амонашвилидің гуманистік-ынтымақтастық әдісі [4] негізге алынады. Бұл теориялар қазіргі заманғы бастауыш білім беру жүйесінің әдіснамалық негізін құрайды. Қазақстандық бастауыш мектепте оқыту әдістемесі саласы бойынша маңызды тетіктерін қарастырған ғалымдардың еңбектері баршылық. Олардың қатарында Р.М. Қоянбаев[5], Т.Қ. Оспанов [6], С.Рахметова [7], Ә.Е.Жұмабаева [8], Г.Уайсова [9], Сағымбекова, А.С. Тортаева, Ә.Ы. Тлеубаева [10], т.б. ғалымдардың еңбектерін атауға болады.

Табысты оқу – оқушының оқу-танымдық процесте резервтік мүмкіндіктерін толыққанды жұмыс жасауға дағдыландыру арқылы іске қосылатын, нәтиже беретін ерекше бір деңгей. Негізінде, табысты оқу оны құраушы әрекеттер мен операцияларды меңгеруден басталады, сол әрекеттер мен одан кіші операциялардың жиынтығы арқылы оқу-танымдық процесс жүзеге асырылып, табысты оқу нәтижесіне алып келеді. Оқушының оқу-танымдық қызметі оның өмірлік жалпы қызметінен ажырамайды, тұтас өмірлік процесінің бір құраушысы болып табылады. Бірақ табысты оқу әрекеттері мен операцияларын тұтас бір жүйе ретінде меңгеруі арқылы тұтас өміріндегі әрекеттерін сапалы деңгейге көтере алады. Табысты оқу – мұғалімнің табысты оқытуы мен оқушының табысты оқу әрекеттерінің үйлескен жүйесінің нәтижесі. Мұғалімнің табысты оқыту мен оқушының табысты оқуы деген мәселені жете білуі, табысты оқу әдістері мен тәсілдерін терең және жан-жақты меңгеруі табысты оқудың игілікті нәтижеге жетуінің сенімді тірегі болып табылады. Табысты оқу жүйесін қалыптастыру үшін оқу процесінің тиімділігі жоғары оқыту жүйелерін қолдануға қарай бет

бұруы қажет екені белгілі. Сол жаңа бағытқа байланысты оқу-танымдық әрекеттер жүйесін, әрбір кіші мектеп жасындағы оқушысын өзінің даму ерекшелігі мен мүмкіндіктеріне қарай және потенциалды ақыл-ой ашатын әдістер жүйесін анықтау қажеттілігі туындайды. Сондай тиімділігі жоғары жолдың бірі ретінде нейропедагогика тәсілдері қарастырылады.

Нейропедагогикалық тәсіл негізінде табысты оқуды қалыптастырудың жаңа жүйесі қалыптасып, оқушылар саналы білім алуының жоғары сатыдағы сапалы деңгейіне шығады. Әрбір бастауыш сынып оқушысының тұрақты түрде мұғалімнің көмегіне сүйенетіндігі белгілі. Нейропедагогика тәсілдері негізінде кіші мектеп жасындағы оқушылардың табысты оқуын қалыптастыруда мұғалім оқушының миының оң жақ және сол жақ жартышарларының мүмкіндіктерін оқу-танымдық қызметте тиімді пайдаланады.

Қазіргі қазақстандық бастауыш білім беруде мұғалімдердің, әдіскерлердің негізгі назарды тілдік-сөйлеу және талдауға аударып отырғаны белгілі. Бұл мәселе оқушылардың миының оң жақ жартышары мен сол жақ жарты шарының басты қызмет атқару ерекшелігіне байланысты білім алу барысында табысты оқу немесе нашар оқу ерекшелігін ескермейтінін көрсетеді. Ғалымдардың «Мидың сол жақ жартышарын оқыту арқылы сіз тек сол жақ жартышарды оқытасыз, ал оң жақ жартышарды оқыту арқылы сіз тұтас миды оқытасыз» деген сөздерін [11] басшылыққа алатын болсақ, оқу-танымдық қызметте оқушы миының бір ғана жартышарының дербес қызмет етуіне жол бермей, мүмкіндігінше екі жақ жартышарының өзара байланыса қызметуіне жол салуымыз керек.

Нейропедагогикада мидың екі жақ жарты шарының күрделі когнитивтік процестерге қатысуда стратегиялары өзара айрықша болып келеді. Олардың ішінде кейбір айырмашылықтарын атап көрсетсек, мидың сол жақ жартышар стратегиясының иелері оқу материалын оқу үшін ғана оқып, нақты практикалық мақсатты көздемейді, ал мидың оң жақ жартышар стратегиясының иелері оны қалай пайдаланатынын нақты білмесе, оқу материалын қабылдамайды. Мидың сол жақ жартышар стратегиясының иелері жеке жұмыс жасауда тиімді нәтижеге қол жеткізетін болса, оң жақ жарты шар стратегиясының иелері ұжыммен, топпен тиімді жұмыс жасайды. Мидың сол жақ жартышар стратегиясының иелері шешім қабылдауда логикаға сүйенеді, ал оң жақ жартышар стратегиясының иелері интуициясына көбірек сүйенеді. Мидың сол жақ жартышар стратегиясының иелері басқа адаммен сөйлескенде, олардың не айтқанын тыңдап, тек сөзге ғана жауап береді, ал оң жақ жартышар стратегиясының иелері адамның қалай сөйлегеніне назар аудара отырады, оның эмоциясы мен көңіл-күйіне де жауап береді. Нейропедагогика тағы басқа осындай көптеген айырмашылықтарға назар аудару қажеттілігін түсіндіреді.

Қазіргі кезде дені сау оқушылардың дамуына жан-жақты назар аудару керектігін өмір дамуы мен заман талаптарынан айқын көріп отырмыз. Дені сау оқушы – елді, адамзатты алға қарай, прогреске жетелейтін қуатты күш. Сондықтан ғылымның жаңа жетістіктерін оқу-танымдық процеске тірек етіп, дәстүрлі педагогиканы нейропедагогика әдістерімен байланыстыра оқыту арқылы еліміздің дамытушы шығармашыл тұлғаларын бастауыш деңгейден бастап қалыптастыруға жол ашуға болады. Бұл ретте нейропедагогиканың оқушының табысты оқуына негіз болатын маңызды қырлары америкалық, еуропалық, ресейлік білім беру жүйесінде орын алғанын және қазіргі уақытта жан-жақты зерттеліп жатқанын ғылыми жаңалықтар көрсетіп отырғанын атап кеткіміз келеді.

Нейропедагогикада нейробиологияның ғылыми жетістіктерін білім беру процесінде пайдаланудың алғышарттарын қарастырған ғалымдар А. Казлаускиене, И. Барабанова өз мақалаларында қоғамның қарқынды даму барысы мен оқушының білім алу барысындағы потенциалы арасындағы алшақтықты жоюдың, неғұрлым тиімді шешімдерін іздеудің маңыздылығы туралы айтады. Солай дей келе, авторлар педагогика ғылымы қалай оқыту мен қалай оқу, нені оқыту туралы мәселелерді қарастырумен ғана шұғылданып жатқанда, нейробиология ғылымы баланың миы берілген жаңа білім мазмұнын қалай санасында жасақтап жатқаны туралы, жаңа білімдік ақпараттарды оқушының миы қалай сақтап, өңдеп, өзгертіп жатқаны туралы, ол білім ақпаратының оқушының жеке тұлғалық болмысын қалыптастыру мен дамытуға қаншалықты сенімді қуатты тірек болып жатқаны туралы мәселелерді зерттеумен шұғылдануда деп атап көрсетеді. Бұл ретте нейропедагогика саласының осы екі ғылымды біртұтас ету мүмкіндігі зор сала екенін атап көрсетеді [12].

Нейропедагогиканың мақсаты – жоғары психикалық функциялардың мидағы ұйымдасуының индивидуалдық ерекшеліктері туралы білімді пайдалана отырып, педагогиканың міндеттерін тәжірибе жүзінде оңтайлы және шығармашылықпен шешу. Нейропедагогика нейропедагогикалық жүйелерді, олардың қасиеттері мен үдерістерін зерттейді және іштей нейродидактика, нейропедагогикалық диагностика, тәрбие нейропедагогикасы, түзету және бейімдеу нейропедагогикасы, білім беру процесінің нейропедагогикалық ұйымдары деген құраушылардан тұрады.

Нейропедагогиканы педагогиканың және дифференциалды психологияның қолданбалы бағыты ретінде қарастырған В.А. Москвин мен Н.В. Москвиннің пікірінше, педагогикадағы тоқыраудан туындаған күрмеулерді шешу жаңа педагогикалық технологияларды жасауға алып келді және ғылым салаларының түйіскен нүктесінде пайда болған білімдерді педагогикаға бұру мәселесін күн тәртібіне қойған еді. Сондай ізденістердің нәтижесінде әлемдік педагогикалық зерттеу аясында жекелеген адамның

өзіндік ерекшеліктерін зерттеуге нейропсихологиялық тәсіл арқылы келу жолы анықталды [13].

Нейропедагогика тәсілін мектепке дейінгі дайындық процесінде қолдану туралы қарастырған О.Ю. Цвирко бұл тәсіл заманауи педагогке нейропсихологиялық әдістерді қолдану мүмкіндігін береді, ол әдістер іс-әрекет ретінде емес, құрал ретінде пайдаланылуы тиіс деп атап көрсетеді. Осы нейропсихологиялық құралдарға сүйене отырып, педагог балаға нені және қалай үйрету керектігін айқын білетінін, сондай оқыту нәтижесінде тиімділікке қол жеткізілетінін автор атап өтеді [14].

Қазіргі кездегі баланың өзіндік даму ерекшеліктеріне, қабілетіне және мүмкіндіктеріне бейімдей отырып, оқыту процесін нейропедагогикалық тәсілді қолдану арқылы тиімді ұйымдастырудың жолдарын эстондық ғалым Т.А.Кузьмина нақты көрсетеді. Автор кіші мектеп жасындағы оқушы миы құрылымының функционалдық ерекшеліктерін зерттей отырып, оқу материалын меңгертуге ми құрылысы стилінің ерекшеліктері тұрғысынан келудің маңызын талдайды. Т.А. Кузьмина кіші мектеп жасындағы оқушылардың ойлау стратегиясына сәйкес оқыту технологиясын нейропедагогикалық тәсілдің қыры ретінде ұстанады. Ол технология бойынша әдістер мен амалдардың және сыныптағы оқушылардың нейропедагогикалық сипаттамасын ескеру, мақсатқа сай қолдану маңызды болып табылады [15].

Біздің зерттеуіміздегі нейропедагогика тәсілі – кіші мектеп жасындағы оқушыларды оқыту мен олардың даму барысын ұйымдастыруда педагогтердің оқушылардың жан жүйесі туралы, физиологиясы туралы, ойлау ерекшелігі мен оқу-танымдық процестегі оқушыларды ми қызметінің ерекшеліктері туралы меңгерген білімін пайдалануы. Осы бағыттағы зерттеулердің ортақ мәселелер бойынша маңызды шешімдері жұмысымызға қажет болатыны белгілі.

Материалдар мен әдістер

Нейропедагогика тәсілі арқылы кіші мектеп жасындағы оқушылардың табысты оқуын қалыптастырудың тәжірибелік-эксперимент жұмысы Алматы қаласындағы Ыбырай Алтынсарин атындағы №159 гимназияда және Шоқан Уалиханов атындағы №12 гимназияда өткізілді.

Зерттеуге 4 сыныптарда оқитын оқушылар қамтылды. N=144, оның ішінде эксперимент тобында – 80 оқушы, бақылау тобында – 64 оқушы.

Тәжірибелік-эксперимент жұмысының мазмұны сынып жетекшісімен және мектеп психологымен келісіліп, бастауыш сынып оқушыларын нейропедагогикалық тәсіл негізінде табысты оқытудың негізгі көрсеткіштері ретінде үш негізгі пән – «Қазақ тілі», «Әдебиеттік оқу» және «Математика» таңдалды. Бұл ретте «Жаратылыстану», «Дене шынықтыру», «Музыка», «Бейнелеу өнері» және «Еңбекке баулу» сияқты оқу пәндері пәнаралық

интеграция мақсаттарына сәйкес пайдаланылды. Пәндерді таңдаудың негіздемесіне келетін болсақ, «Қазақ тілі», «Әдебиеттік оқу» және «Математика» – негізгі танымдық дағдыларды (сөйлеу, логика, есте сақтау, шоғырлану) қалыптастыратын базалық пәндер. «Жаратылыстану», «Дене шынықтыру», «Музыка», «Бейнелеу өнері» және «Еңбекке баулу» жарты шар аралық өзара әрекеттесуді күшейтуде, сенсомоторлы интеграция мен эмоционалды-тұлғалық дамытуда қолданылды. Нейропедагогикалық әсер ету әдіс-тәсілдері қазақ тілі сабақтарында – сөйлеу артикуляциясы мен ырғағына арналған жаттығулар, математикада – бейнелеу және қозғалтқыш элементтері бар есептер, әдебиеттік оқуда – мәтінді эмоционалды қабылдауды жақсарту үшін сахналау бойынша орын алды.

Бұл әдіс-тәсілдер тек академиялық жетістіктерді ғана емес, сонымен қатар үйлесімді дамуды қамтамасыз ете отырып, оқушылардың танымдық процестеріне жан-жақты әсер етуге мүмкіндік берді.

Зерттеу тәжірибелік-эксперимент жұмысының анықтау, оқыту-қалыптастыру және бақылау кезеңдері арқылы жүзеге асырылды.

Талқылау мен нәтижелер

Оқушылардың жеке латералдық бейімділік (сол жақ немесе оң жақ жарты шардың қайсысы психикалық жүктемені көп атқарады) ерекшеліктеріне бақылау жасалды. Нейропедагогикалық зерттеу негіздерінің біріне жататын оқушылардың латералдық ерекшеліктері, яғни сол қолмен жазу, жұмыс істеу, оң қолмен жазу, жұмыс істеу тұжырымдамасы, біздің тәжірибелік-эксперимент жұмысында қамтылды. Өйткені осы яғни, оңқайлық, солақайлық ерекшеліктер адам миының нақты аймақтарының парциалды үстемдік етуін білдіреді. Ал ол ерекшеліктер, өз кезегінде, адамның есте сақтауы мен жадысының, ойлауының, ерік-жігерінің, зейінінің эмоциялық-сезімінің білінуіндегі индивидуалдық айырмашылықтар барын көрсетеді.

Латералдық профиль – жеке тұлғаның ми жарты шарларының бір-біріне қатысты функционалдық үстемдігін көрсететін сипаттама. Зерттеу барысында оқушылардың жеке латералдық бейімділіктері (психикалық жүктемені негізінен сол немесе оң жартышардың өңдеуі) бақылауға алынды. Нейропедагогикалық зерттеудің маңызды аспектілерінің бірі болып табылатын латералдық асимметрия – яғни оқушылардың солақайлық және оңқайлық сипаттамалары (жазу, іс-әрекеттерді орындау т.б.) біздің тәжірибелік-эксперимент жұмысымыздың негізгі бағыттарының бірі болды.

Бұл зерттеудің маңыздылығы оңқай немесе солақай көрсеткіштері адам миының нақты аймақтарының функционалдық үстемдігін анықтайтындығында. Өз кезегінде, бұл ерекшеліктер адамның қабылдау, есте сақтау, ойлау, ерік-жігер, зейінділік және эмоционалды-сезімдік процестеріндегі жеке түрлі айырмашылықтарды көрсетеді.

Зерттеу барысында эксперимент және бақылау топтары оқушыларының ми жарты шарларының функционалдық асимметриясы (латералдылық) салыстырмалы талдауға алынды. Негізгі бағыттары боп сол жартышардың үстемдігі (логикалық ойлау, аналитикалық қабілеттер), оң жартышардың үстемдігі (кеңістіктік ойлау, шығармашылық қабілеттер) және аралас латералдылық (екі жартышардың тең үлесі) табылды.

Кесте 1. Ми жарты шарларының асимметриясы бойынша салыстырмалы талдау

Латералдылықты салыстыру	
Мидың сол жақ жартышары асимметриясы	Мидың оң жақ жартышары асимметриясы
1. Денелік басқару: - Дененің оң жақ бөліктерінің қызметін басқарады - Ақпаратты негізінен оң жақ сезім мүшелері арқылы қабылдайды (оң құлақ, оң көз, оң қол, оң аяқ) 2. Ойлау ерекшеліктері: - Аналитикалық қабілеттерге басымдылық (талдау, жіктеу, абстракциялау) - Алгоритмдік ойлау мен бірізділікті сақтауға бейім - Индуктивті әдісті жиі қолданады - Таңбалық (логикалық) ойлау тән - Ақпаратты жүйелі түрде бөлшектеп қарайды 3. Қабілеттерінің ерекшеліктері: - Сандық есептеулерге басымдылық - Айырмашылықтарды табуға байланысты тапсырмаларды жеңіл шешеді - Уақытты дәл сезіну қабілеті жақсы дамыған - Дене қуаты жоғары (бұлшық еттердің күшті дамуы) - Грамматикалық ережелерді жақсы меңгеру 4. Даму ерекшеліктері: - Ережелер жүйесін ұқыпты сақтайды - Өзін-өзі бақылау қабілеті ерте дамиды - Музыкалық ритімді жақсы сезінеді - Білім қорындағы ережелерді қажет болған жағдайда ғана қолданады	Денелік басқару: Дененің сол жақ бөліктерінің қызметін басқарады Ақпаратты негізінен сол жақ сезім мүшелері арқылы қабылдайды (сол құлақ, сол көз, сол қол, сол аяқ) Ойлау ерекшеліктері: Синтетикалық қабілеттерге басымдылық (ұғымдарды жинақтау, топтастыру) Дедуктивті әдісті жиі қолданады Конкретті және жүйелі ойлау тән Бейнелі-эмоциялық ойлау дамыған Эвристикалық ізденімдік қабілеті жақсы Тұтас қабылдау және параллельді ойлау қабілеттері Қабілеттерінің ерекшеліктері: Геометриялық ойлауға басымдылық Шахмат сияқты стратегиялық ойындарда жақсы өнер көрсетеді Біркелкі суреттерді тез анықтай алады Кеңістіктік бағдарлау қабілеті өте жақсы дамыған Дене қозғалыстарының үйлесімділігі жоғары Дауыс қаттылығын бақыламайды Тілдік ерекшеліктері: Грамматикалық ережелерді қолдануда қиындықтар кездеседі Сөздің дұрыстығына аз назар аударады Даму ерекшеліктері: Ережелер оң жартышар арқылы меңгеріледі Өзін-өзі бақылау қабілеті әлсіз дамыған Дауыс қарқындылығын реттеуде қиындықтар бар

Мидың сол жақ жартышары асимметриясы мен оң жақ жартышары асимметриясының жоғарыдағы белгілері ғалымдардың зерттеу еңбектерінен алынды.

Бақылау визуалды түрде емес, балалардағы қолды немесе аяқты анықтауға бағытталған арнайы ойын жаттығуы арқылы жүзеге асырылды. Әдістеме ретінде балаларға ерте жастан таныс, сондықтан олар қарапайым деп қабылдайтын дәстүрлі қазақ ойыны пайдаланылды. Бұл ретте балаларға бақылаудың шынайы мақсаты хабарланбаған.

Зерттеу жүргізу үшін BilimlandKids білім беру порталының интерактивті материалдары пайдаланылды, соның ішінде: «Саусақтар» әні алынды. Мәтіндік сүйемелдеу «бас бармақ, балаң үйрек, ортқа терек, щылдыр шүмек, кішкене бөбек» бойынша жүзеге асты.

Оқушыларға нұсқаулық берілді, «Балалар, сендер саусақтарыңмен санай аласыңдар. Көпшіліктерің бұл санамақты бұрыннан білесіңдер немесе естіген шығарсыңдар деп ойлаймын. Енді әрқайсың кезек-кезек қолдарыңды көтеріп, саусақтарыңды атаңдар және оларды атау барысында бүгіндер».

Жаттығу 1-2 рет қайталанды. Аралас амбидекстрия жағдайларын анықтауға ерекше назар аударылды және алынған деректер жазылды. «О» – оң қолды бірінші рет пайдалану, «С» – сол қолды бірінші рет қолдану және «А» – екі қолды бір уақытта тең қолдану.

Бұл тәсіл ойын түрінде анықтауға мүмкіндік берді.

Кесте 2. Моторлық ассиметрияны қол басымдықтары арқылы бақылау

Басым қол Топтар	«О»	«С»	«А»
ЭТ. N= 80	69	10	1
БТ. N= 64	58	5	1

Келесіде, біз балалардың аяқ қозғалысындағы басымдықты анықтауды жүзеге асырдық. Зерттеу барысында оқушылардың қозғалыста қай аяғын жиі қолданатынын анықтау мақсатында арнайы әдіс қолданылды. Бұл әдіс ұлттық салт-дәстүр элементтерін пайдалана отырып, балаларға табиғи жағдайда бақылау жүргізуге мүмкіндік берді.

«Балалар, Ұлы Даламыздың кең жайлауын елестетіп көрейік. Сіздер ересек адам ретінде ұлы жиынға қатысып жатырсыздар деп елестетейік. Ұл балалар қазір көрпеге жақындап, қазақша малдасын құрады деп ойлайық. Бұл жерде Қазақ батырлары мен билерінің құрылтайы болып жатыр. Ал қыз балалар аққулар секілді, тізбектеп ұшып келіп, тізе бүгіп, құрмет көрсетіп өтеді деп елестетейік». Ұл балалар үшін қай аяқты басып отырғандығы (қай аяқтың үстіне қай аяқты қоятыны), ал қыз балалар үшін қай аяқтың тізесін бірінші бүккені бақылау ретінде негізге алынды. «О» – оң аяқтың үстемдігі, «С» – сол аяқтың үстемдігі, «А» – екі аяқтың тең қолданылуы (амбидекстрия). Бұл әдіс балалардың қозғалыс әрекеттеріндегі жеке ерекшеліктерін табиғи жағдайда анықтауға мүмкіндік берді. Ойын

форматында жүргізілген бақылау балалардың қалыпты жағдайындағы қозғалыс стереотиптерін объективті түрде бағалауға мүмкіндік берді.

Кесте 3. Аяқ басымдығы арқылы моторлық асимметрияны бақылау

Басым аяқ Топтар	«О»	«С»	«А»
ЭТ. N= 80	63	16	1
БТ. N= 64	52	7	1

Бұдан кейін оқушылардың оқу процесіндегі ақпаратты қабылдау стильдері (аудиал, визуал, кинестетикалық) анықтау мақсатында арнайы әдіс қолданылды. Бұл әдіс ғылыми зерттеулер негізінде әзірленген сөздерді таңдау арқылы оқушылардың қабылдау ерекшеліктерін анықтауға мүмкіндік берді. «Балалар, қазір сендерге әртүрлі сөздер беріледі. Олардың ішінен өздеріңе ең таныс және жиі қолданатын сөздерді таңдап жазыңдар, содан соң бізге оқып бересіздер». Тақтаға мынадай сөздер қатары жазылды:

- сезімге байланысты: жып-жылы, жұмсақ, майысқақ, иіс сезгіш екен
- естуге байланысты: дауыс, қатты дауыс, дыбыс, музыкасы жақсы екен, тыңдаңдаршы, әдемі әуен, үнсіз жүретін
- көруге байланысты: қарау, көру, сурет, бақылау, картина, бірінші рет қарағанда, түрлі-түсті, көріп тұрғандай, мөлдір
- қозғалысқа байланысты: ұстап алу, шымшып алды, қолымен.

Ғылыми зерттеулер негізінде:

- негізінен аудиал сөздерді таңдаған оқушылар – есту арқылы жақсы қабылдайтындар;
- негізінен визуал сөздерді таңдаған оқушылар – көру арқылы жақсы қабылдайтындар;
- негізінен кинестетикалық сөздерді таңдаған оқушылар – қозғалыс және сезім арқылы жақсы қабылдайтындар.

Бұл әдіс оқушылардың ақпаратты қалай жақсы қабылдайтынын анықтауға мүмкіндік береді және оқыту процесін жекелендіруге көмектеседі. Тапсырма балалардың қабылдау ерекшеліктерін табиғи жағдайда анықтауға мүмкіндік береді.

Кесте 4. Эксперимент және бақылау тобындағы аудиал, визуал, кинестетик оқушыларды бақылау

Топтар	Аудиал оқушы	Визуал оқушы	Кинестетик оқушы
ЭТ. N= 80	38	19	23
БТ. N= 64	28	18	14

Келесіде, математика пәні бойынша тәжірибелік-эксперимент жұмысы жүргізілді. Зерттеу жұмысының бұл кезеңі математикалық ойлау қабілеттерін анықтауға бағытталды. Ғалымдардың (С.Н.Костромина, Т.Кузьмина, Л. Петерсон, П.Эрдниев) зерттеулеріне сүйене отырып, математикалық қабілеттердің дамуы кеңістіктік қатынастарды түсінумен тығыз байланысты екендігі атап өтілді. Бұл қатынастарды тілдік (вербалдық) және тілдік емес

(бейвербалдық) деңгейде дамыту қажеттілігі айтылды. Негізгі зерттеу мәселелері болып дискалькулия (есептеу қабілетінің төмендеуі) мәселесі, оқушылардың модальдық ерекшеліктері (аудиал, визуал, кинестетикалық) және математикалық ойлауды дамытудың екі өлшемді тәсілі (сызықтық және кеңістіктік) қарастырылды.

Ойын форматында ұйымдастырылған тапсырмалар арқылы оқушылардың оперативті есінің көлемі, кеңістіктік ойлау қабілеті, модальдық басымдықтары (есту, көру, қозғалыс) анықталды.

Аудиал тапсырмалар:

1. (A1) Жабық көзбен шапалақ санын санау (11 рет)
2. (A2) Есепті тыңдап, ауызша шешу (поезд есебі)

Визуал тапсырмалар:

1. (B1) Суреттегі адамдар санын көзбен санау
2. (B2) Көрнекі есепті оқып, ауызша шешу (қарбыз есебі)

Кинестетикалық тапсырмалар:

1. (K1) Карточкаларды сәйкестендіру
2. (K2) Қағазды бүктеп квадрат жасау

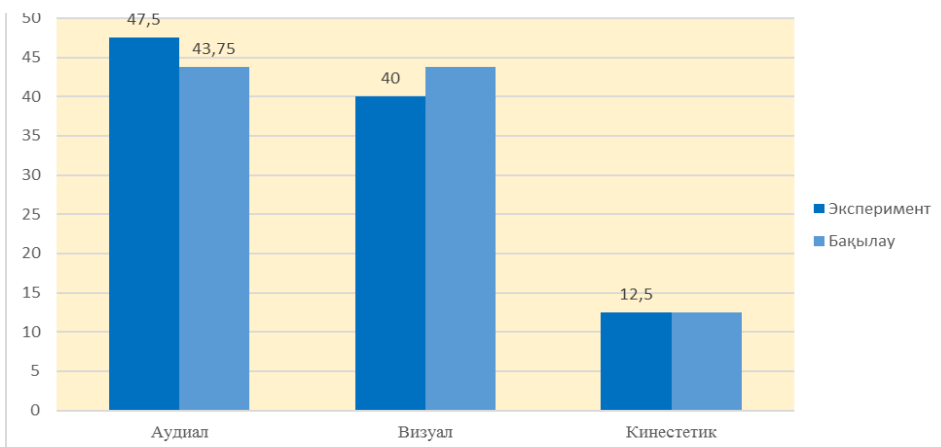
Зерттеу нәтижелері:

1. Оқушылардың модальдық басымдықтары анықталды
2. Математикалық қабілеттердің даму деңгейі бағаланды
3. Дискалькулия белгілері бар оқушылар анықталды

Зерттеу нәтижелері математиканы оқытудың жекелендірілген әдістемесін әзірлеуге мүмкіндік береді. Оқушылардың модальдық ерекшеліктерін ескере отырып, математикалық ойлауды дамытудың тиімді тәсілдерін қолдану қажеттігі айқындалды.

Кесте 5. Жеке модальдылықты анықтау нәтижелері

Топ	Аудиал		Визуал		Кинестетик	
	саны	%	саны	%	саны	%
ЭТ. N= 80	38	47,5 %	32	40 %	10	12,5 %
БТ. N= 64	28	43,75 %	28	43,75 %	8	12,5 %



Сурет 1– Математика тапсырмасын орындау нәтижелері

Табысты оқу – адамның эмоциялық жай-күйі арқылы көрініс беретін әлеуметтік-психологиялық аядағы интегралдық сипаты. Осымен де байланысты, аталған мәселе дәл де нақты тануға келгенде қиындықтар тудырады. Өйткені, табысты оқу дегенде, педагогтердің «таразының басын тең ұстауы» қиынға түсіп, қарама-қарсы екі жақтың біріне түсіп кетуі бар екені белгілі. Оның біріншісі – педагогтердің табысты оқу барлық пән бойынша жақсы үлгерім табысты оқудың көрсеткіші деген ұстанымы болса, екіншісі оқушының табысты оқуын үздіксіз ұйымдастыруға деген салғырт көзқарасты ұстанумен байланысты. Егер оқушы үй тапсырмасын орындамай келсе, оқушыға өзінің табысты оқуына қарай жүріп келе жатқан жолында «бір кірпіштің қаланбай қалғанын» сездірмеу арқылы оның табысты оқуға деген мұғалімдердің тарапынан жасалған кедергісі деп танымыз. Әрине, өкінішке орай, бұл барлық дерлік мектепте орын алып отырған жағдай екенін мойындау керек.

Табысты оқудың нейропедагогикалық тәсіл арқылы ұйымдастырылуында, оқушының барлық уақытта өзінің психологиялық жай-күйі мен гармониялық үйлесімді тек үзбей оқуынан ғана таба алатынын, соған қажетті мүмкіндікті білім берудің ірілі-ұсақты барлық сәттерінен табу және орнықтыру керектігі басты орынға шығарылады.

Қорытынды

Кіші мектеп жасындағы оқушыларды оқытуда нейропедагогикалық тәсілді қолдану өзінің жоғары тиімділігін дәлелдеді. Мидың жұмыс заңдылықтарын білуге негізделген бұл әдістер балалардың когнитивті функцияларын (есте сақтау, зейін, ойлау) дамытады және оқу үлгерімін жақсартады. Оқу үрдісінде арнайы жаттығуларды жүйелі қолдану (жарты шар аралық, сенсомоторлы, когнитивті) зейінді жақсартуға, логикалық және кеңістіктік ойлауды күшейтуге көмектеседі, эмоционалды өзін-өзі реттеуді дамытып, оқушының оқуға деген ынтасын арттырады, табысты оқуға жол ашады.

Нейропедагогика әр баланың бүйірлену (жарты шарлардың үстемдігі) және қабылдау модальділіктерінің (аудиалды, визуалды, кинестетикалық) ерекшеліктерін ескеруге мүмкіндік береді, бұл оқытудың жекелендірілуін тиімді етеді. Тұрақты нейро-жаттығулар нейрондық байланыстарды нығайту және мидың екі жарты шарының үйлесімді дамуы арқылы дислексия, дискалькулия және СДВГ (зейін тапшылығының гиперактивтілігінің бұзылуы) сияқты проблемалардың пайда болу қаупін азайтады. Осы ретте біздің зерттеуіміздің негізі болған нейропедагогикалық тәсіл ғылыми негізделген және тәжірибеге бағытталған құрал болып табылады, ол кіші мектеп жасындағы оқушылардың оқу сапасын арттырып қана қоймайды, сонымен қатар олардың holistic (тұтас) дамуына ықпал етеді. Бұл әдістерді білім беру процесіне енгізу мемлекеттік білім беру стандарттарының талаптарына және педагогиканы ізгілендіру тенденцияларына сәйкес келеді.

ӘДЕБИЕТ

- [1] Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. М.:Педагогика, 1977
- [2] Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Психология как объективная наука. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО Модек, 1998. С.272–317.
- [3] Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В.Давыдов; РАО, Психол. ин-т; Междунар. Ассоц. «Развивающее обучение». - Москва: ИНТОР, 1996. - 542 с.
- [4] Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. - М., 1996
- [5] Қоянбаев Р.М., Қоянбаев Ж.Б. Педагогика. – Алматы, 2000. – 382 б
- [6] Оспанов, Т. Қ. Математиканың теориялық негіздері: оқулық / Т. Қ. Оспанов, Ш. Х. Құрманалина, С. Қ. Құрманалина. - Астана, 2007. - 352 б.
- [7] Рахметова С.Р. Бастауыш класс оқушыларының тілін дамытудың ғылыми әдістемелік негіздері (ауызша және жазбаша дамыту әдістемесі): пед.ғыл.док. ... автореф. - Алматы, 1998.
- [8] Жұмабаева, Ә. Е. Қазақ тілін оқыту әдістемесі: оқу құралы / Ә. Е. Жұмабаева, Г.И Уайсова. - Қарағанды: «Medet Group» ЖШС, 2019. - 234 б.
- [9] Уәйісова Г.И., Әміров Р.С., Жұмабаева Ә.Е. Қазақ тілі: 2-сыныбына арналған оқулық. - 2-ші бас., өңделген. - Алматы: Атамұра, 2002. - 191 б.
- [10] Сағымбекова П.С., Тлеубаева Ә.Ы., Тортаева А.С. Бастауыш сыныптардың математика сабақтарына дайындалу мен оны жоспарлаудың әдістемесі. Жалпы білім беретін мектептің бастауыш сыныптары мұғалімдеріне арналған. -Тараз, 2013. 329 б.
- [11] Хомская Е. Д., Ефимова И. В., Будыка Е. В., Ениколопова Е. В. Нейропсихология индивидуальных различий. Москва: Роспедагентство, 1997.
- [12] Barabanova I, Kazlauskiene A. Manifestation of feedback in the (self-education process: analysis of documents of lithuanian gymnasiums. Proceed INTED2020 Conf. 2020:5886-5892.
- [13] Москвин В.А., Москвин Н.В. Нейропедагогика как прикладное направление педагогики и дифференциальной психологии. – Вестник Оренбургского государственного университета. 2001, № 4. – С. 34-39.
- [14] Цвирко О.Ю. Нейропедагогический подход к проблеме дошкольной подготовки. - // Дошкольная подготовка детей: сборник научных статей. - Барнаул, 2010. — с. 264-273.
- [15] Кузьмина Т.А. Нейропедагогический подход к обучению в начальной школе через исследовательскую деятельность учителя. – Непрерывное образование: XXI век. Научно-электронный журнал. – 2014. - Выпуск 3 (7). – С. 1-9.

REFERENCES

- [1] Babanskij Yu. K. (Optimization of the learning process: General didactic aspect). - M.: Pedagogika, 1977.
- [2] Gal'perin P.Ya. (Psychology of thinking and the doctrine of the gradual formation of mental actions//Psychology as an objective science). - M. : Institut prakticheskoy psihologii ; Voronezh : NPO Modek, 1998.- S. 272–317.
- [3] Davydov, V.V. (Theory of developmental learning). / V.V. Davydov ; RAO, Psihol. in-t ; Mezhdunar. Assoc. \”Razvivayushchee obuchenie\”. - Moskva : INTOR, 1996. - 542 s.
- [4] Amonashvili Sh. A. (Reflections on Humane Pedagogy). - M., 1996
- [5] Қойанбаев R.M., Қойанбаев Zh.B. (Pedagogy). – Almaty, 2000. – 382 b
- [6] Ospanov, T. Қ. (Theoretical foundations of mathematics: textbook) / T. Қ. Ospanov, Sh. H. Қырманалина, S. Қ. Қырманалина. - Astana, 2007. - 352 b.
- [7] Rahmetova S.R. (Scientific methodological foundations of the development of the language of Primary School students) (methods of oral and written development) : ped.fyl.dok. ... avtoref. - Almaty, 1998.
- [8] Zhymabaeva, Ә. E. (Methods of teaching the Kazakh language) [text]: оқу қыралы / Ә. E. Zhymabaeva, G.I Uajsova. - Қарағанды : \”Medet Group\” ZhShS , 2019. - 234 b.
- [9] Uәjisova G.I., Әmirov R.S., Zhymabaeva Ә.E. (Kazakh language: textbook for the 2nd grade). - 2-shi bas., өңделген. - Almaty: Atamұra, 2002. - 191 b.
- [10] Saғymbekova P.S., Tleubaeva E.Y., Tortaeva A.S. (Methodology for preparing and planning mathematics lessons of primary grades.). -Taraz, 2013. 329 -bet.
- [11] Homskaya E. D., Efimova I. V., Budyka E. V., Enikolopova E. V. (The neuropsychology of individual differences). - Moskva: Rospedagentstvo, 1997.
- [12] Barabanova I, Kazlauskienė A. (Manifestation of feedback in the (self-education process: analysis of documents of lithuanian gymnasiums). Proceed INTED2020 Conf. 2020:5886-5892.
- [13] Moskvina V.A., Moskvina N.V. (Neuropedagogy as an applied field of pedagogy and differential psychology). – Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2001. - № 4. – S. 34-39.
- [14] Cvirko O.Yu. (A neuro-educational approach to the problem of pre-school education). - // Predshkol ‘naya podgotovka detej: sbornik nauchnyh statej. - Barnaul, 2010. — s. 264-273.
- [15] Kuz'mina T.A. (Accessus neuropedagogicus ad docendum in scholis elementariis per artes investigationis magistri). – Nepreryvnoe obrazovanie: HHI vek. Nauchno-elektronnyj zhurnal. – 2014. - Vypusk 3 (7). – S.1-9.

ФОРМИРОВАНИЕ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ НЕЙРОПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

***Садреймова А.Ж.¹ Жумабаева А.Е.²**

***^{1,2}Казахский национальный государственный университет имени Абая,
Алматы, Казахстан**

Аннотация. В статье рассматривается роль нейропедагогических упражнений в повышении эффективности обучения младших школьников. Анализируются нейрофизиологические основы когнитивного развития детей, а также предлагаются практические методы и приемы использования нейропедагогики в образовательном процессе. На основе нейропедагогического подхода доказано, что, рассматривая новую систему формирования успешного обучения младших школьников, можно выйти на качественный уровень сознательного обучения на более высоком уровне. Успешное обучение-это определенный уровень, который гарантирует, что учащийся добьется результатов, научившись систематически работать над раскрытием своего потенциала в учебно-познавательной деятельности. Фактически, успешное обучение начинается с овладения отдельными элементами — действиями и операциями. Именно их сочетание и последовательное выполнение формируют учебный процесс, приводящий к высоким результатам.

На основе методов нейропедагогики предлагается, что для формирования успешного обучения младших школьников учитель должен эффективно использовать возможности правого и левого полушарий мозга ученика в учебно-познавательной деятельности. При этом опытно-экспериментальная работа по формированию успешного обучения учащихся младшего школьного возраста методом нейропедагогики была организована и проведена в гимназии №159 имени Ыбрая Алтынсарина и гимназии №12 имени Шокана Уалиханова г. Алматы и охватила учащихся 4 класса. Экспериментальная группа насчитывала 80 учащихся, контрольная-64. Учащиеся, участвовавшие в общем исследовании N=144. Результаты исследования показывают, что регулярное использование специальных нейропедагогических упражнений будет влиять на успешное обучение младших школьников, улучшая их внимание, память, мышление и эмоциональную регуляцию.

Ключевые слова: нейропедагогический подход, учащиеся младшего школьного возраста, развитие когнитивных функций, успешное обучение, методы и приемы успешного обучения, индивидуальная латеральная предрасположенность, нейропсихологические упражнения, учебный процесс

FORMATION OF SUCCESSFUL LEARNING IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN BASED ON A NEURO-PEDAGOGICAL APPROACH

*Sadreimova A.¹ Zhumabayeva A.²

*^{1,2}Abai Kazakh National Pedagogical University,
Almaty, Kazakhstan

Abstract. The article examines the role of neuropedagogic exercises in improving the effectiveness of teaching younger schoolchildren. The neurophysiological foundations of children's cognitive development are analyzed, and practical methods and techniques for using neuropedagogy in the educational process are proposed. Based on the neuropedagogical approach, it is proved that, considering a new system for the formation of successful education for younger schoolchildren, it is possible to reach a qualitative level of conscious learning at a higher level. Successful learning is a certain level that ensures that a student achieves results by learning how to systematically work to unlock their potential in educational and cognitive activities. In fact, successful learning begins with mastering the individual elements — actions and operations. It is their combination and consistent implementation that form the learning process that leads to high results.

Based on the methods of neuropedagogy, it is proposed that in order to form successful teaching of younger schoolchildren, a teacher should effectively use the capabilities of the right and left hemispheres of the student's brain in educational and cognitive activities. At the same time, experimental work on the formation of successful teaching of primary school students using the neuropedagogy method was organized and conducted at Gymnasium No. 159 named after Ybray Altynsarin and gymnasium No. 12 named after Shokan Ualikhanov in Almaty and included 4th grade students. The experimental group consisted of 80 students, the control group-64. Students who participated in the general study N=144. The results of the study show that regular use of special neuropedagogical exercises will influence the successful learning of younger schoolchildren, improving their attention, memory, thinking and emotional regulation.

Keywords: neuropedagogical approach, primary school students, cognitive development, successful learning, methods and techniques of successful learning, individual lateral predisposition, neuropsychological exercises, learning process

*Мақала түсті / Статья поступила / Received: 25.06.2025.
Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted: 26.12.2025.*

Авторлар туралы мәлімет:

Садреймова Айнура Жаксылыковна- докторант, Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университеті, Алматы, Қазақстан, e-mail: ainyr_1976@mail.ru

Жумабаева Азия Елеупанова- педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық Университеті, Алматы, Қазақстан, e-mail: aziya_e@mail.ru

Информация об авторах:

Садреймова Айнур Жаксылыковна-докторант, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан, e-mail: ainyr_1976@mail.ru

Жумабаева Азия Елеупанова-доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан, e-mail: aziya_e@mail.ru

Information about the authors:

Sadreimova Ainur Zhaksylykovna-doctoral student, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, e-mail: ainyr_1976@mail.ru

Zhumabayeva Asia Eleupanova-doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, e-mail: aziya_e@mail.ru

УДК 371.7

МРНТИ 14.25.07

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.034>

АКАДЕМИЧЕСКОЕ ВЫГОРАНИЕ УЧЕНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ ГОРОДА АЛМАТЫ

* Булатбаева А.А.¹, Галеева Р.М.²

*^{1,2} Казахский национальный университет имени аль-Фараби,
Алматы, Казахстан

Аннотация. В современном мире академическое выгорание стало распространено среди обучаемых и возникает оно из-за чрезмерных академических нагрузок и неумения обучаемых справляться с усталостью и стрессом. Цель исследования — выявить распространённость признаков эмоционального истощения у учащихся старших классов школ города Алматы, а также определить факторы, влияющие на их психоэмоциональное состояние. В качестве основного метода использовалось анкетирование, в котором приняли участие 122 школьника из 9–11 классов различных типов школ. Анкета включала вопросы, касающиеся уровня тревожности, удовлетворённости учёбой, отношения с учителями, режима сна и питания, а также отвлекающих факторов в учебном процессе.

Результаты исследования показали, что значительная часть учащихся испытывает тревожность, давление и эмоциональное напряжение, особенно в экзаменационные периоды. Девушки демонстрируют более высокую эмоциональную чувствительность, а учащиеся специализированных школ — более выраженные симптомы выгорания. В то же время была подчёркнута важная роль психологической поддержки со стороны учителей и родителей в снижении уровня выгорания. Также установлена взаимосвязь между длительностью выполнения домашних заданий и уровнем тревожности. Кроме того, выявлено, что отношение к учителям и восприятие школьного климата оказывают существенное влияние на учебную мотивацию и общее эмоциональное состояние подростков.

Практическая значимость работы заключается в выявлении направлений для улучшения внутришкольной среды, профилактики выгорания и развития программ психологической поддержки, направленных на сохранение ментального здоровья старшеклассников, повышение их учебной мотивации и устойчивости к стрессу. Полученные результаты могут быть использованы педагогами, школьными психологами и администрацией для адаптации образовательной среды под потребности учащихся.

Ключевые слова: академическое выгорание, учебная мотивация, стресс, тревожность, психологическое состояние, внутришкольный климат, личность учителя, экзаменационный стресс, старшие классы

Введение

Проблема депрессивных и тревожных состояний у подростков приобретает всё большую актуальность во всем мире, в том числе и

в Казахстане. Подростковый возраст характеризуется значительным эмоциональным напряжением, что подтверждается статистикой: по данным мониторингового агентства Energyprom.kz, с января по октябрь 2024 года добровольно ушли из жизни 98 несовершеннолетних казахстанцев. Также были зафиксированы 93 попытки самоубийства [1].

Проблемы нестабильного эмоционального состояния среди подростков имеют различные причины: напряжённые взаимоотношения с родителями и сверстниками, низкая самооценка, страх перед неудачами, недосып и хроническая усталость, а также высокая учебная нагрузка, ведущая, в свою очередь, к академическому выгоранию.

Окончание школы представляет собой важный и ответственный жизненный этап. В этот период старшеклассники должны определиться, чем хотят заниматься в будущем, однако в возрасте 16–18 лет большинство учащихся испытывает трудности в осознанном самоопределении, что обусловлено как психологическими, так и социальными факторами.

Дополнительно к сложностям профессионального выбора, учащиеся сталкиваются с академическими нагрузками, возросшими ожиданиями со стороны родителей и педагогов, а также с выраженным социальным давлением, особенно в период итоговой государственной аттестации и Единого национального тестирования (ЕНТ).

Эти факторы способствуют развитию академического выгорания, влияющего не только на текущую успеваемость, но и на психологическое и физическое здоровье старшеклассников. Поэтому в условиях современного общества особенно актуальной становится необходимость глубокого изучения и всестороннего анализа данной проблемы, так как её последствия могут оказывать продолжительное негативное влияние как на психоэмоциональное и физическое здоровье выпускников, так и на их профессиональное самоопределение и будущее в целом.

Термин «выгорание» впервые был использован американским клиническим психологом Гербертом Фреденбергером в 1974 году в контексте изучения профессионального снижения мотивации, как реакция на хронический стресс на рабочем месте [2]. Позже эту тему продолжила Кристина Маслач, которая определила выгорание как комплексный синдром, включающий эмоциональное истощение, деперсонализацию (циничное отношение к людям и событиям) и снижение личных достижений, сопровождающееся ощущением неэффективности своей деятельности [3].

В статье 2020 года голландский профессор Вильмар Шауфели с коллегами расширил классическую трёхкомпонентную модель, предложенную Маслач, и определил выгорание как связанное с профессиональной деятельностью состояние истощения, для которого характерны крайняя усталость, сниженная способность регулировать когнитивные и эмоциональные процессы и психологическая отстранённость от работы. Эти основные признаки нередко сопровождаются подавленным настроением, а также неспецифическими психологическими и психосоматическими жалобами [4].

В образовательную среду профессиональное выгорание перенесла финский психолог Криста Сальмела-Аро с коллегами. Исходя из того, что учебная деятельность может вызывать стресс и истощение по тем же механизмам, что и работа, они создали опросник School Burnout Inventory (SBI) на основе анкеты, разработанной для диагностики профессионального выгорания (BBI-15). SBI измеряет три аспекта школьного выгорания: истощение из-за учебных требований, отстранённое отношение к школе и ощущение собственной несостоятельности как ученика. Позднее опросник SBI перевели и адаптировали для русскоязычных школьников российские психологи А.А. Бочавер и О.Р. Михайлова [5; 6].

Согласно российским исследованиям, высокий уровень академического выгорания у школьников может проявляться в комплексе когнитивных, эмоциональных, поведенческих и соматических симптомов. Учащиеся теряют интерес к учебной деятельности, включая предметы, которые ранее вызывали увлечённость и имели личную значимость. Возникает нежелание посещать школу, а сама учеба всё чаще ассоциируется с состояниями скуки, тревоги или внутреннего напряжения [6].

Рядом учёных академическое выгорание определяется как устойчивое негативное психологическое состояние, связанное с обучением, которое состоит из трёх компонентов: эмоциональное истощение, отсутствие учебной мотивации и снижение личных достижений [7; 8].

Двойственную роль в психологическом состоянии подростков играет эмпатия. В 2020 году Элеонора Фарина с коллегами провела опрос среди итальянских старшеклассников и пришла к выводу, что в условиях позитивного школьного климата сопереживание снижает риск истощения, тогда как при неблагоприятной атмосфере усиливает эмоциональное перенапряжение [9].

Один из наиболее комплексных аналитических обзоров по теме академического выгорания представляет собой исследование А.Г. Илюхина. Автор акцентирует внимание на том, что симптомы выгорания могут возникать уже в возрасте 10–12 лет и иметь устойчивую динамику, переходя в более выраженные формы в старших классах. К основным факторам, способствующим развитию выгорания, он относит высокий учебный стресс, недостаточную поддержку со стороны значимых взрослых, эмоциональные трудности, а также дефицит академических и социальных ресурсов [10].

В Казахстане уделяется всё большее внимание вопросу психологического благополучия школьников — современные исследователи и практики активно изучают международный опыт, перенимая лучшие подходы к развитию эмоционального интеллекта, профилактике стресса и буллинга, а также развитию стрессоустойчивости и социальных навыков [11].

Исследование, проведённое в Казахстане в 2023 году в рамках международного проекта HBSC при поддержке ВОЗ, показало, что в целом подростки удовлетворены жизнью — в среднем на 8,3 балла из 10. Однако с возрастом их психоэмоциональное состояние ухудшается, особенно у

девочек: к 15 годам 31% жалуются на частые головные боли, 29% чувствуют подавленность, а 46% — раздражительность и плохое настроение. Основываясь на этих выводах, доктор Шынар Абдрахманова, ведущий исследователь проекта, подчеркнула важность работы с психическим здоровьем подростков, так как оно отражает общее состояние школы, семьи и общества [12].

В этой связи в рамках исследования была выдвинута гипотеза о том, что основными факторами академического выгорания старшеклассников являются высокая учебная нагрузка, неблагоприятный школьный климат, отношения с учителями и родителями, тревожность перед сдачей ЕНТ и неопределённость профессионального будущего.

Материалы и методы

В ходе исследования использовался анализ и сравнение теории и концепции выгорания, была рассмотрена хронология возникновения проблемы академического выгорания у школьников.

В качестве ведущего эмпирического метода было использовано анкетирование. Авторская анкета была разработана с целью изучения особенностей проявления тревожности у подростков, связанные с академическими результатами в образовательном процессе. В исследовании приняли участие 122 человека — ученики 9, 10 и 11 классов школ Алматы. Задачей опросника было выявление уровня тревожности учащихся, степени испытываемого ими давления, удовлетворенности процессом обучения и отношениями с окружающими, а также субъективного восприятия физического состояния и общего благополучия. Данные собирались онлайн на платформе Google Form.

Опросник включал 25 вопросов, которые были разделены на несколько групп: общая информация (пол, тип школы, класс, уровень успеваемости в Kundelik.kz), субъективная оценка физического состояния, особенности переживания тревоги и подавленности и уровень стресса в экзаменационный период, а также отношение к учёбе и взаимодействие с социальным окружением.

Всего в опросе приняли участие 84 девушки и 38 юношей, учащиеся общеобразовательных, специализированных, частных школ, а также гимназий и лицеев. В гендерном разрезе в опросе приняли участие 68,9% девушек и 31,1% юношей. По типу школ респонденты распределились следующим образом: 17,2% респондентов из общеобразовательных школ; 67,2% - обучаемые гимназий/лицеев; 11,5% - обучаемые частной школы; 4,1% - обучаемые специализированной школы. Выборка по классам распределилась следующим образом: наибольшее число составили ученики 11-х классов (57 человек), за ними следуют учащиеся 10-х классов (38 человек) и, наконец, ученики 9-х классов (29 человек).

Для качественной интерпретации результатов был проведён корреляционный анализ в разрезе гендера, типов школ, классов, соотношения затраченного времени на выполнение домашнего задания

и уровня тревожности респондентов. Помимо количественных данных использовался качественный анализ и интерпретация ответов школьников на открытые вопросы анкетирования.

Результаты и обсуждение

Анализ уровня успеваемости по данным системы Kundelik показал, что наиболее распространённый уровень успеваемости среди опрошенных — от 76 до 85% (44 ученика). Второе место занимают учащиеся с отличной успеваемостью (86–100%, 37 человек), далее следуют ученики с показателем 66–75% (22 человека). При этом только 18 респондентов не смогли указать свой текущий уровень успеваемости.

На основании этих данных можно предположить, что в полученной выборке старшеклассники внимательно следят за своими оценками и заинтересованы в поддержании высокого уровня успеваемости.

Общая физическая оценка респондентов. На основе проведённого исследования можно сделать следующие выводы о физическом и эмоциональном состоянии старшеклассников.

Большинство учащихся демонстрирует достаточно хороший уровень физического здоровья: 43,4% опрошенных почти никогда не болеют, 27% болеют редко (1 раз в 2-3 месяца), 13,1% — иногда (примерно раз в месяц) и лишь небольшая часть (8,2%) болеют часто. Это говорит о том, что большинство старшеклассников не испытывают серьёзных проблем со здоровьем.

Однакостораживает тот факт, что значительная часть опрошенных школьников (37,7%) заявила, что регулярно испытывает головные боли. При этом 18,9% респондентов связывают головные боли непосредственно с учебным процессом, что свидетельствует о негативном влиянии высокой учебной нагрузки на физическое состояние учеников.

Важным фактором здоровья является также питание. На основании полученных данных мы можем констатировать, что большинство школьников (63,1%) получают полноценное питание три раза в день (завтрак, обед и ужин). В то же время 23% учащихся имеют горячее питание лишь один раз в сутки, а 13,9% питаются в основном перекусами. Таким образом, несмотря на преобладание позитивных данных о питании, часть школьников не получает необходимого полноценного рациона, что может негативно отражаться на их физическом и эмоциональном самочувствии.

Вызывает беспокойство и тот факт, что 68% опрошенных школьников спят менее рекомендованных 8 часов в сутки, что может привести к ухудшению когнитивных функций и снижению академических успехов. Только 28,7% учащихся соблюдают рекомендуемую продолжительность сна (8-9 часов), и всего 3,3% спят более 9 часов.

На вопрос об эмоциональном состоянии 36,1% респондентов ответили, что часто испытывают подавленность и грусть, ещё 35,2% — сталкиваются с такими чувствами иногда, и лишь 12,3% учеников отмечают, что у них всё хорошо в душевном плане. Эти данные говорят о достаточно высоком

уровне эмоционального неблагополучия среди подростков.

Полученные результаты подчёркивают необходимость уделения особого внимания организации учебного процесса, обеспечения учащихся полноценным отдыхом, сбалансированным питанием и своевременной психологической поддержкой. Особенно важна профилактика и коррекция факторов, приводящих к регулярным головным болям и эмоциональной подавленности.

Гендерные различия в проявлениях эмоционального выгорания. Если рассматривать особенности отношения к учёбе среди девушек и юношей, то девушки демонстрируют несколько более позитивное восприятие образовательного процесса (21,43%) в сравнении с юношами (15,79%). Однако общий процент учащихся обоих полов, которые позитивно относятся к учёбе, остаётся невысоким, что указывает на необходимость системного подхода в повышении мотивации к обучению.

Эмоциональное состояние также существенно различается по гендерному признаку: девушки значительно чаще испытывают подавленность или грусть (47,62%), и этот показатель более чем в четыре раза превышает аналогичный показатель среди юношей (10,53%). Полученные данные отражают более высокую эмоциональную уязвимость девушек и подчёркивают необходимость усиления психологической поддержки именно для этой группы учащихся.

Кроме того, девушки чаще ощущают давление со стороны окружающих (57,14%), чем юноши (44,74%). Это может свидетельствовать о повышенных ожиданиях и требованиях к девушкам со стороны учителей, родителей и общества в целом, что создаёт дополнительную эмоциональную нагрузку и стресс.

Относительно уровня тревожности, связанной с предстоящим ЕНТ, практически одинаковое количество девушек (45,24%) и юношей (44,74%) испытывают сильную тревогу и волнение перед экзаменом. Это подтверждает высокую значимость экзаменационной ситуации для всех старшеклассников и указывает на необходимость разработки мер, направленных на снижение экзаменационного стресса.

На вопрос о планах продолжить учёбу в высших учебных заведениях девушки чаще дают положительный ответ (82,14%), чем юноши (71,05%). Это говорит о том, что девушки более ориентированы на получение высшего образования, что необходимо учитывать в работе по профориентации и при оказании поддержки учащихся в вопросах карьерного самоопределения.

Сравнительный анализ академического выгорания в школах разного типа. При сравнении уровня удовлетворённости учёбой среди учащихся различных типов образовательных учреждений наиболее высокие показатели зафиксированы у учеников частных школ: 50% из них оценили своё отношение к образовательному процессу как позитивное. В то же время учащиеся гимназий и лицеев проявляют умеренный уровень удовлетворения (13,41%). Ученики общеобразовательных школ чаще других выражают меньшее удовлетворение процессом обучения (23,81% положительных

ответов), а самый низкий уровень положительного восприятия учёбы зафиксирован среди учащихся специализированных школ (20%). Это свидетельствует о том, что высокая учебная нагрузка и сложная программа специализированных школ могут вызывать у учащихся отрицательные эмоции и снижать их мотивацию.

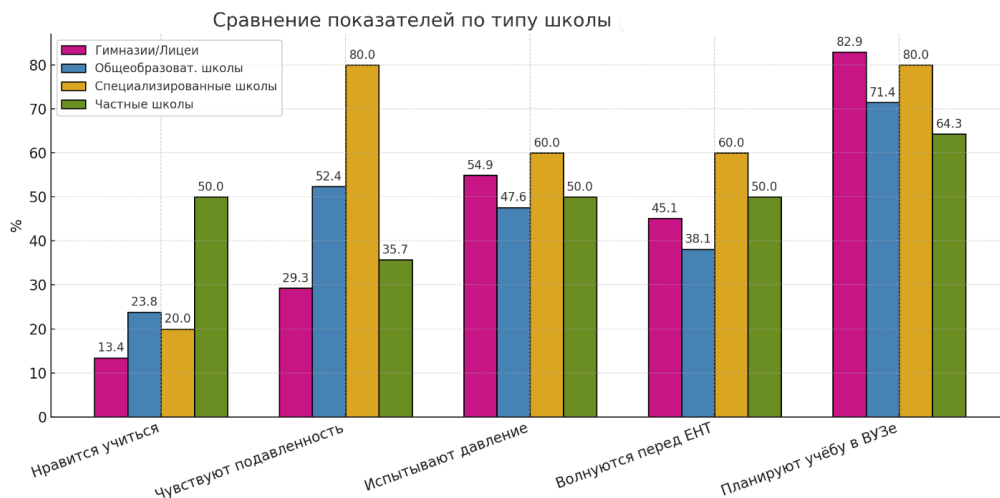


Рисунок 1 - Сравнение показателей академического выгорания по типу школы

Если рассмотреть эмоциональное состояние учащихся разных школ, то наиболее высокий уровень подавленности и грусти наблюдается именно среди учеников специализированных школ (80%), что связано с повышенными требованиями и нагрузками. Ученики общеобразовательных школ также часто сталкиваются с эмоциональными трудностями (52,38%). В гимназиях и лицеях этот показатель несколько ниже (29,27%), а в частных школах уровень эмоционального неблагополучия относительно невелик (35,71%).

Важно отметить уровень давления, который испытывают школьники в процессе обучения. Наибольший показатель снова фиксируется в специализированных школах (60%), что подтверждает значительное влияние повышенных ожиданий и учебной нагрузки на эмоциональное состояние учеников. В гимназиях и лицеях давление ощущают чуть больше половины учащихся (54,88%), тогда как в частных и общеобразовательных школах этот показатель одинаков — по 50%.

Уровень тревоги перед сдачей ЕНТ наиболее выражен среди учащихся гимназий и лицеев (45,12%), что может объясняться высокими ожиданиями учителей и родителей к учебным достижениям учеников. В специализированных школах показатель тревожности также достаточно высокий (60%). В частных и общеобразовательных школах половина учащихся (по 50%) испытывают сильное волнение перед ЕНТ.

Относительно планов на продолжение учебы в ВУЗе, наибольший процент учеников, планирующих поступать в высшие учебные заведения, отмечен в гимназиях и лицеях (82,93%). Это подчёркивает их устойчивую ориентацию на высшее образование. Среди учеников специализированных школ также высокий показатель (80%), несмотря на высокую эмоциональную нагрузку. В общеобразовательных школах процент учеников, стремящихся в ВУЗы, составляет 71,43%, а среди учащихся частных школ чуть ниже — 64,29%.

На основании полученных данных мы видим, что наибольший стресс и тревогу испытывают ученики специализированных школ, что явно указывает на необходимость оптимизации учебной нагрузки и психологической поддержки для учеников этих учебных заведений.

Различия в эмоциональном состоянии учащихся по классам. Выборка по классам показала, что наиболее позитивно относятся к учёбе ученики 10-го класса: среди них почти половина (47,37%) выразила удовлетворение учебным процессом. Среди учеников 9-го класса позитивное отношение к учебе отмечается лишь у 33,33% учащихся, а среди 11-классников этот показатель составляет 35,09%.

Эмоциональное состояние старшеклассников также отличается в зависимости от класса. Так, среди учащихся 9-го класса регулярно испытывают подавленность или грусть 37,04% респондентов. В 10-м классе этот показатель несколько ниже и составляет 34,21%. В 11-м классе уровень эмоционального неблагополучия вновь повышается (36,84%) и приближается к показателям 9-го класса. Это говорит об устойчивой эмоциональной нагрузке, которая сопровождает учащихся на протяжении всех трёх классов старшей школы.

Если рассматривать уровень испытываемого учащимися давления, становится очевидным, что его пик приходится на учеников 9-го класса. По нашему мнению, это связано с тем, что именно в этом возрасте школьники сталкиваются с необходимостью принятия одного из первых серьёзных жизненных решений — продолжать обучение в старших классах или перейти в колледж. В данной ситуации значительную роль играет позиция школы: учащиеся, демонстрирующие низкие академические результаты, нередко испытывают явное или скрытое давление со стороны педагогов и администрации, которые настойчиво рекомендуют рассмотреть возможность поступления в учреждения среднего профессионального образования. Подобные установки, подкреплённые и со стороны родителей, существенно усиливают уровень стресса у подростков и могут негативно сказываться на их эмоциональном состоянии и учебной мотивации.

В последующих классах уровень давления постепенно снижается, и наибольшая эмоциональная стабильность наблюдается у учащихся 10-х и 11-х классов.

Связь между учебной тревожностью и продолжительностью выполнения домашних заданий. Анализ связи между объёмом домашней нагрузки (в часах) и уровнем стресса в период подготовки к ЕНТ выявил ряд устойчивых закономерностей.

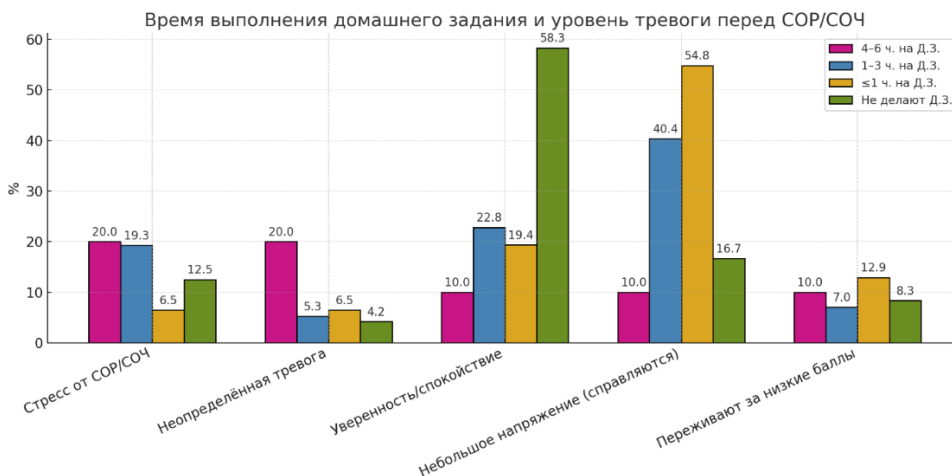


Рисунок 2- Время выполнения домашнего задания и уровень тревоги перед СОР/СОЧ

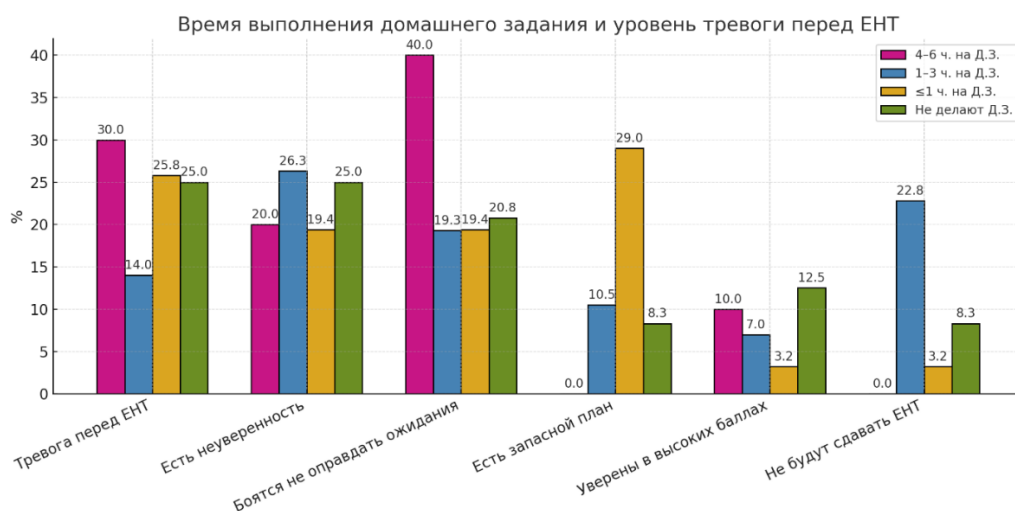


Рисунок 3-Время выполнения домашнего задания и уровень тревоги перед ЕНТ

Большинство учащихся с умеренной ежедневной учебной нагрузкой (от 1 до 3 часов на выполнение домашней работы) в целом успешно справляются со стрессовыми ситуациями. Ученики, которые ежедневно тратят много времени на выполнение домашних заданий (от 4 до 6 часов в день), чаще других сталкиваются с выраженным эмоциональным дискомфортом и высоким уровнем тревожности. Учащиеся с низкой академической нагрузкой реже сталкиваются с выраженным стрессом. Однако и в этой группе есть подростки, у которых уровень тревожности резко возрастает, особенно в конце учебной четверти, когда экзамены

и контрольные (СОР/СОЧ) назначены на один и тот же день, создавая эффект «экзаменационной перегрузки».

Таким образом, прослеживается прямая корреляция между количеством времени, затрачиваемым на домашние задания, и уровнем эмоционального напряжения учащихся. Чем выше ежедневная нагрузка, тем выше уровень тревожности и стресса. На первый взгляд, это кажется парадоксальным, поскольку предполагалось, что чем больше времени ученики уделяют подготовке, тем меньше должны испытывать стресс перед экзаменами. Однако, по нашему мнению, этот парадокс объясняется тем, что ответственные и прилежные ученики склонны больше волноваться перед оценочными мероприятиями.

Анализируя отношение учащихся к ЕНТ, мы заметили, что большинство учеников, не выполняющих домашние задания, чувствуют себя сравнительно спокойно во время сдачи СОР и СОЧ. Вероятно, это связано либо с низким уровнем общей вовлечённости в учебный процесс, либо с отсутствием интереса к учебной деятельности в целом. Вместе с тем, некоторая часть учеников этой группы всё же испытывает стресс, что подчёркивает необходимость индивидуального подхода к работе с такими учащимися.

Отвлекающие факторы в учебной деятельности старшеклассников. Согласно результатам исследования, девушек чаще всего от учебного процесса отвлекают социальные сети и мессенджеры, что отражает значительное влияние цифровых технологий на их повседневную жизнь и подчеркивает необходимость обучения подростков эффективному управлению своим временем и вниманием. Юноши же отмечают шум в классе в качестве основной помехи, мешающей учёбе. Предположительно, это связано с перегруженностью школ в мегаполисе, что делает образовательный процесс менее эффективным. Такая ситуация указывает на необходимость создания большего числа учебных заведений, а также подчёркивает важность формирования благоприятных и комфортных условий в школе для успешного усвоения знаний.

Значимыми среди всех респондентов также оказались домашние обязанности (31,1%) и чрезмерная сложность учебного материала (32,8%). Эти результаты указывают на то, что часть учащихся сталкивается с трудностями как в организации учебного времени дома, так и в восприятии содержания учебных программ.

Кроме того, 23% школьников признались, что им просто неинтересно учиться, что подчёркивает важность работы над внутренней учебной мотивацией. Наименее распространённым ответом на вопрос об отвлекающих факторах стал пункт «заработок и работа» — его выбрали 9% респондентов. Хотя этот фактор и не является доминирующим, он демонстрирует растущую тенденцию среди подростков к обретению финансовой независимости и попыткам совмещения учёбы с подработкой, что может создавать дополнительное учебное и эмоциональное напряжение.

Помимо предложенных вариантов ответа респондентам также была предоставлена возможность самостоятельно указать, что именно отвлекает их от учёбы. Приводим наиболее интересные и показательные высказывания, которые позволяют глубже понять эмоциональное состояние учащихся и выявить дополнительные источники помех в учебном процессе:

«Сильно устаю, потому что ложусь поздно, встаю рано»,

«Когда учителя отвлекают нас от учёбы»,

«То, что на ЕНТ нас подготавливают не по школьной программе, а в школе требуют совсем другого»,

«Большая нагрузка, не в академическом плане, а вообще»,

«У учителей нет желания учить»,

«Бренность бытия», «тревога», «иногда депрессия».

Эти индивидуальные ответы подчеркивают, что причины снижения учебной концентрации выходят за рамки стандартных внешних факторов. Здесь прослеживается влияние общего эмоционального истощения, противоречий между требованиями школы и подготовкой к экзаменам, а также недостатка мотивации со стороны педагогов. Отдельного внимания заслуживают экзистенциальные и психологические переживания, что еще раз подтверждает необходимость комплексного подхода к поддержке психологического благополучия школьников старших классов.

Отношение учащихся к преподавателям как фактор учебной мотивации. Ответы на вопрос об отношении к учителям показали, что восприятие педагогов среди учащихся далеко не однозначно. Учащимся предлагалось выбрать несколько подходящих вариантов ответа, а также была предоставлена возможность выразить своё мнение в свободной форме. Это позволило не только количественно оценить восприятие педагогов, но и заглянуть в личные переживания, которые не укладываются в стандартные категории.

На первый взгляд, цифры могут показаться тревожными: 53,3% респондентов отметили, что есть учителя, которые не вызывают уважения. Однако на втором месте по популярности оказался прямо противоположный ответ — 45,9% учеников признались, что в их жизни есть учителя, которые вдохновляют. Это указывает на сложную, но важную динамику: несмотря на критику, значительная часть школьников всё же встречает педагогов, оказывающих на них положительное влияние.

Подростковый возраст — время, когда авторитет взрослого нужно не навязать, а заслужить. Поэтому особенно важно, чтобы учителя не просто передавали знания, а становились настоящими проводниками, вдохновляющими и вовлекающими. Эти выводы подкрепляются и в комментариях учеников. Один из них особенно выделяется своей искренностью (орфография и пунктуация сохранены): *«Многим учителям просто всё равно на процесс обучения, и я ненавижу это. мои одноклассники только и рады быть у учителя, которому всё равно, потому что тогда надо меньше напрягаться, но я искренне люблю учиться и ненавижу подобное обучение на отвали».*

Этот отклик подтверждает, что среди подростков, уставших от школьной рутины, есть те, кто любит получать новые знания и хочет видеть в учителе не просто строгого контролёра, а партнёра и наставника. Это ещё раз подчёркивает, что интерес к учёбе во многом зависит от того, насколько сам педагог любит своё дело и заинтересован в обучении детей.

Заключение

Полученные данные подтверждают выдвинутую гипотезу, что академическое выгорание у старшеклассников может возникать из-за высокой учебной нагрузки, взаимоотношений с учителями и родителями и эмоционального напряжения перед сдачей ЕНТ. Наибольший уровень стресса зафиксирован среди девушек, что согласуется с другими исследованиями в этой области. Однако важно подчеркнуть, что речь не идёт о критической ситуации — в рамках выборки алматинских школьников тревожные симптомы носят скорее умеренный характер.

В старших классах возможно возникновение эмоционального истощения и стресса, однако при благоприятных условиях школа способна выполнять защитную функцию и предотвращать академическое выгорание. Наличие поддерживающих учителей, понимающих родителей и высокомотивированных сверстников облегчает преодоление трудностей и способствует тому, что учёба перестаёт восприниматься как тяжёлая обязанность и превращается в осмысленную и управляемую деятельность.

Профилактика и преодоление выгорания становятся сегодня насущной задачей не только для психологов и педагогов, но и для всех участников образовательного процесса. Несмотря на актуальность темы, данных о действительно эффективных методиках пока недостаточно. Тем не менее, исследователи отмечают положительные результаты при использовании таких подходов, как групповые и индивидуальные психологические консультации, внедрение практик осознанности, развитие навыков саморегуляции и тайм-менеджмента, а также включение регулярной физической активности в повседневную жизнь школьников.

Надеемся, что данные нашего исследования станут поводом для пересмотра подходов к организации учебного процесса. Важно помнить, что психологическое благополучие — это неотъемлемая часть качественного образования. Забота о ментальном здоровье не только учителей, но и учеников, способна сформировать поколение более устойчивых, мотивированных и заинтересованных в собственном развитии молодых людей, готовых с энтузиазмом строить своё будущее.

Следует подчеркнуть, что проведённое исследование носит ознакомительный характер и не претендует на абсолютную точность. В опросе приняли участие всего 122 респондента, и все они — школьники из Алматы. Это означает, что мы не можем экстраполировать результаты на всю страну и достоверно судить о ситуации в других регионах Казахстана, особенно в сельских школах, где условия обучения, уровень стресса и доступ к поддержке могут значительно отличаться.

Кроме того, нельзя исключить влияние субъективного восприятия самими участниками. Мы не можем с уверенностью утверждать, с какой степенью честности и вдумчивости респонденты отвечали на вопросы анкеты. Как и в любом опросе, здесь возможны эффекты социального одобрения или стремления дать «правильный» ответ.

Определённые ограничения касаются и структуры выборки. Распределение по полу, типу школы и классам было неравномерным: в опросе приняли участие больше девушек, чем юношей, а наибольшую долю составили учащиеся гимназий и лицеев. Это затрудняет полноценный сравнительный анализ между группами. Выборка формировалась случайным образом, так как опрос распространялся среди знакомых старшеклассников и охватывал отдельные классы, а не школы целиком.

Несмотря на эти ограничения, исследование позволяет обозначить важные направления для дальнейших работ. В перспективе актуально изучение связи между академическим выгоранием и проявлениями психоэмоциональных и психосоматических симптомов, уровня школьной вовлечённости, восприятия стресса в образовательной среде, а также влияния различных управленческих и педагогических практик.

Расширение выборки, более точные инструменты диагностики и углубленный анализ помогут создать более полную картину и разработать эффективные меры поддержки для школьников.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Не уберегли, не предотвратили, не предвидели. В Казахстане вновь выросло количество правонарушений против несовершеннолетних. Режим доступа: URL: <https://energyprom.kz/articles-ru/society-ru/ne-uberegli-ne-predotvratili-ne-predvideli-v-kazahstane-vnov-vyroslo-kolichestvo-pravonarushenij-protiv-nesovershennoletnih>. [дата обращения: 22.04.2025].

[2] Liu Z., Xie Y., Sun Z. et al. Factors associated with academic burnout and its prevalence among university students: a cross-sectional study // BMC Med Educ. – 2023. – 23 (317).

[3] Maslach C., Jackson S.E. The Measurement of Experienced Burnout // Journal of Organizational Behavior. – 1981 – vol. 2, no 2. – P. 99-113.

[4] [4]. Schaufeli W.B., Desart S., De Witte H. Burnout Assessment Tool (BAT) — Development, Validity, and Reliability // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2020. – vol. 17, no 24, Article no 9495.

[5] Salmela-Aro K., Savolainen H., Holopainen L. Depressive Symptoms and School Burnout during Adolescence: Evidence from Two Cross-Lagged Longitudinal Studies // Journal of Youth and Adolescence. – 2009. – vol. 38, no 10. – P. 1316-1327.

[6] Бочавер А.А., Михайлова О.Р. Выгорание школьников: адаптация опросника на российской выборке. // Вопросы образования. Educational Studies Moscow. – 2023. – № 2. – С. 70–100.

[7] Tang X., Upadaya K., Salmela-Aro K. School burnout and psychosocial problems among adolescents: Grit as a resilience factor // *Journal of Adolescence*. – 2021. – Vol. 86. – P. 77-89.

[8] Gao X. Academic stress and academic burnout in adolescents: a moderated mediating model // *Front Psychol*. – 2023. – Jun 5;14:1133706.

[9] Farina E., Ornaghi V., Pepe A., Fiorilli C., Grazzani I. High School Student Burnout: Is Empathy a Protective or Risk Factor? // *Frontiers in Psychology*. – 2020. – Vol. 11. – Article 897.

[10] Илюхин А.Г. Выгорание в жизни школьников и студентов: причины, последствия и способы преодоления // *Современная зарубежная психология*. – 2021. – Том 10. № 2. – С. 117-127.

[11] Sarzhanova G.B., Ashimkhanova G.S., Sadvakassova N.A. Personal Development and Psychological Well-Being: A Comparative Analysis of International and Kazakhstani Experience // *BULLETIN of Ablai Khan KazUIRandWL. Series «Pedagogical Sciences»*. — 2025. — № 1 (76). — С. 229–242.

[12] Социсследования: особенности психического здоровья подростков в Казахстане. Rezhimdostupa: URL: <https://www.gov.kz/memleket/entities/dsm/press/news/details/633694?lang=ru>. [датаобращения: 22.04.2025].

REFERENCES

[1] Ne uberegli, ne' predotvratili 'ne' predvideli V Kazahstane 'vnov' vyroslo' kolichestvo' pravonarushenij' protiv' nesovershennoletnih (They failed to protect, prevent or foresee. The number of offences against minors has risen again in Kazakhstan). Rezhimdostupa: URL: <https://energyprom.kz/articles-ru/society-ru/ne-uberegli-ne-predotvratili-ne-predvideli-v-kazahstane-vnov-vyroslo-kolichestvo-pravonarushenij-protiv-nesovershennoletnih>. [data obrashhenija: 22.04.2025]. [in Rus.]

[2]. Zheng L., Xie Y., Sun Z., Shi L. Factors associated with academic burnout and its prevalence among university students: a cross-sectional study // *BMC Med Educ*. – 2023. – 23 (317).

[3]. Maslach C., Jackson S.E. The Measurement of Experienced Burnout // *Journal of Organizational Behavior*. – 1981 – vol. 2, no 2. – P. 99-113.

[4]. Schaufeli W.B., Desart S., De Witte, H. Burnout Assessment Tool (BAT) — Development, Validity, and Reliability // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. – 2020. – vol. 17, no 24, Article no 9495.

[5]. Salmela-Aro K., Savolainen H., Holopainen L. Depressive Symptoms and School Burnout during Adolescence: Evidence from Two Cross-Lagged Longitudinal Studies // *Journal of Youth and Adolescence*. – 2009. – vol. 38, no 10. – P. 1316-1327.

[6]. Tang X., Upadyaya K., Salmela-Aro K. School burnout and psychosocial problems among adolescents: Grit as a resilience factor // *Journal of Adolescence*. – 2021. – Vol. 86. – P. 77-89.

[7]. Gao X. Academic stress and academic burnout in adolescents: a moderated mediating model // *Front Psychol.* – 2023. – Jun 5;14:1133706.

[8]. Bochaver A.A., Mihajlova, O.R. Vygoranieskol'nikov: adaptacija'o prosnika'na'rossijskoj'vyborke (Burnout among schoolchildren: adaptation of a questionnaire to a Russian sample) // *Voprosyobrazovanija. Educational Studies Moscow*. – 2023. – № 2. – С. 70–100. [in Rus.]

[9]. Farina E., Ornaghi V., Pepe A. et al. High School Student Burnout: Is Empathy a Protective or Risk Factor? // *Frontiers in Psychology*. – 2020. – Vol. 11. – Article 897. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00897>

[10]. Iljuhin A.G. Vygoranie v zhizni'skol'nikov' i'studentov'prichiny'posledstviya'i'sposoby'preodolenija (Burnout in the lives of schoolchildren and students: causes, consequences and ways to overcome it) // *Sovremennajazarubezhnapsihologija*. – 2021. – Tom 10. № 2. – С. 117-127. [in Rus.]

[11]. Sarzhanova G.B., Ashimkhanova G.S., Sadvakassova N.A. Personal Development and Psychological Well-Being: A Comparative Analysis of International and Kazakhstani Experience // *BULLETIN of Ablai Khan KazUIRandWL. Series «Pedagogical Sciences»*. — 2025. — № 1 (76). — С. 229–242. <https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.76.1.015>

[12]. Socissledovanija: osobennostipsihicheskogo'zdorov'ja'podrostkov'v 'Kazahstane (Social research: characteristics of mental health among adolescents in Kazakhstan). Rezhimdostupa: URL: <https://www.gov.kz/memleket/entities/dsm/press/news/details/633694?lang=ru>. [data obrashhenija: 22.04.2025] [in Rus.]

АЛМАТЫ ҚАЛАСЫНЫҢ ЖОҒАРЫ СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ АКАДЕМИЯЛЫҚ КҮЙРЕУІ

*Булатбаева А.А.¹, Галеева Р.²

*^{1,2}эл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,
Алматы, Қазақстан

Андатпа. Қазіргі әлемде академиялық күйреу оқушылар арасында кең таралды және бұл шамадан тыс академиялық жүктемелер мен білім алушылардың шаршау мен стрессті жеңе алмауынан туындайды. Зерттеудің мақсаты - Алматы қаласы мектептерінің жоғары сынып оқушыларында эмоционалдық сарқылу белгілерінің таралуын анықтау, сондай-ақ олардың психоэмоционалдық жағдайына әсер ететін факторларды анықтау. Негізгі әдіс ретінде сауалнама қолданылды, оған әр түрлі типтегі 9-11 сыныптардан 122 оқушы қатысты. Сауалнамада мазасыздық деңгейіне, оқуға қанағаттануға, мұғалімдермен қарым-қатынасқа, ұйқы мен тамақтану

режиміне және оқу үдерісіндегі алаңдаушылыққа қатысты сұрақтар болды.

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, оқушылардың едәуір бөлігі мазасыздықты, қысымды және эмоционалды шиеленісті сезінеді, әсіресе емтихан кезеңдерінде. Қыздар жоғары эмоционалды сезімталдықты көрсетеді, ал мамандандырылған мектеп оқушыларында күйреу айқын белгілерін көрсетеді. Сонымен бірге, мұғалімдер мен ата-аналардың күйреу деңгейін төмендетудегі психологиялық қолдауының маңызды рөлі атап өтілді. Үй тапсырмасының ұзақтығы мен мазасыздық деңгейі арасында да байланыс бар. Сонымен қатар, мұғалімдерге деген көзқарас пен мектеп климатын қабылдау жасөспірімдердің оқу мотивациясы мен жалпы эмоционалдық жағдайына айтарлықтай әсер ететіні анықталды.

Жұмыстың практикалық маңыздылығы жоғары сынып оқушыларының психикалық денсаулығын сақтауға, олардың оқу мотивациясы мен стресске төзімділігін арттыруға бағытталған мектепішілік ортаны жақсарту, сарқылудың алдын алу және психологиялық қолдау бағдарламаларын дамыту бағыттарын анықтау болып табылады. Алынған нәтижелерді тәрбиешілер, мектеп психологтары және әкімшілікпен білім беру ортасын оқушылардың қажеттіліктеріне бейімдеу үшін пайдалана алады.

Тірек сөздер: академиялық күйреу, оқу мотивациясы, стресс, мазасыздық, психологиялық жағдай, мектепішілік климат, мұғалімнің жеке басы, емтихан стрессі, жоғары сыныптар

ACADEMIC BURNOUT OF SENIOR SCHOOL PUPILS IN ALMATY CITY

*Bulatbayeva A.A.¹, Galeeva R.²

*^{1,2}Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

Abstract. In the modern world academic burnout has become widespread among students and it occurs due to excessive academic loads and inability of students to cope with fatigue and stress. The aim of the study is to identify the prevalence of signs of emotional exhaustion among high school students of Almaty city schools, as well as to determine the factors affecting their psycho-emotional state. Questionnaire survey was used as the main method, in which 122 schoolchildren from 9-11 classes of different types of schools took part. The questionnaire included questions concerning the level of anxiety, satisfaction with studies, relations with teachers, sleeping and eating habits, as well as distractions in the learning process.

The results of the study showed that a significant proportion of students experience anxiety, pressure and emotional strain, especially during exam periods. Girls show higher emotional sensitivity and students of specialized schools show more pronounced symptoms of burnout. At the same time, the important role of psychological support from teachers and parents in reducing burnout was emphasized. The correlation between the duration of homework fulfillment and anxiety level was also established. In addition, it was revealed that the attitude to teachers and perception of school climate have a significant impact on the

learning motivation and general emotional state of adolescents.

The practical relevance of the paper lies in the identification of directions for improving the intra-school environment, burnout prevention and the development of school-based psychological support programs to safeguard the mental health of high school students, increasing their academic motivation and resistance to stress. The obtained results can be used by teachers, school psychologists and administrators to adapt the educational environment to the needs of students.

Keywords: academic burnout, learning motivation, stress, anxiety, psychological state, intra-school climate, teacher's personality, exam stress, senior classes

Статья поступила /Мақала түсті / Received: 06.05.2025.

Принята к публикации / Жариялауға қабылданды / Accepted: 26.12.2025.

Информация об авторах:

Булатбаева А.А. – доктор педагогических наук, ассоциированный профессор, доцент Казахского национального университета имени аль-Фараби; Алматы, Казахстан, a.bulatbaeva@yandex.ru

Галеева Р.М. – магистрант Казахского национального университета имени аль-Фараби; Алматы, Казахстан, rgaleyeva@gmail.com

Авторлар туралы мәлімет:

Булатбаева А.А. – педагогика ғылымдарының докторы, қауымдастырылған профессор, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің доценті; Алматы қ., Қазақстан, a.bulatbaeva@yandex.ru

Галеева Р.М. – әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің магистранты; Алматы қ., Қазақстан, rgaleyeva@gmail.com

Information about the authors:

Bulatbaeva A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of Al-Farabi Kazakh National University; Almaty, Kazakhstan, a.bulatbaeva@yandex.ru

Galeyeva R. – Master's student of Al-Farabi Kazakh National University; Almaty, Kazakhstan, rgaleyeva@gmail.com

UDC 372.3

IRSTI 14.25.09

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.035>

DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS IN CHILDREN OF THE OLDER GROUP IN JOINT COGNITIVE ACTIVITY

*Tukebayeva S.A.¹, Abitova G.T.², Zhansugurova K.T.³

^{*1,2} Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

³ Kazakh Ablaykhan University of International Relations and World Languages, Almaty, Kazakhstan

Abstract. The article examines the development of soft skills in older preschool children through joint cognitive activities. In the theoretical study the notions and examples of soft skills and joint cognitive ability are analyzed. Moreover, the importance of communicative, teamwork and leadership skills, as well as emotional intelligence, creative and critical thinking in early childhood education is highlighted. Modern pedagogical approaches that emphasize collaborative learning, role-playing games, and problem-solving tasks are considered as key methods for enhancing children's social and cognitive abilities, along with other soft skills.

As a formative experiment, a training program for developing mentioned soft skills in children of the older group was designed and implemented. The results of observation indicate that joint cognitive activity fosters children's ability to communicate effectively, work in teams, and adapt to new situations. The calculated Fisher's criterion showed that the training program which includes diverse cognitive activities and games enhances preschoolers' soft skills. The overall study contributes to the growing number of researches on early childhood education by emphasizing the necessity of incorporating soft skills training into standard curricula.

The results of the study showed that the development of soft skills gives stable results while continuing at the primary level, and is not limited to preschool education. It is noted in world scientific works that these skills are the main competence inherent in a person of the 21st century. Therefore, the formation of a scientifically based system for the development of children's cooperative tendencies and leadership qualities from preschool age is the key to the upbringing of a future successful personality.

Key words: soft skills, joint cognitive activity, preschool education, children of the older group, development of soft skills, training program, communication, collaboration

Introduction

In the modern world, soft skills play a crucial role in an individual's personal and professional success. While traditional education systems focus primarily on hard skills, recent researches underscore the necessity of developing soft skills from an early age [1]. These skills, including communication, teamwork,

leadership, creativity, critical thinking and emotional intelligence, help children adapt to social environments, resolve conflicts, analyze perceived information, and collaborate effectively with peers.

The importance of soft skills development in preschool education has been recognized in various studies [2; 3]. Researchers suggest that joint cognitive activities create an ideal environment for fostering these skills in developing personalities. Collaborative problem-solving, discussions, role-playing, and project-based learning allow children to develop communication and teamwork abilities naturally, along with EI and analytical thinking.

In Kazakhstan, in particular, the development of soft skills in preschool children is provided for by a number of regulatory documents, the main of which is the State Mandatory Standard of Preschool Education and Training. This standard, approved by the Order No. 348 of the Minister of Education of the Republic of Kazakhstan in 2022, is aimed at developing communication skills, critical thinking, creativity and teamwork skills in children [4].

As such, this study aims to analyze the role and effectiveness of joint cognitive activities in the development of soft skills in older preschool children.

The *objectives of the study* are as follows:

- 1) to break down the notion, significance and structure of soft skills;
- 2) to examine effective methods and activities for fostering different soft skills in preschoolers.
- 3) to identify the role of organizing joint cognitive activity when developing soft skills in preschool children;
- 4) to investigate the effectiveness of the training program designed for children of the older group.

Among foreign researchers who studied development of soft skills in children of the older group we should mention Binky Laureta. In her article she examines how soft skills align with New Zealand's *Te Whāriki* curriculum. Reflecting on the teaching of boundaries, the article highlights the importance of early development of communication, emotional, and interpersonal skills. Laureta argues that these skills, often tied to adult life, are fundamental to young children's learning and personality, advocating for their intentional support in preschool education [5].

In another article, B. Laureta highlights the role of play in nurturing soft skills—also known as learning dispositions—in early childhood education. Grounded in the same empirical basis, the study focuses on developing self-control and creativity through meaningful, everyday play experiences. The author emphasizes that soft skills such as EI, self-regulation, and creativity are best learned through intentional teaching within play-based contexts. Using concrete examples, she outlines how educators can support children's soft skills development through guided reflection, emotional validation, and scaffolded independence [6].

From a different perspective of the issue, Bonnie Laxton-Blinkhorn explores the critical role of soft skills in enhancing early childhood educators' effectiveness. In her article, she differentiates between hard and soft skills, emphasizing the

significance of personal traits like EI, communication, patience, and cultural competence for supporting children, collaborating with families, and fostering professional growth. These interpersonal skills not only shape positive learning environments but also contribute to career success in the early education sector. The article underscores the growing value and need for soft skills development in educational activity [7].

The research of Ukrainian scientists led by Inna Karuk is dedicated to the development of cooperation skills — key soft skills — in senior preschoolers through group experimentation. Observations, surveys, and educator involvement reveal how collaborative experiments foster school readiness and interpersonal development. The study emphasizes the educator's role at all stages of the experimental procedure and highlights the need for dedicated experimentation centers in preschools to support teamwork and inquiry-based learning [8].

As for Russian scholars who investigated the problem we are interested in, I.G. Kalinina and her colleagues discussed the impact of societal development on changes in the education system, particularly in preschool education, focusing on the development of communicative skills in children through various activities. They highlighted the importance of universal educational skills, such as the ability to independently gather information and communicate with both peers and adults. Their study identifies the types of activities that promote a child's overall development and systematizes the communicative skills of preschoolers. The authors inferred that cognitive activities significantly contribute to the enhancement of communication skills in preschool children [9].

The article of T.D. Savenkova and her coauthors presents an empirical study evaluating the effectiveness of the program “Everyone Can Become a Leader!” aimed at developing leadership qualities in 6–7-year-old children through joint activities. The program includes three blocks: cognitive (understanding leadership), communicative (developing communication and emotional skills), and behavioral (organizing and managing group tasks). A pedagogical experiment showed significant improvement in leadership traits in the experimental group compared to the control group, confirming the program's positive impact and applicability in preschool education [10].

L.V. Mammedova and L.V. Kudrenko in their scientific work focused on the development of communication skills in senior preschoolers, emphasizing the importance of social and communicative development in preschool education. According to the federal educational program, it aims to teach children the accepted norms and values of society, and to enhance communication with both adults and peers. The article presents the findings of a primary research conducted at one kindergarten in Neryungri city, involving 16 preschool children aged 5-6 years. The research used several diagnostic methods to assess the participants' communication abilities, including evaluations of their leading form of communication, social and communicative competence, and perceptual communication skills [11].

Materials and methods

The research is based on a mixed approach, combining observational studies and experimental interventions in preschool settings. The empirical study involved 78 children aged 5-6 years from four kindergartens of Almaty.

The following methods were employed by us to accomplish the tasks of the study:

- *Theoretical analysis of literature*: about soft skills development in joint cognitive activity of preschool children;
- *Analysis and generalization* of definitions of soft skills and joint cognitive activity;
- *Experimental activities*: Implementing structured cognitive tasks from the designed psycho-pedagogical program that require the use of diverse soft skills.
- *Observation*: Tracking children's interactions during joint cognitive activities during the formative experiment.
- *Fisher's criterion*: Analyzing the significance of changes in the level of soft skills formation in the study participants after the experimental interventions.

Results and discussion

Theoretical study. First of all, let us define the term "soft skills". They are a combination of personal traits, social skills, communication abilities, emotional intelligence, and cognitive features that enable a person to interact effectively and harmoniously with others. In other words, soft skills are non-technical, interpersonal, and intrapersonal attributes that influence how an individual interacts with people and approaches tasks [12].

Soft skills complement hard skills, which are abilities related to certain occupations and activities, and play a crucial role in achieving personal and social success, even from early childhood. We may point out the following profits of soft skills development in preschool children that show their significance:

- *Foundation for Future Success*. Soft skills like communication, creativity, and cooperation lay the groundwork for academic achievement and social integration.
- *Supports Emotional Intelligence*. Developing self-awareness, emotional regulation, and empathy helps children manage emotions and understand others.
- *Enhances Social Interaction*. Skills such as sharing, listening, and teamwork foster positive relationships with peers and adults.
- *Boosts Communication Skills*. Early development of verbal and non-verbal communication supports clearer expression of needs and ideas.
- *Encourages Problem-Solving and Adaptability*. Children learn to cope with challenges, think critically, and adapt to changes, which is crucial for solving tasks and overcoming obstacles in learning.
- *Promotes Independence and Responsibility*. Soft skills help children take initiative, make simple decisions, and become more self-reliant.
- *Improves Classroom Behavior*. Children with well-developed soft skills are more likely to follow rules, focus on tasks, and respect authority.

• *Prepares for School Readiness.* Soft skills are critical for successful transition to formal schooling, including the ability to work in groups and follow instructions.

As such key soft skills that should be developed in preschool children include:

- *Communication:* formulating thoughts, expressing needs, and listening to others, using verbal and non-verbal means of communication;
- *Collaboration/Teamwork:* playing and working with peers cooperatively to achieve a common goal, determining roles and tasks of each member;
- *Self-regulation:* managing emotions, attention and behavior, following rules of the community (in our case, kindergarten) and instructions of the educator;
- *Empathy:* understanding feelings of other people, demonstrating compassion and respect of their situation and emotional state;
- *Critical thinking:* thinking clearly, noticing details, making connections, and reasoning about what they see, hear, or experience;
- *Problem-solving:* identifying problems and finding solutions during play, study, or conflict, as well as reflecting on the result;
- *Adaptability:* adjusting to new routines, circumstances and environments like waking up early and doing homework, studying in the kindergarten;
- *Creativity:* using imagination and original thinking when solving diverse tasks and for self-expression, exploring new ideas and ways of doing something.

These 8 soft skills play a critical role in personal achievements, social interactions, and academic success. They are illustrated in Figure 1.

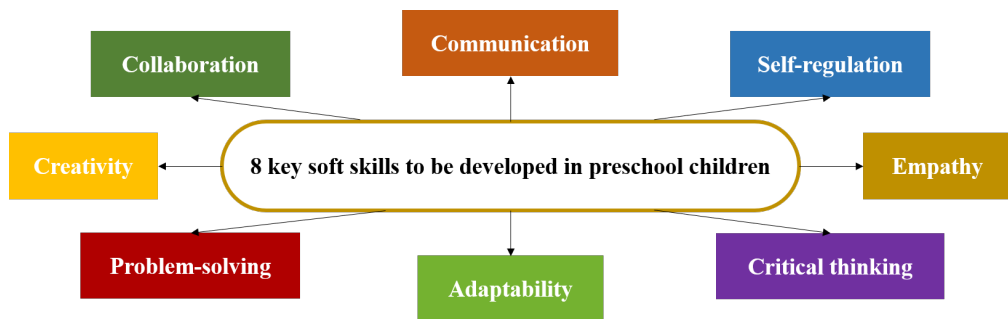


Figure 1 - 8 key soft skills to be developed in preschool children

Now let us proceed to the development of soft skills in the educational process, during joint cognitive activity in particular. Basically, joint cognitive activity refers to collaborative learning and thinking processes where two or more individuals (e.g., child-child, children-adult) engage in a shared task or problem-solving situation [13]. It's based on interaction, mutual understanding, and shared goals.

Key features of joint cognitive activity involve:

- Communication and dialogue;
- Shared attention and understanding;

- Mutual regulation of actions;
 - Co-construction of knowledge [13].
- They are demonstrated in Figure 2 as a scheme.

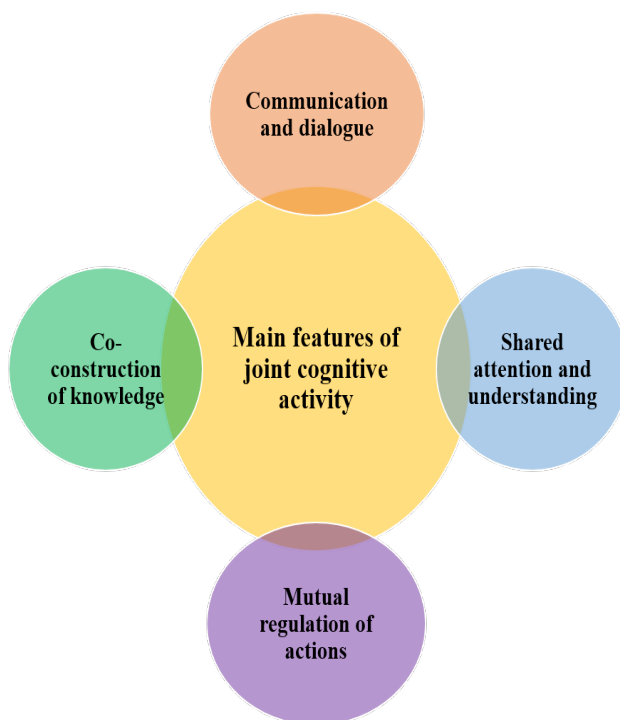


Figure 2 - Main features of joint cognitive activity

In preschool settings, this is represented by:

- ❖ *Group games*: children unite in teams to win a game following definite rules and practicing academic and physical skills;
- ❖ *Role-plays*: activities, encouraging leadership and teamwork, where children assume different roles, making up or replaying a scenario;
- ❖ *Problem-solving tasks*: children work together to complete puzzles, words, matching tasks and logical challenges;
- ❖ *Storytelling*: creating or continuing a story adding sentences one-by-one remembering previous context;
- ❖ *Discussion sessions*: guided conversations in which children learn to express opinions and listen to groupmates;
- ❖ *Building activities*: playing a constructor, mosaic, cubes or puzzles with peers to construct one thing as a mini-project.

As such, there are various methods and forms of organizing joint cognitive activity in the educational settings of a kindergarten. It should be noted that game-based-learning, visualization and scaffolding are important for effective development of personal traits and soft skills of preschool children.

With modern education placing high demands on the professional training of preschool education and upbringing, a special place is occupied by the problem of the development of flexible skills Soft skills in preschool children. With preschoolers, parents, joint activity becomes the basis for the development of flexible skills [14].

Empirical study. The mentioned kinds of joint cognitive activity were included in our training program for developing soft skills in preschool children complexly and contextually.

The findings of the empirical study demonstrate that joint cognitive activities significantly contribute to the development of soft skills in children of the older group:

1. *Communication skills.* Children participating in group discussions and storytelling exercises showed improved verbal expression, active listening, and ability to articulate thoughts clearly. Educators reported a noticeable increase in children's confidence in communicating with peers and adults.

2. *Teamwork and Collaboration.* Group problem-solving tasks and role-playing games fostered cooperation and shared responsibility. Children learned to negotiate roles, contribute ideas, and support each other in completing tasks.

3. *Leadership and Social skills.* Role-playing provided opportunities for children to take on leadership roles, make decisions, and guide their peers. Over time, children who were initially hesitant to lead became more proactive and assertive.

4. *Creativity and Critical thinking.* Project-based learning encouraged children to think outside the box, explore multiple solutions to problems, and express themselves through creative means such as drawing, storytelling, and model-building. They actively used own imagination among other cognitive skills.

5. *Emotional intelligence.* Through interactive activities, children developed empathy, learned to recognize emotions in themselves and others, and improved their conflict-resolution skills. In general, friendly and constructive relationships were encouraged in the collective.

6. *Self-regulation and adaptability:* Educators observed a decline in behavioral issues as children became more adept at managing emotions and impulses. Study participants also improved their learning results since they developed better concentration of attention and healthy sleep mode.

These results align with previous research emphasizing the role of social interactions in early childhood development. The study confirms that structured joint cognitive activities provide a foundation for the natural acquisition of soft skills in preschool children.

In addition, the development of soft skills – flexible skills in children of the older preschool group contributes to managing children's emotions, improving the culture of communication, and faster adaptation to a new situation [15].

Now let us analyze the effectiveness of the realized training program using a method of statistical processing of data known as Fisher's criterion. In other words, it is Criterion ϕ^* or the Fisher angular transformation.

Initially, the study participants from 4 kindergartens (78 preschool children at the age of 5-6) were divided into two groups: control (38) and experimental (40). The developmental program was implemented in the second group.

For comparative analysis, we have set two hypotheses: H_0 and H_1 :

▪ H_0 (Null Hypothesis): There is no statistically significant difference in the level of soft skills development between preschool children who participated in the original training program (experimental group) and those who did not (control group). The observed differences are due to random variation.

▪ H_1 (Alternative Hypothesis): There is a statistically significant improvement in the level of soft skills development among preschool children who participated in the original training program (experimental group) compared to those in the control group. The observed differences are due to the effect of the implemented program.

The analysis of significance of changes in parameters according to Fisher's criterion is provided in Table 1 and Figure 3.

Table 1 – Results of calculation of Fisher's criterion among 2 groups

Groups	«There is an effect»: task solved	«There is no effect»: task not solved	Totals
Control	12 (31.6%)	26 (68.4%)	38 (100%)
Experimental	23 (57.5%)	17 (42.5%)	40 (100%)

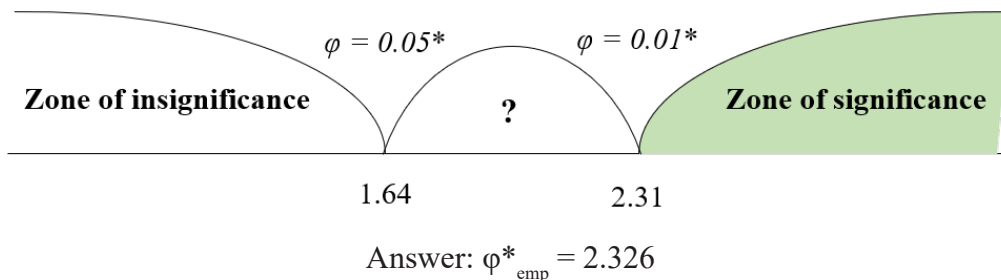


Figure 3 - Axis of Significance according to the Fisher's criterion calculation

As we can see on the graph:

- Zone of insignificance is on the left (values < 1.64),
- Zone of uncertainty is between 1.64 and 2.31,
- Zone of significance is on the right (values > 2.31).

The obtained empirical value φ^* lies in the zone of significance. H_0 is rejected.

Thus, the designed psycho-pedagogical program consisting of various group games and activities for 5-6 years old children can be considered effective. It contributes to the development of soft skills, including communication and collaboration skills, EI, creative and critical thinking, as well as self-regulation and adaptability.

Conclusion

To sum up, the study highlights the effectiveness of joint cognitive activities in fostering soft skills in older preschool children. Through communication, teamwork, leadership, creativity, and emotional intelligence training, children develop essential life skills that prepare them for future academic and social challenges.

Educators play a crucial role in facilitating these skills by incorporating collaborative learning strategies into daily activities. The research suggests that preschools should integrate structured cognitive activities that encourage teamwork, problem-solving, and role-playing to enhance children's social and cognitive development.

Future research should explore long-term effects of early soft skills training and investigate how these skills influence later academic performance and career success. Additionally, developing standardized assessment tools for measuring soft skills in preschool children could further support educational strategies aimed at holistic development.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Jones S.M., Bouffard S.M. Social and emotional learning in schools: From programs to strategies // Social Policy Report. – 2022. – Vol. 26, № 4. – P. 1–33.

[2] Синельникова Н.В. Развитие гибких навыков (soft skills) у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Высшая школа делового администрирования. – 31.08.2020. – Режим доступа: URL: <https://s-ba.ru/conf-posts-2020-08/tpost/o3c5dtxln1-razvitie-gibkih-navikov-soft-skills-u-de> [дата обращения: 15.04.2025].

[3] Цапарина И.В., Паршина Е.Н., Горбунова В.М. [и др.]. Развитие soft skills у детей дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2022. – № 24 (419). – С. 396–399.

[4] Государственный общеобязательный стандарт дошкольного воспитания и обучения, – Астана, 2022, – № 348 Режим доступа: URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031> [дата обращения: 15.04.2025].

[5] Laureta B. Soft skills and early childhood education: Strange bedfellows or an ideal match? // He Kupu. – 2018. – Vol. 5, № 3. – P. 28–34.

[6] Laureta B. Encouraging the development of soft skills through play // He Kupu. – 2019. – Vol. 6, № 2. – P. 26–29.

[7] Laxton-Blinkhorn B. Soft Skills in Early Childhood Education [Электронный ресурс] / B. Laxton-Blinkhorn // Kindicare. – 06.02.2023. – Access mode: URL: <https://kindicare.com/career-advice-for-childcare-job-seekers/soft-skills-in-early-childhood-education> [Date of access: 15.04.2025].

[8] Karuk I., Kolesnik K., Prysiashniuk L., Kryvosheya T., Shykyrynska O., Vyshkivska V., Komarivska N. The development of cooperation skills of senior preschoolers in the experimentation process // Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference. – Rezekne: Rezeknes Tehnologiju Akademija, 2022. – Vol. 1. – P. 404–414.

[9] Kalinina I.G., Enova I.V., Tolkova N.M. Development of communicative skills of preschool children in cognitive activity // SHS Web of Conferences. – 2021. – Vol. 113. – P. 1–8.

[10] Savenkova T., Karpova S., Sukhova E., Khodakova N. The development of leadership qualities in 6–7-year-old children in the process of joint activities // SHS Web of Conferences. – 2020. – Vol. 79. – P. 1–7.

[11] Мамедова Л., Кудренко Л. Study of the development of children's communication skills in senior preschool age // Management of Education. – 2024. – T. 14. – C. 71–77.

[12] Kenton W. What Are Soft Skills? Definition, Importance, and Examples [Электронный ресурс] / W. Kenton; reviewed by D. Kindness. – Обновл. 26.08.2024. – Access mode: URL: <https://www.investopedia.com/terms/s/soft-skills.asp> [Date of access: 15.04.2025].

[13] Аблеева Л.М. Познавательное развитие детей дошкольного возраста // Вестник магистратуры. – 2018. – № 7 (82). – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poznavatelnoe-razvitie-detey-doshkolnogo-vozrasta> [дата обращения: 15.04.2025].

[14] Schulz B. The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge // Journal of Language and Communication. – 2008. – № 6. – P. 146–154. – Access mode: URL: <https://ir.nust.na/server/api/core/bitstreams/53056486-f186-4d65-96b4-70fe0b9f8e91/content> [Date of access: 15.04.2025].

[15] Hladun L., Shyshak A., Rudenskyi R., Tirpák P., Akimjak A., Moh'd Mansour A. Theatrical Activity as a Means of Forming Soft Skills in Senior Preschoolers // Journal of Education Culture and Society. – 2025. – Vol. 16, № 1. – P. 739–753.

REFERENCES

[1] Jones S.M., Bouffard S.M. Social and emotional learning in schools: From programs to strategies // Social Policy Report. – 2022. – Vol. 26, № 4. – P. 1–33.

[2] Sinel'nikova N.V. Razvitie gibkikh navykov (soft skills) u detey doshkol'nogo vozrasta (Development of soft skills in preschool children) [Elektronnyi resurs] / N.V. Sinel'nikova // Vysshaya shkola delovogo administrirovaniya. – 31 avg. 2020. – URL: <https://s-ba.ru/conf-posts-2020-08/tpost/o3c5dtxln1-razvitie-gibkih-navikov-soft-skills-u-de> (data obrashcheniya: 15.04.2025). [in Rus.]

[3] Tsaparina I.V., Parshina E.N., Gorbunova V.M. [i dr.]. Razvitie soft skills u detey doshkol'nogo vozrasta (Development of soft skills in preschool children) // Molodoy uchenyy. – 2022. – № 24 (419). – S. 396–399. [in Rus.]

[4] Gosudarstvennyi obshcheobiazatelnyi standart doshkolnogo vospitaniia i obucheniia (State obligatory standard of preschool education and training), Astana, 2022, - No. 348, Rezhim dostupa: URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031>, (date obrashcheniya: 15.04.2025). [in Rus.] Laureta, B. Soft skills and early childhood education: Strange bedfellows or an ideal match? // He Kupu. – 2018. – Vol. 5(3). – P. 28–34.

[5] Laureta, B. Encouraging the development of soft skills through play // *He Kupu*. – 2019. – Vol. 6(2). – P. 26–29. [in Eng]

[6] Laureta B. Encouraging the development of soft skills through play // *He Kupu*. – 2019. – Vol. 6, № 2. – P. 26–29.

[7] Laxton-Blinkhorn B. Soft Skills in Early Childhood Education [Электронный ресурс] / B. Laxton-Blinkhorn // *Kindicare*. – 06.02.2023. – Access mode: URL: <https://kindicare.com/career-advice-for-childcare-job-seekers/soft-skills-in-early-childhood-education> [Date of access: 15.04.2025].

[8] Karuk I., Kolesnik K., Prysiashniuk L., Kryvosheya T., Shykyrynska O., Vyshkivska V., Komariivska N. The development of cooperation skills of senior preschoolers in the experimentation process // *Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference*. – Rezekne: Rezeknes Tehnologiju Akademija, 2022. – Vol. 1. – P. 404–414.

[9] Kalinina I.G., Enova I.V., Tolkova N.M. Development of communicative skills of preschool children in cognitive activity // *SHS Web of Conferences*. – 2021. – Vol. 113. – P. 1–8.

[10] Savenkova T., Karpova S., Sukhova E., Khodakova N. The development of leadership qualities in 6–7-year-old children in the process of joint activities // *SHS Web of Conferences*. – 2020. – Vol. 79. – P. 1–7.

[11] Mamedova L., Kudrenko L. Study of the development of children's communication skills in senior preschool age (Issledovanie razvitiya kommunikativnykh navykov u detey starshego doshkol'nogo vozrasta) // *Management of Education*. – 2024. – Vol. 14. – P. 71–77 [in Rus.]

[12] Kenton W. What Are Soft Skills? Definition, Importance, and Examples [Электронный ресурс] / W. Kenton; reviewed by D. Kindness. – Обновл. 26.08.2024. – Access mode: URL: <https://www.investopedia.com/terms/s/soft-skills.asp> [Date of access: 15.04.2025].

[13] Ableeva L.M. Poznavatel'noe razvitie detey doshkol'nogo vozrasta (Cognitive development of preschool children) // *Vestnik magistratury*. – 2018. – № 7 (82). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poznavatelnoe-razvitie-detey-doshkolnogo-vozrasta> [data obrashcheniya: 15.04.2025]. [in Rus.]

[14] Schulz, B. The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge // *Journal of Language and Communication*. – 2008. – № 6. – P. 146–154.

[15] Hladun, L., Shyshak, A., Rudenskyi, R., Tirpák, P., Akimjak, A., Moh'd Mansour, A. Theatrical Activity as a Means of Forming Soft Skills in Senior Preschoolers // *Journal of Education Culture and Society*. – 2025. – Vol. 16(1). – P. 739–753.

БІРЛЕСКЕН ТАНЫМДЫҚ ІС-ӘРЕКЕТТЕ ЕРЕСЕК ТОП БАЛАЛАРЫНЫҢ ИКЕМДІ DAҒДЫЛАРЫН (SOFT SKILLS) ДАМУ

*Тукебаева С.А.¹, Абитова Г.Т.², Жансугурова К.Т.³

^{*1,2}Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы, Қазақстан

³Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және
әлем тілдері университеті, Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада ересек жастағы мектепке дейінгі балалардың soft skills – икемді дағдыларын бірлескен танымдық әрекет арқылы дамыту мәселесі қарастырылады. Теориялық зерттеуде икемді дағдылар мен бірлескен танымдық іс-әрекет ұғымдары мен мысалдары талданған. Сонымен қатар, мектепке дейінгі білім беруде коммуникативтік, топпен жұмыс істеу және көшбасшылық дағдыларының, эмоционалдық интеллекттің, креативті және сыни ойлаудың маңыздылығы көрсетіледі. Балалардың әлеуметтік және танымдық қабілеттерін дамыту үшін бірлескен оқыту, рөлдік ойындар мен проблемалық тапсырмаларға негізделген заманауи педагогикалық тәсілдер басты әдістер ретінде қарастырылған.

Формативті эксперимент аясында ересек топ балаларына арналған икемді дағдыларды дамыту бойынша оқыту бағдарламасы жасалып, жүзеге асырылды. Бақылау нәтижелері балалардың тиімді қарым-қатынас жасау, топта жұмыс істеу және жаңа жағдайларға бейімделу қабілеттерінің артуына бірлескен танымдық әрекеттің оң әсер еткенін көрсетті. Фишер критерийі арқылы алынған нәтижелер бағдарламаның тиімділігін дәлелдеді: түрлі танымдық іс-әрекеттер мен ойындар балабақша жасындағы балалардың икемді дағдыларын жетілдіруге ықпал етеді. Бұл зерттеу мектепке дейінгі білім беру саласындағы ғылыми ізденістерді кеңейтуге үлес қосады және оқу бағдарламаларына икемді дағдыларды дамытатын тренингтерді енгізудің қажеттілігін көрсетеді.

Зерттеу нәтижелері soft skills дағдыларын дамыту тек мектепке дейінгі біліммен шектелмей, бастауыш буынмен жалғасқанда тұрақты нәтиже беретінін көрсетті. Әлемдік ғылыми еңбектерде аталған дағдылардың ХХІ ғасыр адамына тән басты құзыреттілік екені атап өтіледі. Сондықтан мектепке дейінгі кезеңнен бастап балалардың ынтымақтастыққа бейімділігі мен көшбасшылық қасиеттерін дамытудың ғылыми негізделген жүйесін қалыптастыру – болашақ табысты тұлға тәрбиелеудің кепілі болып табылады.

Тірек сөздер: икемді дағдылар, бірлескен танымдық іс-әрекет, мектепке дейінгі білім беру, ересек топ балалары, икемді дағдыларды дамыту, тренингтік бағдарлама, қарым-қатынас, ынтымақтастық

РАЗВИТИЕ ГИБКИХ НАВЫКОВ (SOFT SKILLS) У ДЕТЕЙ СТАРШЕЙ ГРУППЫ В СОВМЕСТНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Тукебаева С.А.¹, Абитова Г.Т.², Жансугурова К. Т.³

^{*1,2} Казахский Национальный Педагогический Университет им. Абая,
Алматы, Казахстан

³ Казахский университет международных отношений и
мировых языков им. Абылай хана
Алматы, Казахстан

Аннотация. В статье рассматривается развитие гибких навыков (soft skills) у детей старшего дошкольного возраста через совместную познавательную деятельность. В теоретической части проанализированы понятия и примеры гибких навыков и совместной познавательной активности. Особое внимание уделяется значению коммуникативных, командных и лидерских навыков, а также эмоционального интеллекта, креативного и критического мышления в системе дошкольного образования. В качестве ключевых методов развития социальных и познавательных способностей детей обозначены современные педагогические подходы, акцентирующие внимание на совместном обучении, ролевых играх и решении проблемных задач.

В рамках формирующего эксперимента была разработана и реализована программа тренинга, направленная на развитие указанных гибких навыков у детей старшей группы. Результаты наблюдения показали, что совместная познавательная деятельность способствует формированию у детей умений эффективно общаться, работать в команде и адаптироваться к новым ситуациям. Расчёты по критерию Фишера подтвердили эффективность программы: участие в разнообразных познавательных активностях и играх способствует развитию гибких навыков у дошкольников. Полученные данные вносят вклад в расширяющиеся исследования в области дошкольного образования, подчёркивая необходимость включения тренингов по гибким навыкам в стандартные образовательные программы.

Результаты исследования показали, что развитие навыков soft skills дает стабильные результаты при продолжении начального звена, а не ограничивается дошкольным образованием. В мировых научных трудах отмечается, что перечисленные навыки являются главной компетенцией, присущей человеку XXI века. Поэтому формирование научно обоснованной системы развития у детей склонности к сотрудничеству и лидерских качеств с дошкольного возраста – залог воспитания будущей успешной личности.

Ключевые слова: гибкие навыки, совместная познавательная деятельность, дошкольное образование, дети старшей группы, развитие гибких навыков, тренинговая программа, общение, сотрудничество

Received / Мақала түсті / Стаття поступила: 15.05.2025.

Accepted / Жариялауға қабылданды / Принята к публикации: 26.12.2025.

Information about the authors:

Tukebayeva Saulet Amanzholovna – 3rd year doctoral student, specialty 8D01201 – Preschool Education and Upbringing, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, email: ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5325-484X>

Abitova Gulbanu Tastanovna – PhD in Philosophy, Associate professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, email: abitova.64@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5468-4696>

Zhansugurova Kulaisha Tulenovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor,

Kazakh Ablaykhan University of International Relations and World Languages, e-mail: kulaisha61@mail.ru, ORCID:

Авторлар туралы мәлімет:

Тукебаева Саулет Аманжоловна – 3 курс докторанты, 8D01201 – Мектепке дейінгі оқыту және тәрбиелеу мамандығы, Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан, email: saulet.tukebaeva@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5325-484X>

Абитова Гулбану Тастановна – философия докторы (PhD), қауымдастырылған профессор, Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан, email: abitova.64@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5468-4696>

Жансугурова Кулайша Туленовна – педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті, Алматы қ, Қазақстан, e-mail: kulaisha61@mail.ru, ORCID:

Информация об авторах:

Тукебаева Саулет Аманжоловна – докторант 3 курса, специальность 8D01201 – Дошкольное обучение и воспитание, Казахский Национальный Педагогический Университет им. Абая, г. Алматы, Казахстан, email: saulet.tukebaeva@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5325-484X>

Абитова Гулбану Тастановна – PhD, кандидат философии, доцент, Казахский Национальный Педагогический Университет им. Абая, г. Алматы, Казахстан, email: abitova.64@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5468-4696>

Жансугурова Кулайша Туленовна – кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, Казахский университет международных отношений и мировых языков им. Абылай хана, Алматы, Казахстан, e-mail: kulaisha61@mail.ru, ORCID:

ӘОЖ 371.1

ҒТАМР 371.1.07, 14.25.01

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.036>

МЕКТЕП БАСШЫСЫНЫҢ ОРТА МЕКТЕПКЕ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУДІ КІРІКТІРУ ҮДЕРІСІНДЕГІ КӨШБАСШЫЛЫҒЫ

Аутаева А.Н.¹, *Наметкулов М.Ж.²

^{1,*2}Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Инклюзивті білім беру қазіргі кезеңде еліміздің білім беру саясатының негізгі басымдықтарының бірі болып табылады. Бұл бағыт БҰҰ мен ЮНЕСКО құжаттарында, соның ішінде 1994 жылғы Саламанка декларациясында, сонымен қатар БҰҰ-ның Тұрақты даму мақсаттарының «сапалы білім – бәріне қолжетімділік» қағидатында бекітілген. Орта мектеп деңгейінде жүзеге асатын басқару инклюзивті білім беруді жүзеге асырудың басты тетігі ретінде қарастырылады. Бұл педагогикалы әрекеттің тиімді жүзеге асуы мектеп басшысына тікелей байланысты. Яғни, оның көшбасшылығы инклюзивті білім беруді кіріктіру жағдайында мектеп мәдениетін қалыптастыруға, мемлекеттік саясатты тиімді үйлестіруге, педагогикалық ұжымның кәсіби дамуын қолдауға, ата-аналар мен қауымдастықты белсенді жұмылдыруға шешуші ықпал етеді.

Мақалада мектеп басшысының орта мектеп тәжірибесіне инклюзивті білім беруді енгізудегі рөлі баяндалады. Осыған байланысты, еліміздегі инклюзивтік білім беру тәжірибесі халықаралық зерттеулермен, соның ішінде Ресей, Финляндия, Дания, Германия, Англия мемлекеттерінің зерттеулерімен салыстыра қарастырылады. Сонымен қатар, зерттеу барысында жүргізілген Греция, Қытай, Біріккен Араб Әмірліктері және Камерун мемлекеттерінің тәжірибелерін талқылау нәтижесі олардың инклюзивті білім берудегі басқарушылық тәжірибелерінің қазақстандық білім беру саласына енгізуге болатын оң тұстарын анықтауға мүмкіндік берді. Зерттеу барысында трансформациялық көшбасшылық, құндылыққа негізделген басқару, қауымдастықты тартуға әкелетін көшбасшылық үлгілері қарастырылып, олардың артықшылықтары мен тәжірибеге енгізуде болуы мүмкін кедергілері талқыланып, салыстырылды.

Салыстырмалы талдау нәтижелері инклюзивті білім беруді кіріктіруде мектеп басшысының өзгерістер көшбасшысы және трансформациялық жетекші ретіндегі қызметінің маңыздылығын көрсетті. Әртүрлі елдердің тәжірибесінде мектеп басшысын әкімшілік жұмысқа жауаптылықпен қатар ол мектептің мәдениетін қалыптастырып, педагогикалық ұжымын дамытатын, ата-аналар мен қоғамды біріктіретін тұлға ретінде сипатталады. Мақалада шетелдік тәжірибені қазақстандық мектептерге енгізу үшін

трансформациялық көшбасшылықты дамыту, мұғалімдердің кәсіби әлеуетін жүйелі қолдау, мектеп қауымдастығы серіктестіктерін нығайту және бөлінген көшбасшылық қағидаттарын іске асыруға негізделген құрылым ұсынылады.

Зерттеу қорытындысы бойынша, инклюзивті білім беруді табысты енгізу тек нормативтік-құқықтық негіздермен шектелмей, ашық ойлы, құндылыққа негізделген және инклюзивті білім беру тәжірибесіне бейімделген мектеп басшыларының көшбасшылық қабілеттеріне тікелей байланысты. Тек осындай басшылар ғана инклюзивті мектеп мәдениетін қалыптастырып, әрбір оқушыға сапалы әрі тең қолжетімді білім алуға жағдай жасай алады.

Тірек сөздер: инклюзивті білім беру, мектеп басшысы, трансформациялық көшбасшылық, бөлінген көшбасшылық, құндылыққа негізделген көшбасшылық, ата-аналар қауымдастығы, педагогикалық қауымдастық, инклюзивті мектеп мәдениеті

Кіріспе

Барлық әлемдегі білім беру жүйелері соңғы онжылдықтарда түбегейлі өзгерістерді бастан кешіріп отыр. Бұл өзгерістердің өзегі – ерекшеліктеріне, әлеуметтік жағдайына қарамастан барлық балаларға білім алудың тең мүмкіндіктер беру қажеттілігін көрсетуде. Инклюзивті білім беру осы өзгерістердің ең маңызды бағыты болып табылады. Ол тек педагогикалық жаңашылдық ретінде ғана емес, сонымен қатар адам құқығының негізгі талабы ретінде қарастырылуда. Осы тұрғыда инклюзивті білім беру әр баланың қоғамда толыққанды тұлға болып қалыптасуына мүмкіндік беретін әлеуметтік әділеттіліктің көрінісі ретінде қарастырылады.

Инклюзивті білім беру халықаралық деңгейде де заңнамалық әрі саяси тұрғыда бекітілген. 1994 жылы қабылданған Саламанка декларациясы (ЮНЕСКО) оны барлық мемлекеттер үшін стратегиялық бағыт ретінде белгілеп, білім беру жүйелерін балалардың әртүрлілігін қабылдауға шақырды. Ал 2006 жылғы БҰҰ Мүгедектер құқығы туралы конвенциясы әрбір баланың білім алуға тең құқығын бекітіп, инклюзивті білім беруді адам құқықтарының ажырамас бөлігі ретінде қарастырды. Бұл халықаралық құжаттар инклюзивті білім беруді мемлекеттердің білім саясаттарын жүргізуде назарға алатын маңызды мәселе ретінде қарастыруды ұсынады.

Соңғы онжылдықта Қазақстанда инклюзивті білім беру ұлттық басымдықтардың біріне айналды. Бұл бағыт 2021 жылғы «Қазақстан Республикасының кейбір заңнамалық актілеріне инклюзивті білім беру мәселелері бойынша өзгерістер мен толықтырулар енгізу туралы» заңында [1], сондай-ақ Қазақстан Республикасында мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік білім беруді дамытудың 2023–2029 жылдарға

арналған тұжырымдамасында нақты көрініс тапқан [2]. Мемлекет басшысы Қ.К. Тоқаев Ұлттық құрылтайдың төртінші отырысында «Қазақстанда ерекше білім беру қажеттіліктері бар әрбір баланың толыққанды білім алуға мүмкіндігі болуы тиіс, бұл – аса маңызды міндет» деп атап өтті [3].

Мемлекеттік құжаттарда ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды қолдау инфрақұрылымын жетілдіру, кадрлық әлеуетті күшейту және қоғамда толерантты көзқарас қалыптастыру мақсаты нақты айқындалған.

Дегенмен, осы саясаттарды мектеп деңгейінде іске асыруда бірқатар келесі қиындықтар байқалады:

- мұғалімдердің кәсіби даярлығының жеткіліксіздігі;
- қажетті ресурстардың тапшылығы (арнайы құрал-жабдық, оқулықтар, әдістемелік материалдар);
- сыныптарда оқушылар санының қалыптан тыс артуы;
- ата-аналар мен қоғамда ерекше балалардың орта мектепте оқуына қатысты оң көзқарастың жеткіліксіздігі.

Бұл қиындықтар инклюзивті білім беруді тек нормативтік құжаттар қабылдаумен шектелмей, мектеп деңгейінде тиімді көшбасшылықтың да сапалы ұйымдастыру қажет ететіндігін айқындайды.

Осындай қалыптасып отырған жағдайда мектеп басшысының рөлі ерекше мәнге ие. Өйткені, мектеп басшысы ұйымдастырушылық қызметпен қатар инклюзивті мәдениетті қалыптастыратын көшбасшы, педагогикалық ұжымның кәсіби дамуын қолдаушы, ата-аналар мен қауымдастықты жұмылдырушы, және ең бастысы – мемлекеттік саясатты жергілікті деңгейде жүзеге асырушы тұлға болып табылады. Атап айтқанда, Khaleel және әріптестері (2021) мектеп басшысын инклюзивті мәдениет қалыптастыруда және мұғалімдердің көзқарасын өзгертуде шешуші тұлға ретінде қарастыруды ұсынады [4].

Осыған орай, зерттеу тақырыбы аясында «Мектеп басшысы орта мектепке инклюзивті білім беруді енгізуде қандай рөл атқарады және халықаралық тәжірибені Қазақстан жағдайына қалай бейімдеуге болады?» деген сұрақ қойылды. Зерттеуде халықаралық және отандық ғылыми еңбектерге шолу жасалып, түрлі елдердің тәжірибелері салыстырмалы талдау негізінде қарастырылды.

Жалпы алғанда, бұл зерттеу елімізде инклюзивті білім беруді дамыту саясатын мектеп деңгейінде іске асырудың тетіктерін айқындауға және мектеп директорларының көшбасшылық рөлін жаңа қырынан бағалауға мүмкіндік береді.

Материалдар мен әдістер

Инклюзивті білім беру – барлық балаларға тең мүмкіндіктер беретін, оқу ортасы мен педагогикалық тәжірибені бейімдеуге негізделген жүйе [5]

(Кузьмина, 2025). Инклюзивті білім беру оқушыларды бар жүйеге бейімдеуді емес, мектеп тәжірибесіне өзгерістер енгізуді талап етеді. Мұндай жүйелік өзгерістерді жүзеге асыруда көшбасшылық шешуші рөл атқарады (Burke & Titus, 2020) [6]. Зерттеу нәтижелеріне сүйенсек, мектеп басшылары инклюзивті білім беруді енгізуде маңызды орында болатынын айқындайды. Осылайша, ғалымдар мектеп басшыларын табысты инклюзивті білім берудің негізгі тетігі деп санайды.

Сонымен қатар, бірқатар зерттеушілер көшбасшылық түрлерінің мектеп басшыларының инклюзивті білім берудегі тәжірибелеріне ықпалын зерделеген. Wang және әріптестері (2025) директорлардың трансформациялық көшбасшылығы мұғалімдердің инклюзияны жүзеге асыру ниетіне тікелей және жанама түрде ықпал ететінін анықтады [7]. Tsirantonaki & Vlachou (2024) мектеп басшыларының адамгершілік, әділдік сияқты құндылықтары инклюзивті тәжірибені қолдайтынын, ал дәстүршілдік пен иерархияға бейімділік кедергі болатынын көрсетті [8]. Bekwake және әріптестері (2024) мектеп басшылары ата-аналарды тарту және мектеп ауқымында ортақ инклюзивті көзқарас қалыптастыру арқылы табысқа жететінін көрсетті [9]. Ал, Khaleel және әріптестері (2021) мектеп басшыларының инклюзияны түсіну деңгейі мен кәсіби дамуға қосқан үлесі шешуші фактор екеніне назар аударады [4].

Қазақстандық ғалымдар да аталған мәселені жан-жақты зерттеуде. Атап айтсақ, Б.А. Дюсенбаева өзінің зерттеу жұмысында мектеп басшылары мен арнайы педагогтарды ата-аналармен және қауымдастықпен серіктестікте жұмыс істей отырып, инклюзивті орта құруға дайындау қажеттігілік маңыздылығын нақтылайды [10].

Ресейлік зерттеулер посткеңестік кеңістікте мектеп басқару ерекшеліктеріне назар аударады. Мысалы, Кузьмина (2015) мұғалімдерді инклюзияға даярлау мен директордың үйлестірушілік рөлін маңызды деп айтса [5], Медова (2013) муниципалдық деңгейде инклюзивті модельдерді дамыту қажеттігін алға тартады [11].

Мұғалімдерді ортақ көзқарас арқылы шабыттандырып, оларды әдеттегі міндеттерден жоғары мақсаттарға жетелеу – трансформациялық көшбасшылықтың негізі болып табылады. Мектепте инклюзивті білім беру жағдайында мұндай көшбасшылық мұғалімдердің кәсіби сенімін арттыруға, олардың жаңа әдіс-тәсілдерді қабылдауына және оқушылардың әртүрлі қажеттіліктерін ескеретін педагогикалық орта құруға ықпал етеді. Leithwood және Jantzi пікірінше, мектеп басшысының трансформациялық рөлі ұжымдағы ынтымақтастықты дамытып қана қоймай, мұғалімдерді шығармашылық тұрғыдан ойлауға, кәсіби өсуге және ортақ миссияға адал болуға жетелейді [12].

Инклюзивті білім беруді табысты жүзеге асыру үшін жауапкершілік тек мектеп басшысының немесе бір ғана топтың мойнында болмауы тиіс. Бұл міндет мұғалімдер, арнайы педагогтар, ата-аналар және жергілікті педагогикалық қауымдастық арасында тең бөлінуі қажет. Осындай бөлінген көшбасшылық тәсілі мектеп басшысына өкілеттіктерді тиімді бөліп, ұжым мүшелерінің ортақ жауапкершілігін арттыруға мүмкіндік береді. Нәтижесінде мектептің әрбір қызметкері өзін инклюзивті білім беруді дамытудың маңызды қатысушысы ретінде сезінеді. Бұл тәсіл бірлескен шешім қабылдауды күшейтіп, әртүрлі мүдделі тараптардың тең құқықты серіктестігін қамтамасыз етеді (Oskarsdottir және т.б., 2020) [13].

Зерттеулер көрсеткендей, мектепте инклюзивті білім беру ортасы мұғалім тәжірибесінің кәсіби тиімділігі мен оқушылардың жетістіктерінің басты факторына айналуға жағымды орта қалыптасқан жағдайда педагогтар өз жұмысына сенімді болып, жаңашылдыққа бейімделеді, ал оқушылар өздерін қауіпсіз әрі қолдау табатын ортада сезінеді. Мұндай орта әділдік, өзара құрмет және балалардың ерекшеліктерін қолдау құндылықтарына негізделеді. Басшының көшбасшылығы осы құндылықтарды күнделікті мектеп тәжірибесіне енгізіп, оларды ұжымдық мәдениеттің бір бөлігіне айналдыруда шешуші рөл атқарады. Әділ әрі қолдаушы орта мұғалімдер мен оқушылар арасындағы сенімді нығайтып, инклюзивті білім берудің сапасын арттырады (Burke & Titus, 2020) [6]. Еуропа мемлекеттерінің тәжірибесі бұл қағидаттарды нақтылай түседі. Мысады, Финляндияда мектеп басшысы мұғалімдермен серіктестік негізде жұмыс істеп, үш деңгейлі қолдау жүйесін іске асырады: жалпы қолдау, күшейтілген қолдау және арнайы қолдау. Бұл мұғалімдерге әр оқушының қажеттілігіне сай әрекет етуге мүмкіндік береді және мектеп басшылығының сенім мен әріптестікке негізделген көшбасшылығын көрсетеді. Ал даниялық мектеп басшысы ата-аналар мен қоғам өкілдерін мектеп кеңестері арқылы шешім қабылдауға тартып, инклюзивті мектеп мәдениетін қалыптастырады. Бұл тәсіл мектеп ортасының ашықтығын және сенімділігін күшейтеді. Германияда мектеп басшысы мұғалімдерге сараланған оқу бағдарламаларын әзірлеуде жетекшілік етеді, оқушылардың жеке оқу траекторияларын құруға қолдау көрсетеді. Ал Ұлыбританияда әр мектепте арнайы қажеттіліктер бойынша үйлестіруші (SENCO) қызмет етеді, ол директордың көшбасшылығын толықтырып, инклюзия үшін жауапкершіліктің ұжымдық сипатын арттырады [14].

Ғалым зерттеушілер инклюзивті білім беруді мектеп тәжірибесіне кіріктіруде бірқатар кедергілердің болытынын ерекше атап өтеді. Ресей ғалымдары Медова (2013) және Кузьмина (2015) өздерінің зерттеу еңбектерінде Ресейде инклюзияны дамытуда мектеп директорларының үйлестіруші рөлі мен муниципалдық деңгейдегі қолдау жүйесінің маңызы

көрсетілген [5, 11]. Бұл өз кезегінде жергілікті деңгейде педагогикалық қауымдастықтарды құру арқылы ресурстарды біріктіру мүмкіндіктерін береді, деп санаймыз. Қытай мемлекетінде «Жалпы сыныпта оқу» (LRC) моделі инклюзивті білім берудің ауқымды тәжірибесін зерделей отырып, Wang және әріптестері (2025) трансформациялық көшбасшылықтың мұғалімдердің сенімін нығайтуға және мектеп климатына оң әсер ететіні дәлелдеді [7]. Алайда емтиханға бағдарланған мәдениет оқушылардың жеке қажеттіліктерін ескеруге кедергі жасайды. Сондықтан, білім алушылардың оқу жетістіктерін бағалауда академиялық қысым мен инклюзияны тең ұстаудың маңыздылығын атап өткен жөн. Біріккен Араб Әмірліктерінде 2006 жылдан бастап «School for All» бағдарламасы аясында барлық балаларға тең мүмкіндік беру заңды түрде бекітілген. Khaleel және әріптестері (2021) зерттеуінде директорлардың инклюзияны түсінуі мен мұғалімдерге кәсіби қолдау көрсетуі шешуші рөл атқаратыны көрсетілді [4]. Негізгі кедергілер – мұғалім даярлығының жеткіліксіздігі және сыныптардың үлкендігі. Осы бағытта құқықтық негізді мектеп деңгейінде нақты жүзеге асыратын көшбасшылық бағдарламаларын әзірлеу маңызды деп есептейміз. Греция ғалымдарының (Tsirantonaki & Vlachou, 2024) зерттеулері директорлардың құндылықтары инклюзияның табысына тікелей ықпал ететінін айқындады [8]. Әділдік, адамгершілік сияқты құндылықтар мектеп мәдениетін қолдаса, дәстүршілдік пен бюрократия кедергі жасайды. Қазақстан үшін сабақ – мектеп басшыларын құндылыққа негізделген көшбасшылыққа тәрбиелеу. Bekwake және әріптестерінің (2024) жүргізген зерттеу жұмыстарын зерделеу Камерун мемлекетінде ресурстың жетіспеушілігі мен ата-аналармен байланыс әлсіздігі қиындықтар екенін көрсетті [9]. Дегенмен, бұл тәжірибе ата-аналарды тарту және мектеп ауқымында ортақ көзқарас қалыптастырудың оң нәтиже беретінін дәлелдеген. 2-кестеде көшбасшылық ерекшеліктері бойынша халықаралық тәжірибелер негізіндегі кедергілерді талдау нәтижелері мен олардың қазақстандық тәжірибеге бейімдеу мүмкіндіктері ұсынылды.

Кесте 1. Халықаралық тәжірибелер негізіндегі кедергілерді талдау

Көшбасшылық ерекшелігі	Инклюзивті білім беруді кіріктіру мен жүзеге асырудағы кедергілер	Тәжірибеге енгізу мүмкіндіктері
Аймақтық үйлестіру (Ресей)	Аймақтардың ерекшеліктері сай біркелкі іске асырылмауы	Облыстық, аудандық педагогикалық қауымдастық жұмысын енгізу
Ерте қолдау жүйесі (Финляндия)	Ресурстық шығындарға байланысты қаржылық мәселелер	Ерте анықтау және қолдау жүйесін дамыту
Қауымдастық серіктестік (Дания)	Қоғам мүшелерінің инклюзивті білім беруде әртүрлі көзқарастың болуы	Ата-аналар мен қауымдастықты шешім қабылдауға тарту

Жеке оқу жоспарлары (Германия)	мектептер мен аймақтар арасындағы материалдық-техникалық база, кадрлық ресурстар және қолдау қызметінің теңсіздігі	Оқушылардың ерекшеліктеріне сай жеке оқу траекторияларын әзірлеу
SENCO үйлестірушілері (Англия)	Мұғалімдерге қосымша жүктеменің берілуі	Мектеп тәжірибесіне инклюзивті білім беру үйлестіруші қызметін енгізу
Трансформациялық көшбасшылық (Қытай)	Жиынтық бағалау барысында оқушылардың ерекшеліктерінің ескерілмеуі	Оқушының өзіндік білім алуын жа академиялық жетістік пен инклюзивті білім беру нәтижелерін тең ұстау
Саясатқа сүйенген көшбасшылық (БАӘ)	Мұғалім даярлығының әлсіздігі, сыныпта оқушы санының көптігі	Құқықтық-нормативтік құжаттар талаптарын мектеп деңгейінде тиімді жүзеге асыру
Құндылыққа негізделген көшбасшылық (Греция)	Қағаз бастылықтың артуы, құжаттар айналымының көптігі	Құндылыққа негізделген көшбасшылықты дамыту
Қауымдастыққа сүйенген көшбасшылық (Камерун)	Инклюзивті білім беру қолдаушылар үлесінің төмендігі	Қауымдастық пен ата-аналарды белсенді тарту

Зерттеу жұмыстарын жүргізілген зерделеу нәтижесіне сай мектеп басшысының көшбасшылығы инклюзивті білім беруде үш негізгі бағытта көрініс табады: трансформациялық шабыттандыру, жауапкершілікті тең бөлу және құндылықтарға негізделген мектеп мәдениетін қалыптастыру (1-кесте). Олай болса, орта мектеп тәжірибесіне инклюзивті білім беруді кіріктіру және жүзеге асыруда басшысының көшбасшылығын ұжымдық серіктестікке, ата-аналарды тартуға және оқу ортасын әр оқушыға бейімдеуге бағыттау маңызды деп есептейміз.

Кесте 2. Халықаралық тәжірибедегі көшбасшылық үлгілерін тәжірибеге енгізу

Көшбасшылық үлгісі	Ерекшелігі	Тәжірибеге енгізу қажеттілігі
Трансформациялық көшбасшылық (Қытай, Финляндия)	Мұғалімдерді ортақ миссияға жұмылдырып, сенім мен ынтымақтастықты арттыруға; оқушы қажеттілігін ерте анықтап, қолдау көрсетуге негізделеді	Мектеп басшысының трансформациялық басқару дағдыларына үйрету; мұғалімдердің кәсіби сенімін күшейту
Бөлінген көшбасшылық (Англия, SENCO моделі)	Инклюзивті білім беруде жауапкершілік басшыға және ұжымға бөлінеді	Мектептерде инклюзивті білім беру үйлестірушісін енгізу; мұғалімдерге қосымша өкілеттік беру

Құндылыққа негізделген көшбасшылық (Греция, Дания)	Әділдік, теңдік, құрмет қағидаттары мектеп мәдениетінің негізі болады; ата-аналарды шешім қабылдауға қамтылады	Мектеп басшысының кәсіби құндылықтарын дамыту; ата-аналарды шешім қабылдауға қамту
Жеке траекторияны дамытуға бағытталған көшбасшылық (Германия)	Мектеп басшысы мұғалімдермен бірге оқушыларға жеке оқу жоспарларын әзірлейді, бағдарламаны бейімдейді	Жеке білім беру траекторияларын құруды жүйелеу, мұғалімдерге әдістемелік қолдау көрсету
Қауымдастыққа негізделген көшбасшылық (Дания, Камерун)	Мектеп пен қоғам байланысын нығайтуды көздейді	Инклюзивті білім беруде ата-аналар мен қоғам өкілдерінің белсенділігін арттыру

Жалпы алғанда, Қазақстандағы бейімдеу жолдары білім саласындағы мемлекеттік саясат пен халықаралық тәжірибені ұштастыра отырып, мектеп басшыларының көшбасшылығына, мұғалімдердің кәсіби дамуына, мектеп мәдениетіне және қауымдастықтың белсенді қатысуына сүйенуі тиіс. Бұл қадамдар мектептердің барлығында тең мүмкіндіктер жасауға және әрбір оқушының сапалы білім алуына жол ашады.

Нәтижелер және талқылау

Зерттеу барысында мектеп басшыларының көшбасшылық стилдері мен олардың инклюзивті білім беруді енгізудегі рөлі анықталды. Барлығы Жамбыл және Алматы облысының 50 мектеп басшысы сауалнамаға қатысты. Әр сұрақ 5 балдық Лайкерт шкаласы бойынша бағаланды.

Трансформациялық көшбасшылық. Бұл бағыт ең жоғары көрсеткішке ие болды (орташа балл – 4,3). Басшылардың 82%-ы мұғалімдерді ортақ мақсатқа жұмылдыру мен ынталандыруды басты басымдық ретінде атады. Бұл олардың жаңашылдыққа бейімділігін және ұжымдық дамуды қолдауға ұмтылысын көрсетеді.

Бөлінген көшбасшылық. Орташа балл 3,9-ды құрады. Респонденттердің 68%-ы өкілеттіктерді бөліп, мұғалімдерге қосымша жауапкершілік беруге дайын екендігін білдірді. Алайда кейбір мектеп басшылар бұл тәсілдің уақытты көбірек талап ететінін атап өтті.

Құндылыққа негізделген көшбасшылық. Ең жоғары орташа көрсеткіш осы стильге тиесілі болды (орташа балл – 4,5). Басшылардың 90%-ы әділдік, теңдік және әртүрлілікті құрметтеу құндылықтарын мектеп мәдениетінде басым ұстаным ретінде қарастыратынын растады.

Әкімшілік көшбасшылық. Ең төменгі көрсеткіш осы бағытқа тән болды (орташа балл – 3,2). Басшылардың 40%-ы инклюзивті процестерді ресми құжаттар мен бақылау арқылы басқаруға бейім екендерін көрсетті. Мұндай үрдіс орталықтандырылған басқару жүйесінің ықпалын айқындайды.

Статистикалық талдау. Сауалнама құралының сенімділік деңгейі жоғары болды (сенімділік коэффициенті = 0,87). Корреляциялық талдау нәтижелері бойынша 1) трансформациялық көшбасшылық пен мұғалімдерді ынталандыру деңгейі арасында оң байланыс анықталды ($r = 0,72$; $p < 0,01$); 2) құндылыққа негізделген көшбасшылық пен мектептегі инклюзивті мәдениеттің деңгейі арасында күшті оң байланыс байқалды ($r = 0,81$; $p < 0,01$); 3) әкімшілік көшбасшылық пен инклюзивті тәжірибелер арасындағы байланыс әлсіз болып шықты ($r = 0,25$; $p > 0,05$).

Жалпы алғанда, нәтижелер құндылыққа негізделген және трансформациялық көшбасшылықтың инклюзивті мәдениетті қалыптастыруда шешуші рөл атқаратынын, ал әкімшілік тәсілдің ықпалы шектеулі екенін көрсетті.

Жүргізілген салыстырмалы талдау бірнеше маңызды қорытындыларды айқындады. Ең алдымен, мектеп басшысы инклюзия үдерісіндегі басты тұлға екендігі анық байқалды. Ол тек әкімшілік басқарушы емес, сонымен қатар педагогикалық ұжымның дамуына, ата-аналар мен қауымдастықты жұмылдыруға, мектеп мәдениетін қалыптастыруға жауапты көшбасшы. Сондықтан инклюзивті білім беруді тиімді жүзеге асыруда мектеп басшысының рөлі шешуші фактор болып қала береді.

Екіншіден, зерттелген елдердің тәжірибесі көрсеткендей, трансформациялық көшбасшылық барлық контексте тиімді үлгі ретінде танылды. Мектеп басшыларының мұғалімдерді ортақ көзқарасқа жұмылдырып, оларды жаңа әдістерді енгізуге ынталандыруы, кәсіби сенімін арттыруы және өзгерістерді бірлесе жүзеге асыруы инклюзивті мектепті дамытуға оң әсер етеді. Зерттеу аясында жүргізілген сауалнама нәтижелері де осыны дәлелдейді: директорлардың орташа бағасы 4,3 (82% қолдау) болды және трансформациялық көшбасшылық пен мұғалімдерді ынталандыру арасында $r = 0,72$ ($p < 0,01$) оң байланыс анықталды. Бұл халықаралық зерттеулермен (мысалы, Қытайдағы Wang et al., 2025) толық сәйкес келеді.

Үшіншіден, құндылықтар – табыс кепілі екені айқындалды. Греция тәжірибесі бұл тұрғыда айқын: әділдік, адамгершілік, теңдік сынды құндылықтарды басшылыққа алған директорлар мектеп ұжымын инклюзивті бағытқа жұмылдыра алады (Tsirantonaki & Vlachou, 2024) [8]. Қазақстандағы сауалнама деректері де осыны қолдайды: құндылыққа негізделген көшбасшылық ең жоғары көрсеткішке (орташа = 4,5; 90% қолдау) жетіп, инклюзивті мәдениетпен күшті оң байланыс көрсетті ($r = 0,81$, $p < 0,01$). Бұл Қазақстан мектептерінде әділдік пен теңдікке негізделген құндылықтық көшбасшылықтың кеңінен таралғанын және оның инклюзивті мәдениетті қалыптастырудағы шешуші рөлін айғақтайды.

Төртіншіден, жүйелік кедергілер барлық елдерде кездеседі, бірақ олардың сипаты әртүрлі. Қытайда – емтиханға бағытталған мәдениет инклюзияға кедергі болса, Грецияда – бюрократиялық құрылымдар реформаларды тежейді, ал Камерунда – материалдық және кадрлық ресурстардың тапшылығы басты мәселе ретінде байқалды (Bekwake et al., 2024) [9]. Қазақстанда да ресурстық және кадрлық қиындықтар анықталды: сауалнамаға қатысқан мектеп басшыларының 40%-ы әкімшілік басқаруға көбірек сүйенетінін көрсетті, бұл басқару стилінің инклюзияға ықпалы әлсіз екенін ($r = 0,25$, $p > 0,05$) көрсетті. Яғни, инклюзивті білім беруді кіріктіруде бір ғана үлгі жеткіліксіз, әр елдің ерекшеліктеріне бейімделген шешімдер қажет.

Бесіншіден, Қазақстан жағдайына келсек, мемлекеттік саясат пен мектеп деңгейіндегі тәжірибені үйлестіретін көпдеңгейлі жүйе құру қажеттігі айқындалды. Мемлекеттік бағдарламалар мен заңнамалық негіздер бар болғанымен, оларды іске асыру мектеп деңгейінде нақты тәжірибемен ұштасуы тиіс. Ол үшін мектеп басшылары орталықтандырылған саясатты жергілікті контексте бейімдеп, мұғалімдер мен ата-аналарды тарта отырып, жергілікті облыстық, аудандық педагогтардың қауымдастықтары негізінде үйлестірілген жұмыс жүргізуге болады. Бұл бағыт Ресей тәжірибесімен (Медова, 2013) үндес.

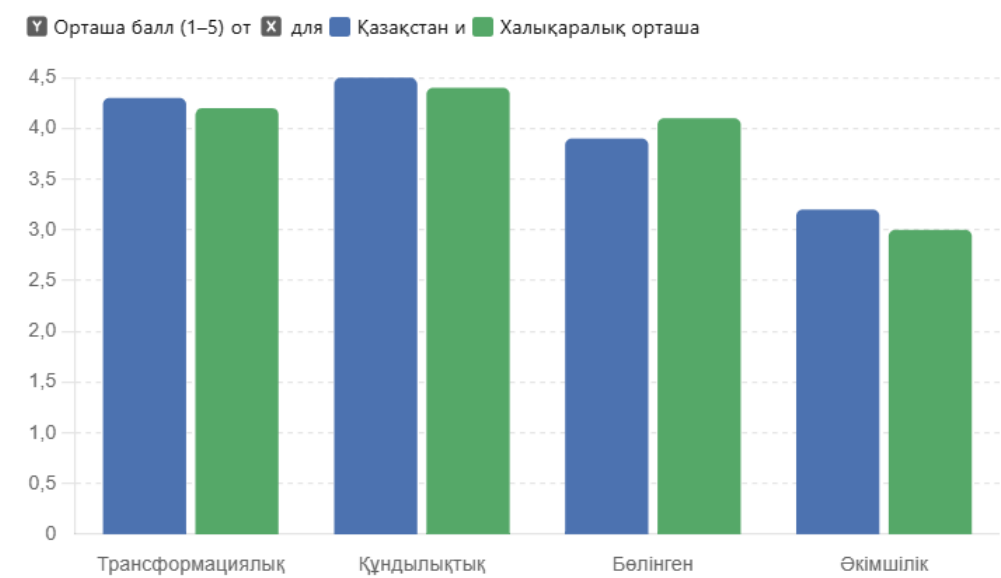
Жалпы алғанда, сауалнама нәтижелері мен халықаралық зерттеулердің салыстырмалы талдауы Қазақстандағы мектеп басшыларының инклюзивті білім беруді кіріктіру мен жүзеге асыруда ең бастысы трансформациялық және құндылыққа негізделген көшбасшылық үлгілерін қолдайтынын көрсетті. Бөлінген көшбасшылық әлі де жеткілікті деңгейде дамымаған (орташа = 3,9; 68% қолдау), бұл бағытта Англиядағы SENCO моделіне ұқсас құрылымдық шешімдер қажет. Әкімшілік көшбасшылықтың ықпалы төмен болып шықты (орташа = 3,2; 40% қолдау), бұл Қазақстан үшін педагогикалық көшбасшылық тәсілдерін алға шығарудың маңыздылығын көрсетеді. 3-кестеде сауалнама нәтижесіндегі қорытындылар негізінде халықаралық тәжірибе мен еліміздегі мектеп басшыларының тәжірибесіне енгізу мүмкіндіктерін көрсететін салыстырмалы талдау қорытындылары берілді.

Кесте 3. Салыстырмалы талдау қорытындылары

Басым бағыттар	Халықаралық тәжірибе	Мектеп басшысының тәжірибесіне енгізу мүмкіндіктері
Мектеп басшысы инклюзивті білім беруді кіріктіру мен жүзеге асыруда басты тұлға ретінді	Барлық елдерде директорлар саясатты жүзеге асырушы, мектеп мәдениетін қалыптастырушы ретінде шешуші рөл атқарады (Khaleel et al., 2021; Tsirantonaki & Vlachou, 2024).	Мектеп басшысын өзгерістердің көшбасшысы ретінде дайындау

Трансформациялық көшбасшылық тиімді	Қытайда трансформациялық көшбасшылық мұғалімдердің сенімін арттыруда маңызды рөл атқарады (Wang et al., 2025).	Мектеп басшыларын мұғалімдерді ынталандыратын, ортақ миссияға бағыттайтын көшбасшылық стиліне бейімдеу
Құндылықтар шешуші рөл атқарады	Грецияда әділдік пен адамгершілікке негізделген құндылықтар инклюзияны қолдаса, дәстүршілдік кедергі жасайды (Tsirantonaki & Vlachou, 2024).	Мектеп басшыларының кәсіби құндылықтарын дамыту; әлеуметтік әділеттілік қағидаттарын мектеп мәдениетіне енгізу.
Жүйелік кедергілер	Қытай – емтиханға бағдарланған мәдениет; Греция – бюрократия; Камерун – ресурстың тапшылығы (Bekwake et al., 2024).	Көпдеңгейлі қолдау жүйесін енгізу (мемлекеттік саясат – мектеп тәжірибесі – жергілікті облыстық, аудандық педагогикалық қауымдастық)
Көпдеңгейлі үйлестірудің қажеттілігі	Ресейде аймақтық модельдер қолданылуда (Медова, 2013).	Педагогикалық қауымдастық негізінде әр мектептің инклюзивті әлеуетін арттыру

1-суретте берілген диаграммада мектеп басшыларымен жүргізілген сауалнама нәтижелерінің халықаралық орташа көрсеткіштермен салыстыру қорытындысы берілді.



Сурет 1 - Сауалнама нәтижелері және халықаралық орташа көрсеткіштері

Нәтижелер бірнеше маңызды тұстарды көрсетеді:

1. Сауалнамада трансформациялық көшбасшылық бойынша орташа көрсеткіш 4,3 болып, халықаралық деңгейден сәл жоғары шықты (4,2). Бұл мектеп басшыларының мұғалімдерді шабыттандыруға және ортақ миссияға жұмылдыруға бейімділігінің жоғары деңгейде екенін көрсетеді.

2. Құндылықтық көшбасшылық бойынша сауалнама нәтижесіндегі көрсеткіш 4,5, халықаралық орташа 4,4. Бұл әділдік, теңдік, құрмет сияқты құндылықтардың мектеп басшылары үшін негізгі бағдар екенін айқындайды. Осы көрсеткіш негізінде құндылыққа негізделген басқару үрдісінің Греция тәжірибесімен сәйкес келетінін дәлелдейді.

3. Бөлінген көшбасшылық бойынша сауалнама 3,9 көрсеткішті көрсетсе, бұл халықаралық деңгейде 4,1-ге тең. Олай болса, бүгінгі таңда мектеп басшыларының өкілеттіктерді мұғалімдер мен мамандарға бөлу тәжірибесуінің толыққанды қалыптаспағанын көрсетеді. Сондықтан, Англияда тиімді жүзеге асатын SENCO моделіне ұқсас құрылымдар енгізу арқылы аталған көрсеткіштің жоғарылауын қамтамасыз етуге болады.

4. Мектеп басшыларының әкімшілік көшбасшылық деңгейі (3,2) халықаралық орташа (3,0) деңгейлеріне сай. Бұл нәтиже инклюзивті білім беруде әкімшілік көшбасшылықтың әлсіздігін дәлелдейді. Яғни, аталған дерек мектеп басшыларының әкімшілік стильден көшбасшылыққа көшу қажет екенін көрсетеді.

Жүргізілген салыстырмалы талдау еліміздің мектеп басшыларының инклюзивті көшбасшылықта халықаралық тәжірибемен үндес бағытта дамып келе жатқанын көрсетеді. Басты айырмашылық бөлінген көшбасшылықта ғана байқалады. Олай болса, еліміздің білім саласында инклюзивті білімі беру жүйелік пен құрылымдық өзгерістерді енгізуді қажет ететін маңызды бағыт екендігін дәлелдейді.

Қорытынды

Инклюзивті білім беруді орта мектепке енгізу – бұл педагогикалық инновация ғана емес, әлеуметтік әділеттілік пен адам құқығын қамтамасыз етудің маңызды шарты. Оның табысты жүзеге асырылуы ең алдымен мектеп басшыларының көшбасшылығына тікелей байланысты. Халықаралық тәжірибе басшыларды тек әкімшілік басқарушы емес, өзгерістердің жетекшісі, мектеп мәдениетінің құрастырушысы және мемлекеттік саясатты жергілікті деңгейде жүзеге асырушы тұлға ретінде сипаттайды.

Әлемдік зерттеулер көрсеткендей, мектеп басшысының кәсіби ұстанымы, құндылықтары мен көшбасшылық стилі мектептегі инклюзивті білім беру тәжірибелерінің тиімділігін айқындайды. Зерттеу шеңберіндегі жүргізілген сауалнама нәтижелері бұл қорытындыларды толық қолдайды. Сауалнама нәтижелері еліміздің мектеп басшылары инклюзивті білім

беруді кіріктіруде трансформациялық және құндылықтық көшбасшылыққа сүйенетінін, бірақ бөлінген көшбасшылық пен құрылымдық қолдау әлі де жеткіліксіз екенін айқындады.

Осы зерттеу тақырыбы шеңберінде алынған нәтижелер халықаралық тәжірибелерді бейімдей отырып, еліміздің мектеп басшыларын трансформациялық және құндылыққа негізделген көшбасшылыққа үйретудің өзектілігін нақтылады. Бұл тек басқарушылық дағдыны дамыту емес, сонымен қатар әділдік, теңдік, әлеуметтік әділеттілік құндылықтарын ұстанатын, заманауи өзгерістерді түсінетін және оларды мектеп тәжірибесіне енгізе алатын көшбасшылар даярлауды мақсат етуі тиіс. Сонымен бірге, ата-аналар мен жергілікті қауымдастықты тарту өзекті, себебі инклюзивті мәдениетті қалыптастыру мектеп ұжымымен қатар бүкіл қоғамның қолдауын қажет етеді. Ал, облыстық, аудандық білім бөлімдерінің үйлестіруімен педагогикалық қауымдастықтары құру арқылы ресурстарды тиімді пайдалану, логопед, дефектолог, психолог сияқты мамандардың қолжетімділігін арттыруға мүмкіндік береді. Бұл әсіресе ауылдық мектептер үшін аса маңызды.

Қорытындылай келе, орта мектепке инклюзивті білім беруді кіріктіру және оны жүзеге асыру, дамыту тек нормативтік-құқықтық құжаттармен немесе мемлекеттік бағдарламалармен шектелмеуі тиіс. Оның шынайы табыстылығы ашық ойлы, әділдікке негізделген және инклюзивті білім берудің мән-мәтінін терең түсінетін мектеп басшыларының көшбасшылығына байланысты. Осындай көшбасшылар ғана әр баланың мүмкіндігіне сай тең білім алуына жол ашатын нағыз инклюзивті мектепті қалыптастыра алады.

Инклюзивті білім беруді орта мектепке тиімді енгізу үшін мектеп басшыларына төмендегі ұсыныстарды басшылыққа алғаны дұрыс:

- көшбасшылықты дамыту мақсатында мектеп басшыларына трансформациялық және құндылыққа негізделген көшбасшылыққа үйрететін оқыту бағдарламаларын әзірлеу;
- мұғалімдердің кәсіби қолдау үшін мектеп басшылары тәлімгерлік, коучинг және тәжірибе алмасу алаңдарын ұйымдастыру;
- мектеп мәдениетін қалыптастыруда мектеп басшысы әділдік, теңдік, құрмет құндылықтарын ұстанып, оны ұжымға үлгі етуі қажет;
- ата-аналар мен қауымдастықты тарту мақсатында жергілікті билік және үкіметтік емес ұйымдармен серіктестік жобаларды іске асыру арқылы мектептің әлеуметтік қолдау жүйесін нығайту;
- аймақтық үйлестіру үшін педагогикалық қауымдастық шеңберінде мектеп тәжірибесін іске асыру үлгісін енгізу, ресурстарды біріктіру және арнайы мамандардың қызметін орталықтандыру;
- мектептің инклюзивті білім берудегі тәжірибесінің даму деңгейін жүйелі бағалайтын ішкі мониторинг жүйесін құру және оның нәтижелерін ашық жариялау.

Бұл қадамдар мектеп басшыларына инклюзивті мәдениетті қалыптастыруда нақты бағыт береді және Қазақстанның орта білім жүйесін халықаралық стандарттарға жақындатуға мүмкіндік береді.

ӘДЕБИЕТ

[1] Қазақстан Республикасының кейбір заңнамалық актілеріне инклюзивті білім беру мәселелері бойынша өзгерістер мен толықтырулар енгізу. ҚР Заңы № 56-VII 26.06.2021 ж. Кіру режимі: URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z2100000056> [Қаралған күн: 24.03.2025].

[2] Қазақстан Республикасында мектепке дейінгі, орта, техникалық және кәсіптік білім беруді дамытудың 2023–2029 жылдарға арналған тұжырымдамасы. ҚР Үкіметінің 2023 жылғы 28 наурыздағы № 249 қаулысы. Кіру режимі: URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000249> [Қаралған күн: 08.02.2025].

[3] Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың Ұлттық құрылтайдың төртінші отырысында сөйлеген сөзі. Кіру режимі: URL: <https://quryltai.kz/kk/article/vystuplenie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-na-iv-zasedanii-natsionalnogo-kurultaya> [Қаралған күн: 30.03.2025].

[4] Khaleel N., Alhosani M., Duyar I. The role of school principals in promoting inclusive schools: A teachers' perspective // *Frontiers in Education. Section Special Educational Needs*. – 2021. – Vol. 6. – DOI: 10.3389/feduc.2021.603241

[5] Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Автореф. дисс. ... к.п.н. Омск, 2015. – 23 с. Режим доступа: URL: <https://www.dissercat.com/search?q> [Дата обращения: 16.02.2025].

[6] Burke K., Titus J. Establishing inclusive school climate: The role of leadership // *International Journal of Inclusive Education*. – 2020. – Vol. 24, No. 12. – P. 1409–1425. – DOI: 10.1080/13603116.2018.1520000

[7] Wang T., Deng M., Tian G. Facilitating teachers' inclusive education intentions: Roles of transformational leadership, school climate, and teacher efficacy // *Humanities and Social Sciences Communications*. – 2025. – Vol. 12, No. 1. – P. 1–9. – DOI: 10.1057/s41599-025-04977-8.

[8] Tsirantonaki S., Vlachou A. Leadership and inclusive education: School principals' role in Greece // *European Journal of Inclusive Education*. – 2024. – Vol. 3, No. 1. – P. 120–122. – DOI: 10.7146/ejie.v3i1.142505

[9] Bekwake A.A., Mbua E.M., Kongnyuy P. School leadership challenges in the implementation of inclusive educational practices: Case of Cameroon // *Journal of Research in Innovative Teaching and Inclusive Learning*. – 2024. – Vol. 2, No. 9. – P. 24–44. – DOI: 10.1108/JRIT-09-2024-0123.

[10] Дюсенбаева Б.А. Подготовка специального педагога к работе в условиях инклюзивного образования. Дисс. ... PhD доктор. Алматы, “ПЕДАГОГИКА ҒЫЛЫМДАРЫ” сериясы №4 (79) 2025

2022. Режим доступа: URL: <https://abaiuniversity.edu.kz/docs/doctoranti/duisenbayeva/dissertation.pdf> [Дата обращения: 15.02.2025].

[11] Мёдова Н.А. Модель инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы. Автореф. дисс. ... к.п.н. Томск, 2013. – 24 с. Режим доступа: URL: <https://www.dissercat.com/content/model-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-usloviyakh-munitsipalnoi-obrazovatelnoi-sistemy/read> [Дата обращения: 26.02.2025].

[12] Leithwood K., Jantzi D. Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy // *Educational Administration Quarterly*. – 2008. – Vol. 44, No. 4. – P. 496–528. – DOI: 10.1177/0013161X08321501.

[13] Oskarsdottir E., Donnelly V., Turner-Cmuchal M., Florian L. Inclusive school leadership: Examining policy and practice in European countries // *European Journal of Special Needs Education*. – 2020. – Vol. 35, No. 2. – P. 163–177. – DOI: 10.1080/08856257.2019.1649710

[14] UNESCO. Inclusion and education: All means all. Global Education Monitoring Report 2023. Paris: UNESCO, 2023. Access mode: URL: <https://gem-report-2020.unesco.org/thematic/> [Date of access: 21.03.2025].

REFERENCES

[1] Qazaqstan Respublikasynyn keibir zannamalyq aktilerine inklyuzivti bilim beru maseleleri boiynsha ozgertuler men tolyqtyrular engizu (On amendments and additions to certain legislative acts of the Republic of Kazakhstan on inclusive education issues). QR Zany № 56-VII, 26.06.2021 j. Kiru rejimi: URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z2100000056> [Qaralğan kúni: 24.03.2025]. [in Kaz.]

[2] Qazaqstan Respublikasında mektepke deingi, orta, tekhnikalyq jáne kásiptik bilim berudi damytudyn 2023–2029 jıldarğa arnalğan túzhyrymdamasy (Concept for the development of preschool, secondary, technical and vocational education in the Republic of Kazakhstan for 2023–2029). QR Úkimetiniń 2023 jylǵy 28 nauryздаǵy № 249 qaulysy. Kiru rejimi: URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000249> [Qaralğan kúni: 08.02.2025]. [in Kaz.]

[3] Memleket bascysy Qasym-Jomart Toqaevtyń Ulttyq quryltaidyń tortinshi otyrasynda soılegen sozi (Speech of the President Kassym-Jomart Tokayev at the 4th session of the National Kurultai). Kiru rejimi: URL: <https://quryltai.kz/kk/article/vystuplenie-glavy-gosudarstva-kasym-zhomarta-tokaeva-na-iv-zasedanii-natsionalnogo-kurultaya> [Qaralğan kúni: 30.03.2025]. [in Kaz.]

[4] Khaleel N., Alhosani M., Duyar I. (2021) The role of school principals in promoting inclusive schools: A teachers' perspective. *Frontiers in Education: Section Special Educational Needs*, 6. doi: <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.603241>

- [5] Kuz'mina O.S. Podgotovka pedagogov k rabote v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya (Preparation of teachers to work in inclusive education). Avtoref. diss. ... k.p.n. Omsk, 2015. – 23 s. Rezhim dostupa: URL: <https://www.dissercat.com/search?q> [Data obrashcheniya: 16.02.2025]. [in Rus.]
- [6] Burke K., Titus J. (2020) Establishing inclusive school climate: The role of leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 24(12), 1409–1425. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1520000>
- [7] Wang T., Deng M., Tian G. (2025) Facilitating teachers' inclusive education intentions: Roles of transformational leadership, school climate, and teacher efficacy. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1–9. doi: <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04977-8>
- [8] Tsirantonaki S., Vlachou A. (2024) Leadership and inclusive education: School principals' role in Greece. *European Journal of Inclusive Education*, 3(1), 120–122. doi: <https://doi.org/10.7146/ejie.v3i1.142505>
- [9] Bekwake A.A., Mbua E.M., Kongnyuy P. (2024) School leadership challenges in the implementation of inclusive educational practices: Case of Cameroon. *Journal of Research in Innovative Teaching and Inclusive Learning*, 2(9), 24–44. doi: <https://doi.org/10.1108/JRIT-09-2024-0123>
- [10] Dýsenbaeva B.A. Podgotovka spetsial'nogo pedagoga k rabote v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya (Preparation of a special teacher to work in the conditions of inclusive education). Diss. PhD doktor. Almaty, 2022. Rezhim dostupa: URL: <https://abaiuniversity.edu.kz/docs/doctoranti/duisenbayeva/dissertation.pdf> [Data obrashcheniya: 15.02.2025]. [in Rus.]
- [11] Mědova N.A. Model' inklyuzivnogo obrazovaniya v usloviyakh munitsipal'noi obrazovatel'noi sistemy (Model of inclusive education in the municipal education system). Avtoref. diss. ... k.p.n. Tomsk, 2013. – 24 s. Rezhim dostupa: URL: <https://www.dissercat.com/content/model-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-usloviyakh-munitsipalnoi-obrazovatelnoi-sistemy/read> [Data obrashcheniya: 26.02.2025]. [in Rus.]
- [12] Leithwood K., Jantzi D. (2008) Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496–528. doi: <https://doi.org/10.1177/0013161X08321501>.
- [13] Oskarsdottir E., Donnelly V., Turner-Cmuchal M., Florian L. (2020) Inclusive school leadership: Examining policy and practice in European countries. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 163–177. doi: <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1649710>
- [14] UNESCO. Inclusion and education: All means all. Global Education Monitoring Report 2023. Paris: UNESCO, 2023. Access mode: URL: <https://gem-report-2020.unesco.org/thematic/> [Date of access: 21.03.2025]

ЛИДЕРСТВО РУКОВОДИТЕЛЯ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНЮЮ ШКОЛУ

Аутаева А.Н.¹, *Наметкулов М.Ж.²

^{1,*2}Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
Алматы, Казахстан

Аннотация. Инклюзивное образование на современном этапе является одним из основных приоритетов образовательной политики страны. Данное направление закреплено в документах ООН и ЮНЕСКО, в том числе в Саламанской декларации 1994 года, а также в принципе Целей Устойчивого Развития ООН «качественное образование-доступ ко всему». Управление, осуществляемое на уровне средней школы, рассматривается как главный механизм реализации инклюзивного образования. От руководителя школы напрямую зависит эффективное осуществление данной педагогической деятельности. То есть его лидерство в условиях интеграции инклюзивного образования оказывает решающее влияние на формирование школьной культуры, эффективную координацию государственной политики, поддержку профессионального развития педагогического коллектива, активную мобилизацию родителей и сообщества.

В статье освещается роль руководителя школы в внедрении инклюзивного образования в практику средней школы. В этой связи, опыт инклюзивного образования в стране рассматривается в сравнении с международными исследованиями, в том числе в России, Финляндии, Дании, Германии, Англии. Кроме того, проведенные в ходе исследования результаты обсуждения опыта Греции, Китая, Объединенных Арабских Эмиратов и Камеруна позволили выявить положительные моменты их управленческого опыта в инклюзивном образовании, которые можно внедрить в казахстанское образование. В исследовании рассматривались модели трансформационного лидерства, управления, основанного на ценностях, лидерства, которое приводит к вовлечению сообщества, обсуждались и сравнивались их преимущества и возможные препятствия для внедрения в практику.

Результаты сравнительного анализа показали важность деятельности руководителя школы как лидера изменений и трансформационного лидера в интеграции инклюзивного образования. В практике разных стран, наряду с ответственностью руководителя школы за административную работу, он характеризуется как личность, формирующая культуру школы, развивающая педагогический коллектив, объединяющая родителей и общество. В статье предлагается структура, основанная на развитии трансформационного лидерства, системной поддержке профессионального потенциала учителей,

укреплении партнерских отношений школьного сообщества и реализации принципов распределенного лидерства для внедрения зарубежного опыта в казахстанские школы.

По итогам исследования, успешное внедрение инклюзивного образования напрямую связано с лидерскими качествами руководителей школ, которые не ограничиваются только нормативно-правовыми основами, а открыты, ценностны и адаптированы к практике инклюзивного образования. Только такие руководители смогут сформировать инклюзивную школьную культуру и создать условия для получения качественного и равнодоступного образования каждому ученику.

Ключевые слова: инклюзивное образование, руководитель школы, трансформационное лидерство, разделенное лидерство, ценностное лидерство, родительское сообщество, педагогическое сообщество, инклюзивная школьная культура

LEADERSHIP OF THE SCHOOL HEAD IN THE PROCESS OF INTEGRATING INCLUSIVE EDUCATION INTO SECONDARY SCHOOLS

Autayeva A.N.¹, *Nametkulov M.J.²

^{1,*2}Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan

Abstract. Inclusive education at the present stage is one of the main priorities of the country's educational policy. This direction is enshrined in the documents of the United Nations and UNESCO, including the Salamanca Declaration of 1994, as well as in the principle of the UN Sustainable Development Goals "quality education - access to everything". Management carried out at the secondary school level is considered as the main mechanism for the implementation of inclusive education. The effective implementation of this pedagogical activity directly depends on the head of the school. In other words, his leadership in the context of the integration of inclusive education has a decisive impact on the formation of school culture, effective coordination of state policy, support for the professional development of the teaching staff, and active mobilization of parents and the community.

The article highlights the role of the school head in introducing inclusive education into secondary school practice. In this regard, the experience of inclusive education in the country is considered in comparison with international studies, including in Russia, Finland, Denmark, Germany, and England. In addition, the results of the discussion of the experience of Greece, China, the United Arab Emirates and Cameroon conducted during the study revealed the positive aspects of their managerial experience in inclusive education that can be implemented in Kazakh education. The study examined models of transformational leadership,

values-based management, and leadership that leads to community engagement, discussed and compared their advantages and possible barriers to implementation.

The results of the comparative analysis showed the importance of the school head's activity as a leader of change and a transformational leader in the integration of inclusive education. In the practice of different countries, along with the responsibility of the head of the school for administrative work, he is characterized as a person who forms the culture of the school, develops the teaching staff, unites parents and society. The article proposes a structure based on the development of transformational leadership, systematic support for the professional potential of teachers, strengthening partnerships of the school community and the implementation of the principles of distributed leadership for the implementation of foreign experience in Kazakhstani schools.

According to the results of the study, the successful implementation of inclusive education is directly related to the leadership qualities of school leaders, who are not limited only to regulatory frameworks, but are open, valuable and adapted to the practice of inclusive education. Only such leaders will be able to create an inclusive school culture and create conditions for every student to receive high-quality and equally accessible education.

Keywords: inclusive education, head of school, transformational leadership, shared leadership, value leadership, parent community, pedagogical community, inclusive school culture

Мақала түсті / Статья поступила / Received: 21.04.2025.

Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted: 26.12.2025.

Авторлар туралы мәлімет:

Аутаева А.Н. – педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, педагогика және психология факультеті, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан. akbota-n@mail.ru

Наметкулов М.Ж. – хат-хабар авторы, педагогика және психология факультетінің докторанты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан. mukhit.nametkulov@gmail.com

Информация об авторах:

Аутаева А.Н. – кандидат педагогических наук, профессор, факультет педагогики и психологии, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан. akbota-n@mail.ru

Наметкулов М.Ж. – автор для корреспонденции, докторант факультета педагогики и психологии, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан. mukhit.nametkulov@gmail.com

Information about the authors:

Autayeva A.N. – candidate of pedagogic sciences, professor, Faculty of Pedagogy and psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. akbota-n@mail.ru

Nametkulov M.J. – corresponding author, doctoral student in Faculty of Pedagogy and psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. mukhit.nametkulov@gmail.com

ӘОЖ 37.016

GTAMP 14.35.09

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.037>

**ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ ЖАҒДАЙЫНДА
НЕЙРОДИДАКТИКАЛЫҚ ТАПСЫРМАЛАР НЕГІЗІНДЕ
ИНФОРМАТИКАНЫ ОҚЫТУДАҒЫ ВИРТУАЛДЫ
ЗЕРТХАНАНЫҢ МҮМКІНДІКТЕРІ**

Мубаракوف А.М.¹, *Плалов Н.Т.², Исакова Г.О.³

*^{1,2,3}Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті,
Астана, Қазақстан

Аңдатпа. Бұл зерттеу инклюзивті білім беру жағдайында виртуалды зертханаларды қолдануға арналған барлау (пилоттық) сипаттағы ғылыми жұмыс болып табылады. Зерттеу мақсаты – ерекше білім беру қажеттіліктері бар (ЕББҚ) білім алушылардың мүмкіндіктері мен қажеттіліктеріне бейімделетін информатика пәні бойынша нейродидактикалық тапсырмалар негізіндегі виртуалды зертхананың моделін әзірлеу. Виртуалды зертхана нейродидактиканың негізгі қағидаларына сүйене отырып, білім алушылардың ақпаратты қабылдау және өңдеу ерекшеліктерін, атап айтқанда есту, көру және тірек-қимыл аппаратының бұзылыстарын ескереді. Модель бейімделген интерфейстерді, визуализация құралдарын және оқу мазмұнымен өзара әрекеттесудің жекелендірілген сценарийлерін қамтиды. Экспериментке үшінші сыныптың жиырма үш оқушысы және қосымша сауалнамаға қатысқан он төрт педагог тартылды. Іріктеу мақсатты әдіспен жүзеге асырылды, ал этикалық келісім ата-аналар мен мектеп әкімшілігінен алынды. Мотивация мен когнитивтік белсенділікті анықтау үшін «Цифрлық оқыту мотивациясының шкаласы» және «Танымдық белсенділік бақылау парағы» қолданылды (Cronbach's $\alpha = 0.86$; $r = 0.81$). Нәтижелер оқушылардың когнитивтік белсенділігі мен оқу мотивациясының айтарлықтай артқанын көрсетті ($t = 2.87$, $p < 0.01$). Сонымен қатар, қатысушылардың көпшілігі виртуалды зертхананың қолжетімділігі мен түсініктілігін жоғары бағалады, ал педагогтер оны оқыту процесін дараландыру және инклюзивті тәжірибені жетілдіру құралы ретінде оң қабылдады. Үлгінің шағындығын және бақылау тобының болмауын ескере отырып, зерттеу нәтижелері алдын ала сипатта ұсынылады. Бұл модель инклюзивті білім беру жағдайында информатиканы оқытудың бейімделген, мотивациялық және қолжетімді ортасын құрудың тиімді құралы бола алады.

Тірек сөздер: қашықтықтан оқыту, инклюзивті білім беру, нейродидактика, информатиканы оқыту, виртуалды зертхана, ерекше білім беру қажеттіліктері, ашық білім беру ресурстары, бағалау

Кіріспе

Инклюзивті білім беру контекстінде заманауи технологиялар арнайы виртуалды зертханаларды әзірлеуге және енгізуге бірегей мүмкіндік береді. Мұндай зертханалар, атап айтқанда информатиканы оқыту саласында

оқушылардың нейрпсихологиялық ерекшеліктерін ескеруге және нейродидактикалық тәсілдерді жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Цифрлық құралдардың икемділігінің арқасында оқыту әдістемелерін ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылардың білім беру және когнитивтік мүмкіндіктеріне бейімдеуге болады.

Кез келген оқу курсы әзірлеу кешенді тәсілді талап етеді. Бұл әсіресе информатиканы оқытуда өзекті, мұнда теорияны білу практикада шоғырланумен қатар жүруі керек. Онлайн оқыту жағдайында бұл мәселені оқу процесін оңтайландырудың маңызды құралына айналатын виртуалды зертханалар сәтті шешеді [1]. Виртуалды зертханаларды білім беру мекемесінде заманауи жабдықтармен жабдықтау мүмкіндігі болмаған жағдайларда, дәстүрлі оқытуда да қолдануға болады.

Нейродидактикалық принциптерді жүзеге асыратын виртуалды информатика зертханасы - бұл оқушылар тапсырмалар мен алгоритмдердің бағдарламалық модельдеуімен өзара әрекеттесетін цифрлық орта. Ол визуалды бағдарламалауды, логикалық ойындарды, адаптивті тренажерлерді және оқушылардың танымдық ерекшеліктеріне бейімделген цифрлық мазмұнның басқа түрлерін қамтуы мүмкін.

Виртуалды зертхананы жобалау кезінде оның қол жетімділігі мен ыңғайлылығын қамтамасыз ететін көптеген факторларды ескеру қажет: кросс-платформа, интерфейстің интуитивтілігі, имитациялық процестердің сенімділігі, пайдаланушының деректерін қорғау, жүктемеге төзімділік [2].

Қашықтықтан оқытудың кең таралуына қарамастан, ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылардың едәуір бөлігі бұл оқытудың артықшылықтарын толық пайдалана алмайды, себебі интернетке қол жетімділіктің шектелуі, тілдік кедергілер, сондай - ақ білім беру мазмұнының әртүрлі санаттағы білім алушылардың ерекшеліктеріне бейімделмеуі сияқты кедергілер әсер етеді. Ең алдымен, бұл мүмкіндігі шектеулі адамдарға қажет арнайы мүмкіндіктер мен интерфейстердің болмауына қатысты. Сондықтан инклюзивті тәсілді енгізу білім беру саясатында басым бағытқа айналды.

Инклюзивті білім - бұл физикалық, когнитивті, эмоционалды және әлеуметтік ерекшеліктеріне қарамастан барлық оқушыларды оқытуға бағытталған жүйе. Бұл білім беру ортасын, мазмұны мен оқыту әдістерін әр оқушының қажеттіліктеріне бейімдеуді қамтиды.

Инклюзивті білім беруді енгізу-күрделі және көп деңгейлі процесс. Оны сәтті жүзеге асыру үшін ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылар кездесетін кедергілер мен қиындықтарды анықтауға бағытталған ғылыми зерттеулерді ескеру қажет [3]. Сонымен қатар, 3D модельдеу, виртуалды және кеңейтілген шындық сияқты жаңа оқыту әдістері мен технологиялары осы кедергілерді азайтуға мүмкіндік береді. Олар материалды қабылдауды жеңілдетеді, оқуды көрнекі және интерактивті етеді [4].

Жеке және топтық оқытуға ықпал ететін виртуалды кеңістіктерді құру мүмкіндігі шектеулі оқушылардың шығармашылық өзара әрекеттесуі мен дамуын ынталандыратын арнайы цифрлық құралдарды пайдалануға мүмкіндік береді [5].

Бұл зерттеудің мақсаты - ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылар үшін ыңғайлы, бейімделген оқу ортасын қамтамасыз ететін информатика бойынша нейродидактикалық тапсырмалардың виртуалды зертханасының моделін әзірлеу.

Мақсатқа жету үшін келесі міндеттер қойылды:

- Виртуалды зертхана форматында жүзеге асырылатын оқу жоспарын әзірлеу және ақпаратты қабылдау мен игеру процесін оңтайландыруға бағытталған әрекеттер тізбегін құру.

- Ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылардың санаттарын талдау және олардың танымдық және физиологиялық ерекшеліктерін ескере отырып, оқу материалын берудің неғұрлым тиімді нысандарын анықтау.

- Информатика бойынша виртуалды зертхана моделіне интеграциялауға жарамды цифрлық курстар мен ресурстарды таңдау және талдау.

Зерттеудің мақсаттары зертханалық сабақтарды өткізудің нақты жоспарын әзірлеуді талап етеді. Практикалық тапсырмаларды тиімді орындау оқушыларға сабақ барысында оқытылатын ұғымдардың мәнін ашатын, олардың әсер ету механизмін түсіндіретін және практикада мүмкін болатын қолдану салаларын көрсететін теориялық база болған жағдайда ғана мүмкін болады.

Материалдар мен әдістер

Информатика бойынша виртуалды зертхана кәсіби жағдайларды модельдеп қана қоймай, сонымен қатар интуитивті, көрнекі, ерекше білім беру қажеттіліктері бар пайдаланушылардың әртүрлі санаттарына бейімделуге икемді болуы керек [6]. Заманауи цифрлық технологиялар мұндай зертханалық сабақтарды қарапайым және қол жетімді түрде жүзеге асыруға мүмкіндік береді, бұл оқу процесін мүмкіндігінше ыңғайлы және тиімді етеді. Зертхананы жобалаудың негізгі кезеңі ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылардың санаттарын анықтау болып табылады [7]. Бұл оқу материалдарын қалай беру керектігін, қандай интерфейс шешімдерін қолдану керектігін және қандай визуализация мен навигация құралдарын таңдау керектігін анықтауға мүмкіндік береді. Әзірленіп жатқан виртуалды зертхана моделі информатика бойынша нейродидактикалық міндеттерге бағдарланатын болады [8].

Осы зерттеу аясында әзірленген зертхана есту, көру және тірек-қимыл аппараты бұзылған оқушыларға бағытталған. Бұл таңдау білім алушылардың осы санаттары күрделі психологиялық сүйемелдеуді қажет етпейтіндігіне байланысты, өйткені бұл когнитивті бұзылулар, интеллекттің бұзылуы немесе эмоционалды-ерікті саланың бұзылуы жағдайында қажет [9].

Білім беру мазмұны мәтіндік және бейнематериалдар түрінде қол жетімді қолданыстағы онлайн курстарға негізделеді, барлық ресурстар

инклюзивті білім беру және нейродидактика принциптеріне сәйкес бейімделеді [10]. Есту қабілеті бұзылған пайдаланушылар үшін аудио мазмұнды декодтау және визуалды сүйемелдеу, көру қабілеті бұзылған адамдар үшін-интерфейсті дауыстау, экран оқырмандарын қолдау, визуалды объектілердің мәтіндік сипаттамасы, тірек-қимыл аппараты бұзылған пайдаланушылар үшін-жеңілдетілген навигация, дауыстық басқару және пернетақтаны қысқартуды қолдау қарастырылған.

Зерттеу пилоттық сипатта ұйымдастырылды. Қатысушылар құрамына 3-сыныптың 23 оқушысы (13 қыз, 10 ұл) және қосымша сауалнамаға қатысқан 14 педагог кірді. Қатысушылардың жасы 8–9 жас аралығында болды. Іріктеу мақсатты әдісімен жүргізілді. Экспериментке дейін ата-аналар мен мектеп әкімшілігінен этикалық келісім алынды.

Мотивация мен когнитивтік белсенділікті өлшеу үшін келесі құралдар пайдаланылды:

- «Цифрлық оқыту мотивациясының шкаласы»– оқушылардың цифрлық ортадағы оқуға деген қызығушылығы мен ішкі ынтасын анықтау;
- «Танымдық белсенділік бақылау парағы»– оқу әрекетінің белсенділігі мен ақпаратты өңдеу стратегияларын бағалау.

Құралдардың сенімділігі Cronbach's $\alpha = 0.86$ және тест–ретест корреляциясы $r = 0.81$ деңгейінде анықталды, бұл алынған деректердің валидтілігін қамтамасыз етеді.

Зертхананың міндетті компоненті пайдаланушыларға зертханалық ортамен өзара әрекеттесу кезінде қиындықтар туралы хабарлауға мүмкіндік беретін кері байланыс жүйесі болады. Пайдаланушының пікірлерін жинау модельді жетілдіруге, түзетулер енгізуге және қол жетімділікті жақсартуға мүмкіндік береді [11].

Нәтижелер және талқылау

Информатикадағы нейродидактикалық тапсырмалардың виртуалды зертханасына қол жеткізу үшін интернет желісіне қосылу мүмкіндігі бар құрылғының болуы, сондай-ақ арнайы платформа арқылы зертханалық ортаға қол жеткізу жеткілікті [12]. Адаптивті интерфейс, нейродидактикалық тәсілдерді және визуалды қолдау элементтерін қолдана отырып, зертхана пайдаланушылардың кең ауқымына қол жетімділікті қамтамасыз етеді. Схемалық түрде мұндай зертхананың архитектурасы келесідей ұсынылады (Сурет 1 - де көрсетілген).



Сурет 1 - Виртуалды зертхананың архитектурасы

Информатикадағы нейродидактикалық тапсырмалар шеңберіндегі виртуалды бақылау және зерттеу объектілері зерттелетін процестерді компьютерлік модельдеу негізінде құрылады (Python, Scratch, Blockly және т.б. сияқты әртүрлі тілдерінің көмегімен). Барлық әрекеттер есептеу жүйелерінің, алгоритмдердің және логикалық құрылымдардың жұмысын модельдеу арқылы жүзеге асырылады. Бұл әсіресе инклюзивті білім беру жағдайында өте маңызды, мұнда оқу материалы мен әдістері оқушылардың жеке ерекшеліктеріне бейімделе алады.

Виртуалды зертхана сонымен қатар бейімделген интерфейс пен интерактивті оқыту әдістерін қолдана отырып, практикалық тапсырмаларды орындауға мүмкіндік береді. Бұл оқу ойындары, алгоритмдік процестерді визуализациялау, толықтырылған шындық элементтері болуы мүмкін. Мұндай тәсілдер есту, көру немесе тірек-қимыл аппараты бұзылған оқушыларды оқытуда тиімді, олар үшін физикалық жабдықтармен өзара әрекеттесу қиын болуы мүмкін. Техникалық қиындықтарға назар аударудың орнына, оқушылар бағдарламалардың логикасын және есептеу принциптерін зерттеуге назар аудара алады.

Информатика бойынша виртуалды зертханаларды іске асырудың қол жетімді модельдерін салыстыра отырып (классикалық онлайн немесе офлайн модельдеу, зертханалық тапсырмаларды тек бағдарламалау арқылы модельдеу, виртуалды және кеңейтілген технологияларды қолдану), инклюзивті білім беру үшін ең қолайлы нұсқа - бұл қолданушылардың нақты ерекшеліктеріне бейімделу мүмкіндігі бар бағдарламалық жасақтаманы қолдануға негізделген модель.

Эксперимент нәтижелері информатика пәні бойынша нейродидактикалық тапсырмалармен жұмыс істеген оқушылардың когнитивтік белсенділігі артқанын көрсетті. Сауалнама деректері бойынша 3-сынып оқушыларының 78 %-ы виртуалды зертхана тапсырмаларын орындау кезінде өздігінен шешім қабылдау қабілетінің артқанын, ал 65 %-ы цифрлық оқу ортасы олардың қызығушылығын күшейткенін атап өтті.

Орташа ұпайлар оқу алдындағы кезеңде $M = 3.14$, $SD = 0.47$ болса, эксперимент соңында $M = 3.78$, $SD = 0.42$ деңгейіне көтерілді ($t = 2.87$, $p < 0.01$). Бұл айырмашылық статистикалық тұрғыдан маңызды деп бағаланды.

Педагогтер сауалнамасы да оң динамиканы растады: мұғалімдердің 71 %-ы бейімделген интерфейстер мен мультимодальды тапсырмалардың ерекше қажеттіліктері бар оқушылардың назарын тұрақтандыруға және ақпаратты жақсы қабылдауға көмектескенін көрсетті.

Келесі кесте виртуалды зертханаларды инклюзивті білім беру ортасында қолдану тұрғысынан іске асырудың әртүрлі модельдерінің салыстырмалы сипаттамасын көрсетеді.

Кесте 1. Информатиканы инклюзивті оқытудағы виртуалды зертханалардың әртүрлі түрлерін салыстыру

Бағалау критерийлері	Нақты жабдықты қолданатын зертхана	Бағдарламалық жасақтамаға негізделген зертхана	Бағдарламалық жасақтаманы және виртуалды / кеңейтілген шындықты қолданатын зертхана
Реализмнің жоғары деңгейі	+	-	+
Пайдаланушыға ыңғайлы	-	+	+
Құны төмен	-	+	+
Техникалық қызмет көрсетудің қарапайымдылығы	-	+	-
Білім беру қажеттіліктері шектеулі білім алушылар үшін қолжетімділік	-	+	+
Бейімделінетін нейродидактикалық тапсырмалар	-	+	+
Интерактивтілік	-	+	+

Кез-келген білім беру процесінде, әсіресе информатикадағы зертханалық жұмыстар шеңберінде теориялық және практикалық компоненттердің болуы шарт. Оқытуды теориялық бөлімнен бастау

керек екені анық. Бұл бөлімде зертханалық жұмыстың мақсаты мен білім алушының орындайтын міндеттері нақты тұжырымдалған. Оқушыға оқыту мазмұны туралы жалпы түсінік алғаннан кейін тиісті теориялық материалды ұсыну қажет [13]. Бұл маңызды кезең, өйткені ол одан әрі практикалық әрекеттерге негіз жасайды.

Теориялық бөлімде ақпаратты қабылдау мен өңдеудің нейродидактикалық принциптері, есептерді шешудің когнитивті стратегиялары мен механизмдері, сондай-ақ зертханалық жұмыста қолданылатын бағдарламалық құралдардың сипаттамасы туралы ақпарат болуы керек. Бұл кезеңде онлайн курстардың ресурстарын: мәтіндік материалдарды, нұсқаулық бейнелерді, интерактивті презентацияларды біріктіруге болады. Бұл ресурстар күрделілік деңгейі бойынша құрылымдалуы керек, себебі бұл әсіресе инклюзивті білім беру жағдайында маңызды.

Алғашқы теориялық бөлім практикалық тапсырмалармен жалғасады. Виртуалды нейродидактикалық зертхана жағдайында бұл бағдарламалық модельдеу және бейнелеу негізінде орындалатын тапсырмалар болуы мүмкін (мысалы, Python, Scratch, Blockly немесе нейродидактикалық тренажерлерге арналған арнайы платформаларды пайдалану). Егер жұмыста белгілі бір бағдарламалық жасақтаманы немесе тренажерлерді пайдалану көзделсе, алдымен білім алушыға интерфейс моделін және оның жұмыс істеу принциптерін ұсыну қажет. Бұл жақсырақ түсінуге ықпал етеді, когнитивті жүктемені азайтады және белсенділікке қатысуға ықпал етеді.

Практикалық тапсырмаларды орындағаннан кейін қорытынды жасау керек. Қорытындыда жұмыстың негізгі нәтижелері жазылады. Бұл блокта, үйренген материалды күнделікті өмірде қолдану мысалдарын келтіруді қолдануға болады.

Зертханалық жұмыстың соңғы кезеңі теориялық және практикалық материалды игеру деңгейін бағалауға мүмкіндік беретін тестілеу болуы керек. Тест есептерді шешу принциптерін, алгоритмдік ойлауды және информатиканың негізгі ұғымдарын түсінуді тексеруге бағытталған сұрақтарды қамтуы керек.

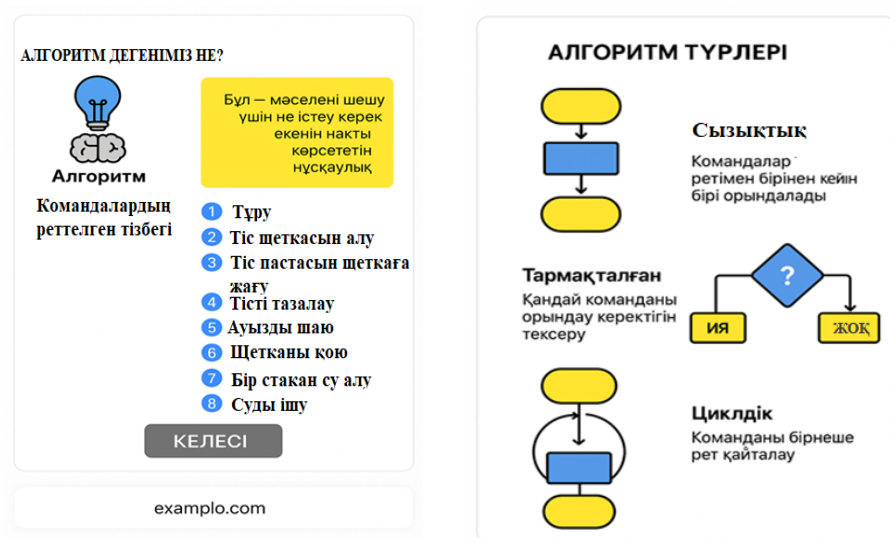
Информатика бойынша ұсынылған нейродидактикалық зертхананың тұжырымдамалық схемасы төрт негізгі кезеңнен тұрады: теориялық дайындық, практикалық іске асыру, рефлексия және қорытынды тестілеу. Әрбір кезең есту, көру, тірек-қимыл аппараты бұзылған балаларды, сондай-ақ нейро-ерекшеленетін оқушыларды қоса алғанда, мүмкіндігі шектеулі білім алушылардың қабылдау ерекшеліктеріне бейімделеді.

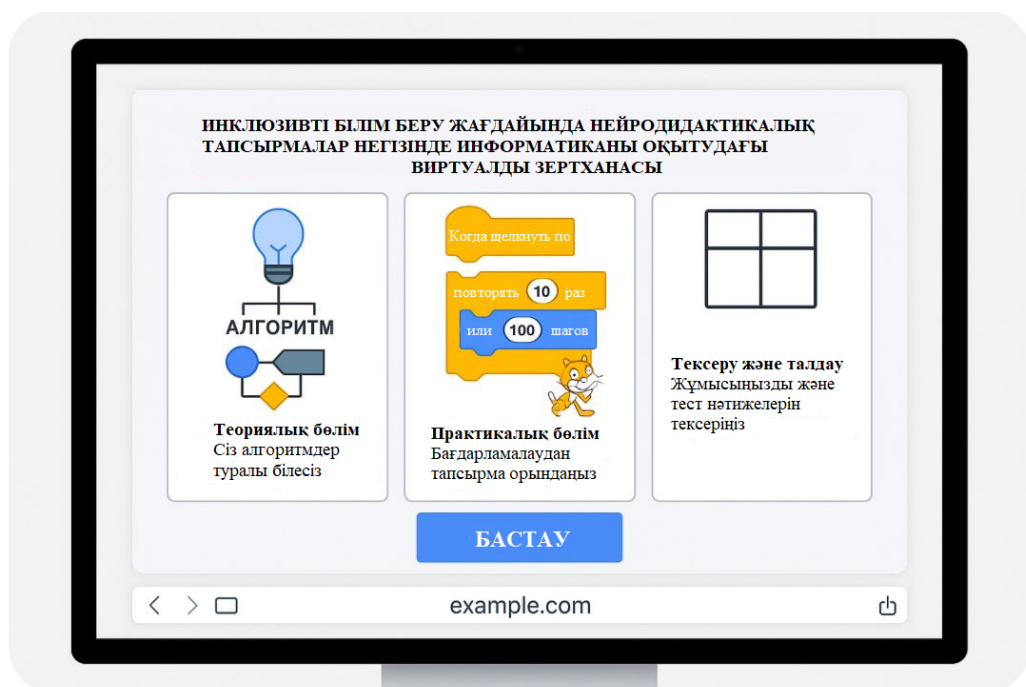
Осы кезеңдердің әрқайсысы үшін әр түрлі интерфейс шешімдері, мультимодальды элементтер (мәтін, аудио, видео, графика) және өзара әрекеттесудің балама түрлері (мысалы, дауыстық енгізу, пернетақтадан немесе сенсорлық экраннан басқару) ұсынылуы сурет 2 мен сурет 3-те көрсетілген. Нейродидактикалық тәсілді және инклюзивті білім беру принциптерін ескере отырып құрылған информатика бойынша виртуалды зертхана тұрақты білімді қалыптастырудың, танымдық дағдыларды

дамытудың және білім алушылардың барлық санаттарын белсенді танымдық іс-әрекетке тартудың тиімді құралы болып табылады.



Сурет 2 - Инклюзия жағдайында нейродидактикалық тапсырмалардың виртуалды зертханасында білім беру процесін ұйымдастыру





Сурет 3 – Көру қабілеті нашар пайдаланушыларға арналған виртуалды зертхананың бейнесі

Есту қабілеті нашар пайдаланушылар ақпаратты визуалды қабылдауға көбірек сүйенеді. Сондықтан оқу мазмұнын беру визуалды құралдар арқылы жүзеге асырылуы керек. Зертханалық зерттеулерде субтитрлері бар немесе ымдау тіліне аудармасы бар бейнематериалдарды пайдалану ұсынылады. Есту қабілеті нашар пайдаланушылар үшін бұл жай ғана ақпарат алу тәсілі емес, сонымен қатар қоғамдағы өзін-өзі танудың маңызды элементі. Мазмұнды құру кезінде бұл мүмкіндікті мысалы, бейнені нақты уақыт режимінде ымдау тіліне аудару технологиясын енгізуді ескеру қажет.

Көру қабілеті бұзылған пайдаланушылар, керісінше, негізінен есту және тактильді сезімдерге назар аударады. Виртуалды форматтың ерекшелігін және көмекші құрылғылар арқылы нысандардың пішінін берудегі техникалық шектеулерді ескере отырып, негізгі назар аудио қабылдауға аударылуы керек. Көру қабілеті бұзылған пайдаланушыларға көрнекі дизайн контраст пен жарықтық принциптеріне сәйкес келуі керек, бұл ақпаратты қабылдауды жеңілдетеді. Оқу материалын игеруді тездетуге көмектесетін «Мәтінді дауыстау» функциясын ұсынған жөн. Сонымен қатар, практикалық тапсырмаларды орындау кезінде дыбыстық сүйемелдеу зерттелетін процестің мәнін дәл жеткізуі керек. Қатысудың әсерін жасау және оқушының белсенділік деңгейін арттыру үшін 3D дыбыстық эффектілерді пайдалану ұсынылады.

Тірек-қимыл аппараты бұзылған пайдаланушылар үшін виртуалды зертханамен жұмыс істеудегі негізгі қиындықтардың бірі-деректерді енгізу және виртуалды ортаны басқару. Сондықтан интерфейсті жеңілдетілген басқаруды және белгілі бір әрекеттерді орындау үшін қажетті манипуляциялар санын азайтуды қамтамасыз ету қажет. Мысалы, практикалық бөлімді орындау үшін қажетті деректерді алдын-ала дайындауға болады және бір батырманы басу арқылы енгізіледі. Сондай-ақ, пернетақтаның қолмен енгізілуін алмастыратын немесе қорытынды тестте қажетті жауапты автоматты түрде таңдайтын дауыстық енгізу функциясы жүзеге асырылуы мүмкін.

Кез-келген білім беру процесінде қатысушылардың ашықтығы мен өзара әрекеттесуі маңызды элемент болып табылады. Информатикадағы нейродидактикалық тапсырмалардың виртуалды зертханасы аясында пайдаланушылар тәжірибе алмасатын, сұрақтар қоятын, шешімдерді талқылайтын және пікірлес адамдармен жай ғана сөйлесе алатын байланыс ортасын құрған жөн. Сонымен қатар, зертханалық зерттеуді бағалау мүмкіндігін енгізу керек. Бұл кері байланыс алуға және оқушылардың зертхана ресурстарына қатынасын түсінуге мүмкіндік береді.

Талқылау

Бүгінгі таңда білім беру жүйесіне инклюзивті тәсілдерді енгізу әлемнің көптеген елдері үшін - дамыған және дамушы елдер үшін басым міндет болып табылады. Оқытудың жаңа әдістерін әзірлеу және инклюзивті білім беруді дамытуды болжау әлеуметтік - гуманитарлық және техникалық зерттеулердің басты бағыты болып табылады. Сонымен қатар, инклюзивті тәсілдердің тиімділігін арттыру мақсатында тәжірибе алмасу және білім жинақтау үшін ресурстар құрылады.

Информатикадағы нейродидактикалық тапсырмалардың виртуалды зертханасы туралы айтатын болсақ, оның дәстүрлі зертханалық сабақтармен салыстырғанда артықшылықтары мен белгілі бір шектеулерін атап өту қажет. Негізгі артықшылықтары:

- тапсырмаларды даралау мүмкіндігі;
- оқыту ортасына тәулік бойы қол жеткізу;
- эксперименттерді дайындау уақытын азайту;
- жабдықпен және ықтимал қауіпті заттармен тікелей жанасуды болдырмайтын қауіпсіздік.

Виртуалды зертхананың әзірленіп жатқан моделі және оған енгізілген идеялар инклюзивті білім беру саласындағы жаһандық тенденциялар мен үздік тәжірибелерге сәйкес келеді. Айта кететін болсақ, информатиканы оқытуда нейродидактикалық тәсілге бағытталған инклюзивті виртуалды зертханалық кешенді енгізу білім беру мүмкіндіктерін кеңейтуге және білім алушылардың барлық санаттарының біліміне тең қол жеткізуге ықпал етеді.

Жүргізілген тәжірибе нәтижелері халықаралық зерттеулермен үйлеседі. Шетелдік зерттеулерде де [14-15] нейродидактикалық тәсілдер ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың танымдық белсенділігін арттыруда тиімді екені дәлелденген. Біздің зерттеу нәтижелері оқушылардың өздігінен әрекет ету қабілеті мен мотивациясын арттыруға мүмкіндік беретінін көрсетті. Бұл, өз кезегінде, инклюзивті цифрлық ортада информатиканы оқытудың жаңа бағыттарын айқындайды.

Қорытынды

Зерттеу жүргізу үшін онлайн-курстардың бар түрлері, виртуалды зертханаларды іске асыру мүмкіндіктері, сондай-ақ ерекше білім беру қажеттіліктері бар адамдар үшін интернет-ортада ақпаратты ұсыну ерекшеліктері талданды. Нәтижесінде онлайн курстардың бөлігі ретінде пайдалануға бағытталған және мүмкіндігі шектеулі оқушыларға бейімделген виртуалды зертхана моделі жасалды.

Ұсынылған модельге сәйкес виртуалды зертхана бірқатар міндетті шарттарға сәйкес келуі керек. Біріншіден, зертханалық сабақтың құрылымы нақты анықталуы керек және оған мыналар кіруі керек: кіріспе теориялық бөлім, практикалық бөлім, орындалған жұмыс және зерттелген теория бойынша қорытындылары бар блок, сонымен қатар қорытынды тест. Екіншіден, барлық кезеңдерде (қорытынды тесттен басқа) ашық білім беру ресурстарынан және жаппай ашық онлайн курстардан (МООС)-мәтіндік және бейне форматтағы материалдар біріктірілуі керек. Үшіншіден, зертханалық ортада ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушылардың әртүрлі санаттары үшін оқытудың қолжетімділігін қамтамасыз ететін құралдар іске асырылуы тиіс.

Бүгінгі таңда білім беру технологиялары нарығында ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларға бейімделген виртуалды зертханалардың саны өте шектеулі. Бұл тұрғыда ұсынылған модель тек білім беру міндеттеріне ғана емес, сонымен қатар әдістер мен тәсілдерді кейіннен жаңғырту мақсатында мүмкіндігі шектеулі білім алушыларға материалды қабылдау және игеру ерекшеліктерін зерттеуге бағытталған перспективалық шешім болып табылады.

Болашақта бұл модельді шектеулердің басқа түрлерімен білім алушылардың жаңа санаттарына бейімдей отырып кеңейту, сондай-ақ инклюзивті цифрлық білім беру жағдайында жұмыс істейтін болашақ педагогтерді кәсіптік даярлау жүйесіне біріктіру жоспарлануда.

Жүргізілген пилоттық зерттеу информатиканы инклюзивті оқытуда нейродидактикалық тәсілдерді қолданудың тиімділігін бастапқы деңгейде растады. Зертхана оқыту процесінің қолжетімділігін арттырып, ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың мотивациясы мен когнитивтік белсенділігін дамытуға ықпал етті.

Алайда үлгі көлемінің шағындығы және бақылау тобының болмауы нәтижелердің тек алдын ала сипатта екенін көрсетеді. Сондықтан зерттеу барлау (пилоттық) сипатта ұсынылады. Болашақта іріктеуді кеңейту,

бақылау тобын енгізу және статистикалық талдауларды тереңдету арқылы нәтижелердің сенімділігін арттыру жоспарлануда.

Ұсынылған нейродидактикалық виртуалды зертхана моделі инклюзивті цифрлық оқыту ортасын жетілдірудің тиімді әдістемелік құралы бола алады.

ӘДЕБИЕТ

[1] Жумагелдиева А.Д., Абаева Г.А. Инклюзивті білім беруде педагогтердің даярлығын қалыптастыру моделдеріне талдау // «Абылай хан атындағы ҚазХҚжӘТУ Хабаршысы», «Педагогика ғылымдары» сериясы. - 2024. - No3 (74). – Б. 49 – 66.

[2] Мукажанова Э.Т., Абаева Г.А. Болашақ арнайы педагогтерді күрделі бұзылысы бар балалармен жұмыс істеуге даярлаудың шетелдік және отандық тәжірибесі // «Абылай хан атындағы ҚазХҚжӘТУ Хабаршысы», «Педагогика ғылымдары» сериясы. - 2025. - No1 (76). – Б. 326– 338.

[3] Otay İ. A Review on Intelligent Systems in Research and Development // Intelligent Techniques in Engineering Management: Theory and Applications. – 2015. – P. 79 – 106.

[4] Yangqi Lin., Qian Luo., Yuzhao Qian. Investigation of Artificial Intelligence algorithms in education // Applied and Computational Engineering – 2023. – Vol. 15, № 2. – P. 26 – 34.

[5] Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы. – 2007, 27 шілде. – № 319. - Кіру режимі - URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319> [Қаралған күні: 20. 05. 2025].

[6] Жасанды интеллектті дамытудың 2024 – 2029 жылдарға арналған тұжырымдамасын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Үкіметінің жарлығы. – 2024, 24 шілде. – № 592. - Кіру режимі -URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2400000592> [Қаралған күні: 20. 05. 2025].

[7] Parmankulova P., Zholdasbekova S., Akhmetova E. Diagnosing the readiness level of future educators For inclusive teaching // «BULLETIN of Ablai khan KazUIRandWL», Series “Pedagogical Sciences” - 2024. - No 4 (75) – P. 129 – 143.

[8] Shawar B. A., Atwell E. Chatbots: Are they really useful? LDV Forum // Journal for Computational Linguistics and Language Technology. – 2007. – Vol. 22, № 1. – P. 29 – 49.

[9] Беркимбаев К., Салыбекова Н., Оразалина Ж. Оқу үдерісінде жобалық іс-әрекет түрін қолданудың әдістемелік негізі // «Абылай хан атындағы ҚазХҚжӘТУ Хабаршысы», «Педагогика ғылымдары» сериясы. - 2021. - No 4 (63). – Б. 145– 164.

[10] Britz J. The evolution of chatbots: From basic automation to advanced AI // TechPress. – 2023. – Vol. 2, № 5. – P. 52 – 62.

[11] Woolf B.P. Building intelligent interactive tutors: Student-centered strategies for revolutionizing e-learning // Routledge. – 2021. – Vol. 3, № 15. – P. 36 – 44.

[12] VanLehn K. The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems // *Educational Psychologist*. – 2011. – Vol. 46, № 4. – P. 197 – 221.

[13] Молдаханова М.М., Кариев А.Д., Лекерова Г.Ж., Жунусбекова А. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар білім алушыларды университет жағдайына бейімдеудің кешенді тәсілі: бірінші курс студенттерінің сауалнамасына негізделген сипаттамалық зерттеу // «Абылай хан атындағы ҚазХҚЖӘТУ Хабаршысы», «Педагогика ғылымдары» сериясы. - 2024. - No 3 (74). – Б. 234 – 250.

[14] Siau K., Yang Y. Impact of artificial intelligence, robotics, and machine learning on education // *Education and Information Technologies*. – 2017. – Vol. 22, № 2. – P. 747 – 768.

[15] Kim Y., Park S. Adaptive learning and AI chatbots in education // *Journal of Educational Technology*. – 2020. – Vol. 45, № 3. – P. 287 – 310

REFERENCES

[1] Zhumageldieva A.D., Abaeva G.A. Inklyuzivti bilim berude pedagogterdin dayarly`gy`n kaly`ptasty`ru modelderine tal dau (Analysis of models for the formation of teacher training in inclusive education) // *Bulletin of Abai KazNPU. series of Pedagogical Sciences*. - 2024. - No 3 (74) – Б. 49 – 66. [in Kaz]

[2] Mukazhanova E.T., Abaeva G.A. Bolashak arnaji` pedagogterdi kyrdeli byzy`ly`sy` bar balalarmen zhymy`s isteuge dayarlaudyn sheteldik zhane otandy`k tazhiribesi (Foreign and domestic experience in training future special teachers to work with children with complex disorders) // *Bulletin of Abai KazNPU. series of Pedagogical Sciences*. - 2025. - No 1 (76) – Б. 326– 338. [in Kaz].

[3] Otay İ. A Review on Intelligent Systems in Research and Development // *Intelligent Techniques in Engineering Management: Theory and Applications*. – 2015. – P. 79 – 106.

[4] Yangqi Lin., Qian Luo., Yuzhao Qian. Investigation of Artificial Intelligence algorithms in education // *Applied and Computational Engineering* – 2023. – Vol. 15, № 2. – P. 26 – 34.

[5] Kazakhstan Respublikasynyn «Bilim turaly» Zany. – 2007, 27 shilde. – № 319. . - Kiru rezhimi - URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319> [Qaralğan kyni: 04. 12. 2024]. [in Kaz].

[6] Zhasandy intellekti damytudyn 2024 – 2029 zhyldarga arналған tyzhyrymdamasyn bekitu turaly // *Kazakhstan Respublikasy Ykimetinin zharlygy*. – 2024, 24 shilde. – № 592. - Kiru rezhimi <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2400000592> [Qaralğan kyni: 20. 05. 2025]. [in Kaz].

[7] Parmankulova P., Zholdasbekova S., Akhmetova E. Diagnosing the readiness level of future educators For inclusive teaching // *Bulletin of Abai KazNPU. series of Pedagogical Sciences*. - 2024. - No 4 (75) – P. 129 – 143.

[8] Shawar B. A., Atwell E. Chatbots: Are they really useful? LDV Forum // *Journal for Computational Linguistics and Language Technology*. – 2007. – Vol. 22, № 1. – P. 29 – 49.

[9] Berkimbaev K., Salybekova N., Orazalina J. Oqu üderisinde jobalyq is-äreket türin oldanudyñ ädistemelik negızı (Methodological basis for the application of the type of project activity in the educational process) // Bulletin of Abai KazNPU. series of Pedagogical Sciences. - 2021. - No 4 (63) – B. 145-164. [in Kaz].

[10] Britz J. The evolution of chatbots: From basic automation to advanced AI // TechPress. – 2023. – Vol. 2, № 5. – P. 52 – 62.

[11] Woolf B.P. Building intelligent interactive tutors: Student-centered strategies for revolutionizing e-learning // Routledge. – 2021. – Vol. 3, № 15. – P. 36 – 44.

[12] VanLehn K. The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems // Educational Psychologist. – 2011. – Vol. 46, № 4. – P. 197 – 221.

[13] Moldaxanova M.M., Kariev A.D., Lekerova G.Zh., Zhunusbekova A. Erekshe bilim beru kazhettilikteri bar bilim alushy`lardy` universitet zhagday`na bejimdeudin keshendi tasili: birinshi kurs studentterinin saualnamasy`na negizidelgen sipattamaly`k zertteu (An integrated approach to the adaptation of students with special educational needs to the conditions of the University: a descriptive study based on a survey of first-year students) // Bulletin of Abai KazNPU. series of Pedagogical Sciences. - 2024. - No 3 (74) – B. 234 – 250. [in Kaz].

[14] Siau K., Yang Y. Impact of artificial intelligence, robotics, and machine learning on education // Education and Information Technologies. – 2017. – Vol. 22, № 2. – P. 747 – 768.

[15] Kim Y., Park S. Adaptive learning and AI chatbots in education // Journal of Educational Technology. – 2020. – Vol. 45, № 3. – P. 287 – 310.

ВОЗМОЖНОСТИ ВИРТУАЛЬНОЙ ЛАБОРАТОРИИ В ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКЕ НА ОСНОВЕ НЕЙРОДИДАКТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мубараков А.М.¹, *Плалов Н.Т.², Исакова Г.О.³

*^{1,2,3}Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева,
Астана, Казахстан

Аннотация. Данное исследование представляет собой разведывательную (пилотную) работу, посвящённую использованию виртуальных лабораторий в условиях инклюзивного образования. Основная цель — разработка модели виртуальной лаборатории по информатике на основе нейродидактических принципов, адаптированной к возможностям и потребностям обучающихся с особыми образовательными потребностями (ООП). Разработанная модель учитывает когнитивные и сенсорные особенности учащихся с нарушениями слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата, предлагая адаптивные интерфейсы, специализированные инструменты визуализации и персонализированные сценарии взаимодействия с учебным контентом. В пилотном этапе

приняли участие двадцать три учащихся третьего класса и четырнадцать педагогов, прошедших дополнительное анкетирование. Отбор проводился целенаправленным методом, этическое согласие было получено от родителей и администрации школы. Для оценки мотивации и когнитивной активности применялись валидированные инструменты: «Шкала цифровой учебной мотивации» и «Чек-лист когнитивной вовлечённости» (Cronbach's $\alpha = 0,86$; $r = 0,81$). Результаты показали статистически значимое повышение уровня мотивации и когнитивной вовлечённости учащихся ($t = 2,87$; $p < 0,01$). Кроме того, большинство участников высоко оценили доступность и понятность виртуальной лаборатории, а педагоги положительно восприняли её как инструмент индивидуализации учебного процесса и совершенствования инклюзивной практики. Учителя отметили, что адаптивные интерфейсы и мультимодальные задания способствовали повышению концентрации внимания и лучшему восприятию материала. Учитывая небольшой объём выборки и отсутствие контрольной группы, полученные данные рассматриваются как предварительные. Разработанная модель демонстрирует потенциал в создании доступной, мотивирующей и инклюзивной цифровой среды для обучения информатике.

Ключевые слова: дистанционное обучение, инклюзивное образование, нейродидактика, обучение информатике, виртуальная лаборатория, особые образовательные потребности, открытые образовательные ресурсы, оценка

THE POSSIBILITIES OF A VIRTUAL LABORATORY IN TEACHING COMPUTER SCIENCE BASED ON NEURODIDACTIC TASKS IN AN INCLUSIVE EDUCATION ENVIRONMENT

Mubarakov A.M.¹, *Plalov N.T.², Issakova G.O.³

*^{1,2,3} L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

Abstract. This study represents exploratory (pilot) research focused on the use of virtual laboratories in inclusive education. The main goal is to design a neurodidactic virtual laboratory model for teaching computer science, adapted to the capabilities and needs of students with special educational needs (SEN). The model is based on the principles of neurodidactic learning and considers the cognitive and sensory characteristics of learners with hearing, vision, and musculoskeletal impairments. It includes adaptive interfaces, specialized visualization tools, and personalized interaction scenarios that promote engagement and accessibility. The pilot phase involved twenty three third-grade students and an additional survey of fourteen teachers selected through purposive sampling. Ethical approval was obtained from parents and school administration. Two validated instruments were applied: the Digital Learning Motivation Scale and the Cognitive Engagement Checklist (Cronbach's $\alpha = 0.86$; $r = 0.81$). Moreover, most participants highly rated the accessibility and clarity of the virtual laboratory, while teachers positively perceived it as a tool for individualizing the learning process and enhancing inclusive practice. Statistical results indicated significant improvement in students' cognitive engagement and digital learning motivation ($t = 2.87$, $p < 0.01$). Teachers also reported that adaptive tasks and

multimodal feedback improved students' focus and comprehension. Due to the small sample size and absence of a control group, the findings are presented as preliminary. Nevertheless, the developed virtual laboratory model demonstrates the potential to enhance accessibility, motivation, and cognitive engagement in inclusive computer science education and provides a foundation for future large-scale empirical research.

Keywords: distance learning, inclusive education, neurodidactics, computer science education, virtual laboratory, special educational needs, open educational resources, assessment

Мақала түсті / Статья поступила / Received: 05.06.2025.

Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted: 26.12.2025.

Авторлар туралы мәлімет:

Мубараков Акан Мукашевич – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, e-mail: akan-m@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8009-282X>

Плалов Нурхат Турсынбекович – докторант, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, e-mail: nurkhat90@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0005-7476-899X>

Исакова Гульнур Оралбаевна – PhD, қауымдастырылған профессор, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, e-mail: gulnurisakova001@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0495-5878>

Информация об авторах:

Мубараков Акан Мукашевич – доктор педагогических наук, профессор, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, e-mail: akan-m@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8009-282X>

Плалов Нурхат Турсынбекович – докторант, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, e-mail: nurkhat90@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0005-7476-899X>

Исакова Гульнур Оралбаевна – PhD, ассоциированный профессор, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, e-mail: gulnurisakova001@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0495-5878>

Information about the authors:

Mubarakov Akan Mukashevich – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, e-mail: akan-m@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8009-282X>

Plalov Nurkhat Tursynbekovich – Doctoral student, L.N. Gumilyov Eurasian National University, e-mail: nurkhat90@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0005-7476-899X>

Issakova Gulnur Oralbaevna – PhD, Associate Professor, , L.N. Gumilyov Eurasian National University, e-mail: gulnurisakova001@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0495-5878>

УДК 372.853

МРНТИ 14.07.09

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.038>

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКИ

*Саранжипова А.К.¹, Сейтханова А.К.²

^{*1}Марғұлан Университет, Павлодар, Казахстан

²АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», Павлодар, Казахстан

Аннотация. В статье исследуется эффективность применения игровых технологий для формирования предметной компетенции учащихся 9-х классов, обучающихся по NIS Programme, на уроках физики. Проведен систематический анализ отечественной и зарубежной научной литературы, посвященной образовательным играм, а также обобщен практический опыт внедрения игровых методов в образовательный процесс. Основным этапом исследования стал педагогический эксперимент, направленный на изучение влияния игровых технологий на качество усвоения учебного материала и на активность учеников в учебной деятельности.

Результаты эксперимента показали, что использование игровых методов повышает вовлеченность учащихся, стимулирует активное участие в занятиях, способствует осознанному усвоению темы урока и улучшает показатели академической успеваемости по сравнению с традиционными подходами. Игровые технологии позволили увеличить количество учеников, успешно усвоивших изучаемый материал, а также положительно сказались на их мотивации к дальнейшему изучению физики и развитию навыков критического мышления и самостоятельного анализа информации. Анализ данных подтвердил, что игровые методы способствуют развитию ключевых компетенций, формируют творческое мышление, критический подход к решению учебных задач и устойчивый интерес к предмету.

Выводы исследования подтверждают целесообразность интеграции игровых технологий в уроки физики, что позволяет повышать качество знаний, активизировать учебную деятельность и формировать мотивацию к дальнейшему углубленному изучению предмета. Статья представляет практическую ценность для учителей физики, педагогов программы NIS и студентов педагогических вузов, заинтересованных в эффективном использовании инновационных методов обучения для развития компетенций школьников.

Ключевые слова: преподавание физики, игровые технологии, учащиеся НИШ, предметная компетенция, активное обучение, индивидуализация, качество знаний, уроки физики

Введение

Проблема отсутствия мотивации к изучению физики начинается уже со среднего звена, так как программа физики 8-9 классов содержит большой объем трудноусвояемого учебного материала. Ввиду отсутствия интереса к изучению предмета качество знаний учащихся стремительно идет вниз,

что в конечном итоге влияет на результат обученности в целом. Низкая предметная мотивация и частичное непонимание ключевых тем курса физики в 8–9 классах приводят к снижению качества усвоения базовых физических концепций. Существующие исследования подтверждают потенциал игровых технологий для повышения вовлечённости и усвоения, однако в отечественной практике не хватает эмпирически обоснованных подходов, специфицированных для курса физики в рамках NIS-Programme анализа механики игры, которые обеспечивают образовательный эффект.

Целью нашего исследования было повышение усвоения тем по физике через применение игровых технологий. В данной статье мы доказали эффективность применения игровых технологий на уроках физики в 9 классах.

В нашем исследовании основным методом является опрос экспериментальной и контрольной групп, на основании которого мы сделали анализ эффективности уроков с применением игровых технологий. Нами была проведена адаптация и систематизация набора игровых приёмов специально для темы «Вращательное движение» в условиях NIS. Также мы осуществили эмпирическую проверку их влияния на понимание темы через сопоставительный педагогический эксперимент с контрольной группой и провели анализ психолого-педагогических механизмов (вовлечённость, моментальная обратная связь, уменьшение тревожности «ролью»), которые объясняют наблюдаемый эффект.

Технологию дидактической игры как метод передачи знаний от старшего поколения к младшему использовали с древности. Игра – это удивительный процесс, в то же время достаточно сложный для организации обучения. Игра, являясь по сути развлечением и отдыхом, способна перерасти в обучение, творчество, терапию, модель человеческих отношений и труд. Игровая деятельность используется в качестве самостоятельных технологий для изучения новых понятий, темы и даже раздела учебного предмета. Может быть использована как элемент более общей технологии, урок или его части могут быть проведены в форме игры, а также внеклассные мероприятия. Педагогические игры отличаются от обычных игр тем, что имеют четкую цель обучения и направлены на получение учебно-познавательных результатов. Часто игра является средством стимуляции интереса к учебной деятельности.

С развитием образовательных технологий и интеграцией цифровых инструментов в учебный процесс, игровые технологии становятся всё более популярными в преподавании различных дисциплин. Уроки физики, как предмет, требующий глубокого понимания законов природы и взаимодействий материи, могут выиграть от применения игровых методов. В данной статье рассмотрим преимущества, примеры и возможные подходы внедрения игровых технологий в обучение физике.

Исследование Ding и др. показывает, что использование игровых технологий в целом повышает успеваемость по наукам, усиливает мотивацию и вовлечённость. Особенно сильный эффект отмечен при балансе между

временем игры и учебной нагрузкой. Изучая исследования ученых, можно утверждать, что игровые технологии не просто «развлечение», а фактор повышения качества усвоения материала по физике [1].

За последние три года появились систематические обзоры и экспериментальные исследования, подтверждающие положительное влияние serious/serious-game и game-based learning (GBL) на успеваемость и мотивацию в STEM-предметах. В частности, Ding и др., 2024, показали значимый эффект serious game-based learning на результаты по наукам при контролируемых экспериментальных условиях. Проанализировав последние исследования за 2024-2025 гг., мы обнаружили, что исследователи подчеркивают положительный эффект, который особенно проявляется при корректной интеграции игр в учебную программу и использовании адаптивных механик оценки (stealth assessment). При этом исследования также указывают на важность качества медиатора (дизайна игры), времени игрового взаимодействия и связки игрового опыта с целевыми учебными задачами [2].

Преимущества игровых технологий:

1. Повышение мотивации: Игровые элементы способны увлечь учащихся, сделать процесс обучения более интересным и захватывающим. Это особенно важно в случае физики, которая может казаться сложной и абстрактной.

2. Развитие критического мышления: В играх учащиеся сталкиваются с различными задачами и проблемами, что способствует развитию аналитических навыков и способности находить решения.

3. Активное обучение: Игровые методы предполагают активное участие учащихся, что ведет к лучшему усвоению материала по сравнению с традиционными лекциями.

4. Индивидуализация обучения: Игры могут быть адаптированы под уровень подготовки каждого ученика, что позволяет учитывать индивидуальные различия в усвоении материала.

Примеры игровых технологий:

1. Симуляции: Использование программного обеспечения для моделирования физических процессов (например, падение тел, движение по кругу) позволяет учащимся визуализировать и экспериментировать с теоретическими концепциями в безопасной среде.

2. Образовательные игры: Создание или использование существующих обучающих игр, которые включают в себя задачи и вопросы по физике. Примеры включают настольные игры, лабораторные эксперименты и компьютерные игры, основанные на физических принципах.

3. Групповые конкурсы и квесты: Форматы, в которых учащиеся работают в группах для решения загадок и задач, связанных с физикой. Это может быть как физический квест, так и виртуальные конкурсы.

4. Проектная деятельность: Учащиеся могут создавать свои собственные игры или проекты, основанные на физических принципах, что значительно углубляет их понимание предмета.

Подходы к внедрению:

1. Планирование урока: важно заранее продумать, как игровые элементы будут вплетены в учебный процесс. Это может быть как отдельный игровой модуль, так и интеграция игр в традиционные формы обучения.

2. Использование технологий: необходимо иметь оборудование (компьютеры, интерактивные доски) и программное обеспечение для эффективного внедрения игровых технологий.

3. Обратная связь: важно получать обратную связь от учащихся о том, какие методы были наиболее эффективными и интересными для них, чтобы оптимизировать процесс обучения.

4. Подготовка преподавателей: Учителя должны быть готовы к использованию новых технологий и методов. Это требует дополнительного обучения и подготовки.

При изучении этой темы у казахстанских исследователей можно отметить работу Ербулатовой и др., 2024, в котором они отмечают, что ролевые игры создают условия для активного участия студентов, делают процесс обучения более мотивирующим и практико-ориентированным. Мы также считаем, что игровые технологии позволяют повысить интерес к физике и вовлечь даже «слабых» учеников [3].

В связи с этим, необходимо рассмотреть возможность развития предметной компетенции через использование игровых технологий сквозь призму уроков физики. Физика как отдельный предмет изучается с 7 класса, и является одним из самых популярных предметов по выбору при сдаче выпускных экзаменов и ЕНТ. И если в 7 классе учебная программа «Физика» включает в себя основы предмета, то изучение основных законов физики начинается с 8 класса. Интерес учеников к изучению предмета надо повышать именно в 8-9 классе, когда закладывается основа классической физики, изучаются законы и правила, решается множество задач, требующих подготовленного математического аппарата, и многие дети «скатываются» и теряют интерес именно в этот период.

Применение игровых технологий в отличие от урока по технологии проблемного обучения состоит в том, что в ходе игры самопроизвольно возникает проблемная ситуация и она ограничена правилами и условиями игры. В результате деловой игры принимается коллективное решение учебной проблемы. В ходе сюжетной игры проявляется самостоятельность, творчество и вымысел одновременно. У учащихся развивается воображение, которое опирается на прошлый опыт и знания, в процессе чего формируются новые представления об окружающем мире. В ролевых играх ребенку отводится конкретная роль. Ученик успешно показывает свои мысли по учебному вопросу, но при этом находится под «защитой своей роли», то есть у него нет страха быть непонятым или неправильно ответить на вопрос.

Игры-соревнования нацелены на выявление победителя, на создание ситуации успеха. В данных играх учащиеся максимально включают элемент находчивости, изобретательности, смелости и активности, что положительно сказывается на их общем развитии. В символических играх

действие происходит с помощью символов, содержащих информацию. Лото, домино и т.п. относятся к играм с раздаточным материалом и зачастую направлены на закрепление и углубление знаний, а также на развитие внимания и наблюдательности. Игры, направленные на выполнение занимательного задания, обучают детей творчески подходить к решению задания, видеть главное и обобщать.

На уроках физики хорошо применять игры с раздаточным материалом, сюжетные игры и игры-исследования. Особое место сегодня занимают игры, имитирующие телевизионные игры, подобные «Что? Где? Когда?», «Своя игра», «Где логика?», «Лидер 21 века» и др. Отдельный интерес представляют компьютерные игры, адаптированные под предмет.

Одной из отдельных категорий образовательных игр являются компьютерные игры. Ричард Э. Майер, в статье, опубликованной в 2019 году в Ежегодном обзоре психологии, оценил, чему могут люди научиться из игр. Его исследование показало, что игры могут быть эффективными при изучении второго языка, математики и естественных наук. Также это доказано в исследовании американских психологов Ш. Грином и Д. Бавелье [4]. Как вариант они предлагают заменить домашние задания на прохождение образовательных видеоигр, которые будут способствовать повышению мотивации к обучению и развитию предметных знаний.

При организации уроков с использованием игровых технологий учитель должен соблюдать дидактические требования при создании игры. Данные требования хорошо описаны в работе Е.С. Егоровой:

- анализ, обобщение и интерпретация педагогической, психологической и методологической литературы;
- обобщение опыта ведущих педагогов, психологов и методистов;
- экспериментальная работа;
- моделирование образовательного процесса.

Исследование выполнено в формате квази-эксперимента с участием двух групп: экспериментальной, в которой применялись игровые технологии на уроках, и контрольной, обучавшейся в формате традиционного урока.

Общая численность выборки составила $n = 34$ учащихся 9-х классов НИШ, обучающихся на русском языке. Экспериментальная группа включала 12 человек (6 мальчиков и 6 девочек), контрольная – 22 человека (14 мальчиков и 8 девочек). В исследование включались учащиеся, регулярно посещающие занятия по физике, проявляющие интерес к изучаемому материалу и готовые участвовать в игровых формах работы. Исключались учащиеся с частыми пропусками занятий, с затруднениями в усвоении базового материала по предмету или не согласные участвовать в эксперименте.

Результаты

Для получения объективных результатов нашего исследования мы решили провести педагогический эксперимент на базе НИШ ХБН г. Павлодар. Для эксперимента мы выбрали параллель 9-х классов,

обучающихся на русском языке. Всего участников эксперимента 30 человек. Ученики 9 Е класса выбраны экспериментальной группой. В классе 12 учащихся, 6 мальчиков и 6 девочек. Качество знаний за 2023-2024 учебный год 100%, в классе отсутствуют троечники.

В контрольной группе включены учащиеся 9 F и 9 G классов. Всего 22 ученика, из них 8 девочек и 14 мальчиков. Качество знаний за 2023-2024 учебный год 100%, в классах также нет троечников.

Эксперимент проводился в течение серии уроков по разделу «Вращательное движение». После изучения раздела в экспериментальной группе проведен обобщающий урок по теме «Центростремительное ускорение» с использованием игровых технологий. В контрольных классах был проведен тот же урок, но уже без использования игр.

Игра «Горячая картошка» была использована как метод актуализации опорных знаний. Учитель задает вопрос, ученик быстро отвечает на него и отправляет «картошку» обратно учителю. При этом присутствует некая соревновательность, кто ответит быстрее, правильнее, больше и т.п. Ученики быстро включились в процесс и тем самым повторили основные элементы урока. Далее необходимо было собрать «Физическое лото», где также повторялись формулы по разделу, и далее в «Гонке за задачами» необходимо было решить, как можно большее количество задач верно, за победу в которой ученик получал сладкий приз.

В контрольной группе урок был проведен в традиционном формате, ученики вместе повторили пройденный материал, а затем приступили к решению задач по теме.

По окончанию занятия мы провели опрос по усвоению темы. Опрос включал в себя 4 вопроса:

1. Понятна ли Вам сегодняшняя тема?

- Да
- Больше да, чем нет
- Нет
- Больше нет, чем да
- Затрудняюсь ответить

2. Что именно осталось непонятным?

Ответы представлялись письменно учащимися.

3. Что бы Вы хотели изменить в преподавании во 2 четверти?

Ответы представлялись письменно учащимися.

4. Насколько Вы готовы к СОР?

Была предложена шкала от «не готов(а), но буду стараться!» до «готов(а) на максимум!»

Для анализа влияния применения игровых технологий на уроках физики, нам необходимо проанализировать только ответы на первый вопрос, а 2-4 вопросы нужны были для выбора дальнейшего плана действий по повышению предметной компетенции.

Результаты опроса мы представили на рисунке 1.



Рисунок 1 – а) Результаты опроса учащихся из экспериментальной группы (левая сторона) и б) Результаты опроса учащихся из контрольной группы (правая сторона)

Примечание: составлено авторами

Результаты показывают повышение уровня понимания темы в экспериментальной группе. Этот эффект можно объяснить несколькими психолого-педагогическими механизмами:

1. Повышенная вовлечённость и мотивация: игровые элементы снижают когнитивную усталость и повышают интерес, что увеличивает время на целенаправленное повторение материала (подтверждается в обзорах Ding, 2024 и Rodriguez-Calzada, 2024).
2. Моментальная и конкретная обратная связь: в игровых задачах ученики получают быстрый отклик (прав/неправ), что ускоряет коррекцию концептуальных ошибок. Это особенно важно при изучении механики, где неверные представления быстро закрепляются.
3. Снижение тревожности и «защита роли»: ролевые и соревновательные элементы создают безопасную среду для пробных ответов – учащиеся экспериментируют и допускают ошибки без страха оценки.
4. Активация разных типов памяти и контекстная привязка: игры сопровождаются визуализацией и моделированием, что облегчает трансфер абстрактных формул в практические сценарии.

На рисунке 2 представлены результаты опроса учащихся об усвоении тем до и после проведения исследования.

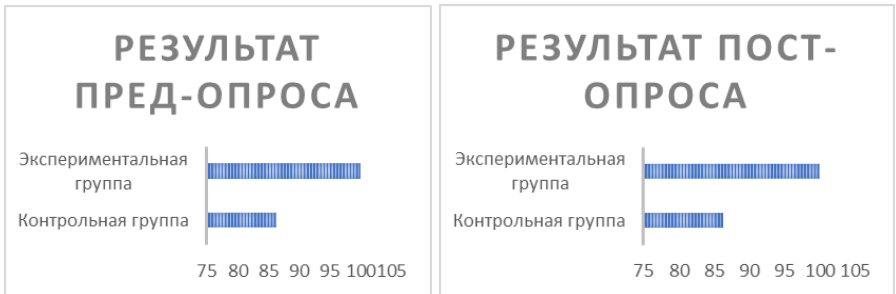


Рисунок 2 – а) Результаты пред-опроса до внедрения игровых технологий и б) Результаты пост-опроса после внедрения игровых технологий (правая сторона)

Примечание: составлено авторами

По результатам пост-опроса 100% учащихся экспериментальной группы (n=12) отметили положительное понимание темы («Да» или «Больше да, чем нет»), тогда как в контрольной группе таких учащихся было 86,4% (19 из 22). Средняя разница составляет 13,6% в пользу использования игровых технологий. Данные подтверждаются наблюдением за уроком: учащиеся экспериментальной группы показали более высокую активность при решении задач и более частые инициативные ответы. Проведённый пред-опрос показал, что группы были сопоставимы по исходным знаниям, что позволяет уверенно говорить о положительном влиянии игровой интервенции на понимание темы.

Обсуждение

Как видно из рисунка 1, ученики из экспериментальной группы тему усвоили все учащиеся. 50% учащихся ответили «да»: это указывает на то, что половина группы полностью уверена в своем понимании темы. Другая половина учащихся ответили «больше да, чем нет»: этот ответ может свидетельствовать о том, что эти учащиеся имеют частичное понимание темы, но могут испытывать некоторые затруднения или пробелы. Подавляющее большинство (100% опрошенных) в целом положительно настроены относительно понимания темы, поскольку ни один из респондентов не выразил полного недопонимания.

Разделение ответов на «да» и «больше да, чем нет» может указывать на наличие определённых сложностей, которые могут потребовать дополнительного объяснения или разъяснения со стороны преподавателя. Поскольку все учащиеся так или иначе уверены в своем понимании темы, это может служить положительным знаком о качестве преподавания.

Тем не менее, важно обратить внимание на вторую группу учеников, чтобы выяснить их конкретные трудности и помочь им разобраться с непонятными моментами. Возможно, стоит провести дополнительные занятия или предоставить дополнительные ресурсы для более глубокого понимания темы.

Для этой половины учащихся мы предлагаем следующие шаги для корректировки усвоения темы:

- Провести более детальный анализ, предложив учащимся конкретные вопросы или темы, в которых они чувствуют себя неуверенно.
- Организовать последующие занятия по разбору сложных моментов, выявленных в ходе опроса.
- Рассмотреть возможность анонимного опроса для получения более откровенных ответов о причинах непонимания.

Такой анализ поможет не только улучшить усвоение материала, но и создать более комфортную атмосферу для учащихся, где они смогут открыто высказывать свои трудности.

Анализируя ответы учащихся контрольных групп, можно сделать вывод, что процент учащихся, абсолютно уверенных в понимании темы меньше, чем в экспериментальной группе. Рассмотрим их ответы на наш опрос.

Общая структура ответов:

- «Да» - 40,9% (9 учащихся)
- «Больше да, чем нет» - 45,5% (10 учащихся)
- «Больше нет, чем да» - 9,1% (2 учащихся)
- «Нет» - 4,5% (1 учащийся)

Общая схема распределения показывает, что большинство (86,4% в сумме) учащихся выразило положительное отношение к пониманию темы, выбирая варианты «да» и «больше да, чем нет». Положительные ответы («да» и «больше да, чем нет») составляют 19 учащихся из 22, что указывает на то, что большинство учащихся в целом понимает тему. Негативные ответы («больше нет, чем да» и «нет») составляют всего 3 учащихся (13,6%), что говорит о том, что менее четверти опрошенных испытывают трудности с пониманием.

Большинство учащихся (86,4%) утверждают, что тема им понятна. Это может свидетельствовать о хорошем уровне преподавания, подходящих материалах или активном участии учащихся в учебном процессе. Для учащихся, которые не уверены в понимании темы, стоит организовать дополнительные занятия или консультации. Возможно, им будет полезно более глубокое объяснение материала или дополнительные ресурсы для самостоятельного изучения.

Заключение

Таким образом, результаты опроса показывают достаточно высокий уровень понимания темы у учащихся, что является положительным показателем. Однако остается группа, нуждающаяся в дополнительной поддержке.

Исходя из анализа данного опроса, мы четко видим, что усвоение темы в экспериментальной группе на 13,6% выше, чем в контрольной группе. Эту разницу мы связываем с различным подходом преподавания в изучении одной темы. То есть, даже на примере одной темы можно сделать вывод, что применение игровых технологий на уроках физики положительно влияет на степень усвоения темы в целом. Поэтому, применяя игровые технологии можно говорить о повышении предметных знаний и компетенций, что и являлось целью нашего исследования.

Для получения статистически надёжных выводов мы планируем провести повторные измерения и увеличить размер выборки. Для нашего следующего исследования мы будем привлекать учащихся средней и старшей школы, также с разными языками обучений. Таким образом мы продолжим исследование влияния игровых технологий на повышение качества знаний по физике.

В дальнейшем, в рамках нашего исследования мы планируем провести сравнительный анализ результатов по разделу и полугодию. В целом, картина исследования дает положительный результат.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Ding, A. C. E. Serious game-based learning and learning by making games: Types of game-based pedagogies and student gaming hours impact students' science learning outcomes / A. C. E. Ding, M. P. Chen, T. I. Wang, Y. T. Lin // *Computers & Education*. – 2024. – Vol. 205. – P. 104904.

[2] Ербулатова, И. К., Кублашева, Ж. С., Даулетова, А. Б., Ахметова, Г. Н. Опыт использования ролевых игр в процессе обучения студентов технического ВУЗа // *Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана. Серия «Педагогические науки»*. — 2024. — № 1 (72). — С.69-85

[3] Погорелова, А. А. Игровая деятельность на уроках физики / А. А. Погорелова // *Лучшая педагогическая разработка 2021: сборник статей Международного профессионально-исследовательского конкурса, Петрозаводск, 22 декабря 2021 года*. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И. И.), 2021. – С. 233–238.

[4] What electronic games can teach us // *Knowable Magazine*. – 2019. – URL: <https://knowablemagazine.org/content/article/mind/2019/video-games-educational-benefits> [дата обращения: 09.09.2025].

[5] Егорова, Е. С. Компьютерные игры в обучении // *Вестник науки и творчества*. – 2016. – № 9 (9). – С. 17–22.

[6] Бедерханова, В. П. Обучающие игры как средство подготовки студентов университетов к воспитательной работе: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. – Л., 1977. – 18 с.

[7] Страздас, Н. Н. Системы дидактических игр как средство формирования педагогической умелости и направленности: диссертация ... кандидата педагогических наук. – Л., 1980. – 264 с.

[8] Thiagarajan, B. Current trends in simulation and gaming. Viewpoint // *Bulletin of the School of Education*. – Bloomington, Indiana: Indiana University, 1973. – Vol. 49, № 6. – P. 110.

[9] Butler, T., Hale, C. Gaming and games in business education // *National Business Education Yearbook*. – 1979. – Vol. 17. – P. 108–121.

[10] Дуйсенова, М. Влияние геймифицированных образовательных приложений на успеваемость школьников в изучении английского языка как иностранного // *Вестник Атырауского университета имени Халела Досмухамедова*. – 2024. – Т. 74, № 3. – С. 98–107.

REFERENCES

[1] Ding, A. C. E. Serious game-based learning and learning by making games: Types of game-based pedagogies and student gaming hours impact students' science learning outcomes / A. C. E. Ding, M. P. Chen, T. I. Wang, Y. T. Lin // *Computers & Education*. – 2024. – Vol. 205. – P. 104904. – DOI: 10.1016/j.compedu.2024.104904.

[2] Erbulatova I. K., Kublasheva Zh. S., Dauletova A. B., Akhmetova G. N. Opyt ispol'zovaniya rolevykh igr v protsesse obucheniya studentov tekhnicheskogo VUZa (Experience in using role-playing games in the educational process of technical university students) // Izvestiya KazUMOiMY imeni Abylay khana. Seriya «Pedagogicheskie nauki». – 2024. – № 1 (72). – p. 69–85. [in Russ]

[3] Pogorelova, A. A. Igrovaia deiatel'nost' na urokakh fiziki (Game activity at physics lessons). In Luchshaia pedagogicheskaiia razrabotka 2021: Proceedings of the International Professional-Research Contest. Petrozavodsk: Mezhdunarodnyi tsentr nauchnogo partnerstva «Novaia Nauka». – 2021.– p. 233-238 [in Russ]

[4] Knowable Magazine. (2019). What electronic games can teach us. Knowable Magazine. Retrieved September 9, 2025, from <https://knowablemagazine.org/content/article/mind/2019/video-games-educational-benefits>

[5] Egorova, E. S. Komp'yuternye igrы v obuchenii (Computer games in teaching). Vestnik nauki i tvorchestva, 9(9). – 2016. – p. 17–22. [in Russ]

[6] Bederkhanova, V. P. Obuchaiushchie igrы kak sredstvo podgotovki studentov universitetov k vospitatel'noi rabote (Educational games as a means of preparing university students for educational work) (Author's abstract of candidate dissertation). Leningrad. – 1977. – p.18 . [in Russ]

[7] Strazdas, N. N. Sistemy didakticheskikh igr kak sredstvo formirovaniia pedagogicheskoi umelosti i napravlenosti (Systems of didactic games as a means of forming pedagogical skills and orientation) (Candidate dissertation). Leningrad. – 1980. – 264 p. [in Russ]

[8] Thiagarajan, B. Current trends in simulation and gaming. Bulletin of the School of Education, 1973. – 49(6), 110 P. Bloomington, IN: Indiana University.

[9] Butler, T., & Hale, C. Gaming and games in business education. National Business Education Yearbook, – 1979. – 17, pp. 108–121.

[10] Duissenova, M. Vliianie geimizirovannykh obrazovatel'nykh prilozhenii na uspevaemost' shkol'nikov v izuchenii angliiskogo iazyka kak inostrannogo (The influence of gamified educational applications on pupils' academic performance in learning English as a foreign language). Vestnik Atyrauskogo universiteta imeni Khalela Dosmukhamedova, - 2024. – 74(3). - pp. 98–107. <https://doi.org/10.47649/vau.24.v74.i3.09> [in Russ]

ФИЗИКАНЫ ОҚЫТУ ПРОЦЕСІНДЕГІ ОЙЫН ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ

*Саранжипова А.К.¹, Сейтханова А.К.²

^{*1}Марғұлан Университеті, Павлодар, Қазақстан

²«Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ, Павлодар, Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада NIS бағдарламасы бойынша білім алатын 9-сынып оқушыларының физика сабақтарында пәндік құзыреттілігін дамыту үшін ойын технологияларын қолданудың тиімділігі қарастырылған. Білім беру ойындарына арналған отандық және шетелдік ғылыми әдебиеттер

жүйелі түрде талданып, оқу процесінде ойын әдістерін енгізу тәжірибесі қорытындыланған. Зерттеудің негізгі кезеңі педагогикалық эксперимент болып, ойын технологияларының оқу материалын меңгеру сапасына және оқушылардың оқу қызметіндегі белсенділігіне әсері зерттелген.

Эксперимент нәтижелері ойын әдістерін қолдану оқушылардың сабаққа тартылуын арттыратынын, белсенді қатысуға ынталандыратынын, тақырыпты саналы меңгеруге ықпал ететінін және дәстүрлі әдістермен салыстырғанда оқу жетістіктерін жақсартатынын көрсетті. Ойын технологиялары материалды сәтті меңгерген оқушылар санын көбейтті, физиканы әрі қарай оқуға ынтасын арттырды және сыни тұрғыдан ойлау мен ақпаратты өздігінен талдау дағдыларын дамытуға оң әсерін тигізді. Деректерді талдау ойын әдістерінің негізгі құзыреттерді дамытуға, шығармашылық ойлауды қалыптастыруға, оқу тапсырмаларын сыни тұрғыдан шешуге және пәнге тұрақты қызығушылықты қалыптастыруға ықпал ететінін көрсетті.

Зерттеу қорытындылары ойын технологияларын физика сабақтарына интеграциялаудың тиімділігін растайды, бұл білім сапасын арттыруға, оқу қызметін белсендіруге және пәнге терең қызығушылықты қалыптастыруға мүмкіндік береді. Мақала физика мұғалімдері, NIS бағдарламасының педагогтары және инновациялық оқыту әдістерін тиімді қолдануға қызығушылық танытқан педагогикалық университет студенттері үшін практикалық маңызы бар.

Тірек сөздер: физиканы оқыту, ойын технологиялары, НЗМ оқушылары, пәндік құзыреттілік, белсенді оқыту, даралау, білім сапасы, физика сабақтары

GAME TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF TEACHING PHYSICS

*Saranzhipova A.K.¹, Seitkhanova A.K.²

*¹Margulan University, Pavlodar, Kazakhstan

²AEO “Nazarbayev Intellectual Schools”, Pavlodar, Kazakhstan

Abstract. The article examines the effectiveness of using game-based technologies to develop subject competence among 9th-grade students enrolled in the NIS Programme during physics lessons. A systematic analysis of domestic and international scientific literature on educational games was conducted, and practical experience in implementing game-based methods in the educational process was summarized. The main stage of the study was a pedagogical experiment aimed at investigating the impact of game-based technologies on the quality of learning and students' engagement in academic activities.

The results of the experiment showed that the use of game-based methods increases student engagement, stimulates active participation in lessons, promotes conscious understanding of the lesson topic, and improves academic performance compared to traditional approaches. Game technologies increased the number of students who successfully mastered the material and positively influenced their motivation to further study physics, as well as the development

of critical thinking and independent analytical skills. Data analysis confirmed that game-based methods contribute to the development of key competencies, foster creative thinking, encourage a critical approach to solving educational tasks, and sustain students' interest in the subject.

The study's findings confirm the advisability of integrating game-based technologies into physics lessons, which enhances knowledge quality, activates learning activities, and fosters motivation for deeper engagement with the subject. The article provides practical value for physics teachers, NIS Programme educators, and students of pedagogical universities interested in effectively using innovative teaching methods to develop students' competencies.

Key words: teaching physics, game technologies, NIS students, subject competence, active learning, individualization, quality of knowledge, physics lessons

Received / Мақала түсті / Статья поступила: 02.04.2025.

Accepted / Жариялауға қабылданды / Принята к публикации: 24.12.2025.

Информация об авторах:

Саранжипова Алтынгүль Каиржановна, докторант по образовательной программе «Физика», Высшая школа естествознания, Марғұлан университет, Павлодар, учитель, АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», Павлодар, Казахстан 140011, Республика Казахстан, e-mail: saranzhipova89@gmail.com,

Сейтханова Айнур Кусбековна, PhD, ассоциированный профессор, Высшая школа естествознания,

Марғұлан университет, Павлодар, 140011, Республика Казахстан, e-mail: ainur1179@mail.ru

Авторлар туралы мәлімет:

Саранжипова Алтынгүль Каиржановна, «Физика» білім беру бағдарламасы бойынша докторант, Жаратылыстану жоғары мектебі, Марғұлан университеті, Павлодар, мұғалім, «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ, Павлодар, Қазақстан 140011, Қазақстан Республикасы, e-mail: saranzhipova89@gmail.com

Сейтханова Айнур Кусбековна, PhD, қауымдастырылған профессор, Жаратылыстану жоғары мектебі, Марғұлан университеті, Павлодар, 140011, Қазақстан Республикасы, e-mail: ainur1179@mail.ru

Information about the authors:

Altyngul Saranzhipova, doctoral student in Physics Educational Program, Science High School, Margulan University, Pavlodar, 140011, Republic of Kazakhstan, teacher, AEO «Nazarbayev Intellectual Schools», Pavlodar, Kazakhstan e-mail: saranzhipova89@gmail.com,

Ainur Seitkhanova, PhD, associate professor, Science High School, Margulan University, Pavlodar, 140011, Republic of Kazakhstan, e-mail: ainur1179@mail.ru

UDC 371.398

IRSTI 14.25.02

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.039>

FORMATION OF STUDENTS' INFORMATION SECURITY COMPETENCE THROUGH PROJECT-BASED LEARNING

Zhiyenbayeva S.N.¹, *Tezekova O.T.²

¹,*²L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan

Abstract. Currently, a number of studies indicate that the rapid development of digital technologies and the endless expansion of the information space have a negative impact on the personal, psychological, and physiological development and socialization of young people. Teenagers' susceptibility to misinformation on the internet and the impact of information manipulation highlight the need to ensure their information security. In this regard, the importance of developing information security skills among school students is increasing. These skills include the ability to critically evaluate information, determine the reliability of sources, recognize information threats and counter them, developing digital literacy and ethical behavior in the online environment. This paper examines the potential of the project-based learning as an innovative pedagogical approach in the development of these skills. The main aim of this study is to determine the pedagogical effectiveness of the project-based learning in the process of developing information-security skills at the secondary education level.

In the course of the study, a theoretical analysis of scientific literature related to the field of information security was conducted and it was found that, despite the fact that the project-based learning is widely used in general education practice, its role in the development of information-security skills has not been systematically studied. In this regard, an experimental study was conducted and the results were subjected to statistical analysis.

Based on the results obtained, it is emphasized that information-security skills in the learning process of secondary school students are an important qualitative component of a student's personality. A conclusion was made about the need for effective application of the project-based learning for the purposeful formation of these skills in the education system. The conclusions obtained in the course of the study can serve as a theoretical and methodological basis for the development of curricula and programs for secondary school students.

Keywords: information security, project-based learning, secondary school students, digital literacy, pedagogical effectiveness, emotional-psychological state, innovative teaching methods, critical thinking

Introduction

In modern society, the importance of the internet in the lives of young people is increasing. The widespread use of digital technologies offers students new opportunities for learning, social interactions, personal development, creative self-expression, and access to global information resources. However, active use

of the internet from an early age also leads to a number of risks. Adolescents, in the process of acquiring digital literacy, may encounter harmful content or be exposed to inappropriate behavior in virtual environment. In this regard, ensuring the information security of the younger generation is one of the key tasks of the current education system.

The transition to an information society and the active integration of innovative digital technologies into the educational process have led to changes in learning objectives and content. Today, the education system is focused on developing students' creative activity and fostering independent thinking by teaching to work information autonomously. However, the dynamics and content of the current information space are becoming significant factors that pose a serious threat to student's information security.

In her research, L.B. Urbanova identified the following factors that may threaten adolescents' information security in the information environment:

- The accessibility, lack of control, and unlimited distribution of information to schoolchildren;
- The presence of modified physical media in the information environment that affect the child's psychological systems;
- The presence of specific element in information flows that are aimed at deliberately altering the psychophysiological state of children and adolescents;
- The existence of manipulative information in the information environment that limits their capabilities due to low legal literacy and age-specific characteristics [1].

Specialists from Kaspersky lab conducted a study on the most common online threats faced by children and based on the frequency of the "parental control" function being triggered, arrived at the following conclusions: in 37.03% of cases – various negative that content; in 9.38% – content related to alcohol, smoking, and drugs; in 5.54% – weapons; in 4.53% – profanity; in 3.83% – gambling; in 3% – violence; in 2.66% – services providing anonymous internet access [2].

Today, it is impossible to completely isolate children from threats in this area, as internet access is widespread and virtually unrestricted. In this regard, taking appropriate preventive measures to foster a culture of information security has become particularly relevant. One such preventive measure is teaching children how to behave safely in the information environment and enhancing their information culture.

At present, in the field of education, innovative methods aimed at increasing students' cognitive activity and independence are widely used instead of traditional teaching methods. An innovative method is considered a process of psychological and pedagogical influence that enables the process through the collection, processing, use, and dissemination of information [3]. Such

mechanism of influence requires the active participation of learners, as it is well known that personal development primarily occurs through active engagement. This statement highlights the importance of introducing educational technologies based on independent and collaborative activities that contribute to the acquisition of new knowledge by learners [4].

From these perspectives, one of the key directions of innovative pedagogical methods in general secondary education institutions is the effective organization of student's project-based activities. E.S. Ratsapevich interprets research as both a process and an outcome of scientific inquiry, emphasizing its purposeful nature directed toward obtaining new and socially meaningful knowledge [5]. According to Zh. Qonytbayeva, G. Kaliev, and K. Esenova, the term "project," derived from the Latin *projectus* ("thrown forward"), denotes a coordinated and goal-oriented activity aimed at producing a distinctive outcome that meets specific pedagogical or practical requirements [6]. The interrelation between research and project activity is a special type of educational work aimed at solving cognitive tasks of a creative nature in various fields such as science, technology, and art where the result is not known in advance. This type of activity includes the main stages typical of research: problem formulation, hypothesis development, data collection, analysis, and drawing conclusions [7].

An effective way to develop students' information-security competence is through the integration of research-based inquiry into project-oriented learning. According to E.A. Ganieva, project-based learning represents a pedagogical form of student activity that involves the independent planning, organization, and implementation of research tasks [8]. This process includes identifying the topic, setting learning goals, selecting methods, developing a work plan, predicting expected outcomes, and evaluating the results.

Within this framework, students acquire a system of skills that promote critical and creative engagement with information. These include the ability to formulate research questions that can be answered through systematic investigation; to select and apply appropriate research methods; to analyze data; to articulate and defend their own positions; and to connect scientific knowledge with ethical and value-based principles. The formation of such skills directly contributes to information-security competence, as students learn to evaluate information critically, identify manipulation and misinformation, and make responsible digital decisions.

A.V. Vilkoova highlights that fostering a culture of information security requires pedagogical approaches that combine knowledge acquisition with value formation and practical application [9]. The project-based method, by engaging students in authentic inquiry, provides such integration. It allows learners to not only acquire theoretical understanding but also to apply it in contexts related to online ethics, personal data protection.

M.P. Zaremba and M. Kolodziejewski emphasize that project-oriented learning, through individual and group work, encourages interdisciplinary problem-solving and promotes practice-oriented learning, which is essential in the field of

information security [10]. Similarly, J.W. Thomas and J.R. Mergendoller argue that each project should lead to a tangible outcome: theoretical projects should produce well-grounded analytical conclusions, while applied projects should result in products relevant to real digital contexts [11].

Building on these perspectives, contemporary researchers view educational projects as an effective pedagogical tool for developing students' competencies in digital safety and critical information literacy [12]. Through engagement in such activities, learners acquire the capacity to recognize online threats, analyze risks, and participate actively in the creation of safe and ethical digital environments.

Despite the widespread use of the project-based approach in general education, its pedagogical potential for shaping students' information-security competence remains insufficiently explored. Therefore, this study *aims* to theoretically substantiate and experimentally verify the effectiveness of project-based learning as a method for developing adolescents' skills in critical evaluation of information, safe online behavior, and responsible digital communication.

To achieve this aim, the following *research objectives* were formulated:

1. To analyze the theoretical foundations of information security education and determine how project-based learning can serve as an effective pedagogical framework for its implementation in modern schooling.
2. To design and apply an instructional program that integrates information-security content with project-based tasks, enabling students to acquire knowledge, analytical skills, and responsible digital behavior.
3. To evaluate the pedagogical impact of this integrated model by comparing changes in students' information-security competence after participation in project-based learning and traditional instruction.

These objectives lead to the central *research question* of the study: How effectively does project-based learning enhance secondary-school students' information-security competence?

Materials and Methods

The study was designed to examine the pedagogical effectiveness of project-based learning as a method for developing information-security competence among secondary school students. To achieve this purpose, a quasi-experimental pretest–posttest design with control and experimental groups was employed. The choice of a quasi-experimental design was determined by the constraints of the natural school environment (the impossibility of random assignment of students to classes). This design allowed for the systematic comparison of students' progress in mastering information-security knowledge and attitudes through project-based learning versus traditional instruction.

A comprehensive methodological approach was applied, integrating both quantitative and qualitative methods to ensure the validity, reliability, and depth of interpretation. Quantitative analysis measured the changes in information-security competence levels, while qualitative observation and feedback provided insights into the students' motivation and engagement in project-based activities.

The intervention was carried out during the 2023–2024 academic year at the Nazarbayev Intellectual School in Astana. The study sample consisted of 127 students aged 14–16, representing grades 9–10. The experimental group ($n = 64$) participated in the project-based learning program, while the control group ($n = 63$) studied the same content using conventional methods. Participation was voluntary, and written informed consent was obtained from both students and parents in accordance with institutional ethical guidelines.

The experiment was conducted in three stages:

1. Diagnostic Stage (October 2023): Both groups completed a pretest to determine their baseline level of information-security competence, including knowledge of online safety and risk awareness.

2. Formative Stage (November 2023 – March 2024): The experimental group engaged in a specially designed project-based program entitled “*Click by Click: My Digital Future*.” Students explored real-world issues in information security through research-oriented projects, collaborative inquiry, and creative problem solving. Continuous formative assessment and teacher observation were conducted to monitor learning progress.

3. Control Stage (April 2024): A posttest was administered to both groups to evaluate the effect of project-based learning on the development of students' information-security competence, followed by comparative statistical analysis of the results.

The instructional program was centered on information-security education and combined subject knowledge with project-based inquiry. Students selected topics of personal relevance within six thematic areas: (1) ensuring information security and understanding digital risks; (2) internet ethics, cyberbullying, and data protection;

(3) threat analysis and preventive strategies in information systems;

(4) online privacy and responsible social media use;

(5) ethical challenges and risks associated with artificial intelligence; (6) promoting peer awareness of information-security culture.

Each project followed a consistent structure:

- formulation of a research question related to information security;
- setting of objectives and expected learning outcomes;
- development of a project plan integrating research methods and creative tasks;

- presentation and defense of final products (e.g., analytical reports, infographics, simulations, multimedia presentations).

Through this process, students learned to apply theoretical knowledge in authentic digital contexts, developing critical evaluation, responsible decision-making, and collaborative problem-solving skills, all of which represent essential components of information-security competence.

To evaluate the effectiveness of the project-based approach, four criteria reflecting the multidimensional structure of information-security competence were established:

1. Cognitive criterion: understanding of core information-security concepts and ability to verify the reliability of digital sources;
2. Emotional-psychological criterion: capacity to recognize and manage stress or anxiety caused by informational overload and online risks;
3. Social criterion: demonstration of safe, ethical, and responsible digital interaction;
4. Motivational criterion: sustained interest in information-security issues and active participation in project collaboration.

A 20-item diagnostic questionnaire was developed, covering these four components and rated on a 5-point Likert scale, later rescaled to a 10-point metric. The instrument's reliability coefficients (Cronbach's $\alpha = 0.78\text{--}0.86$) confirmed satisfactory internal consistency.

Quantitative data were analyzed using IBM SPSS Statistics. Descriptive statistics summarized the participants' initial and final competence levels. An independent-samples t-test was applied to assess differences between the control and experimental groups in pre- and posttest results. Pearson's correlation analysis was used to examine relationships among cognitive, emotional, social, and motivational dimensions of information-security competence.

This methodological framework ensured a balanced combination of pedagogical experimentation and statistical verification, providing valid evidence that project-based learning can serve as an effective tool for developing students' information-security competence in secondary education.

Results and discussion

As a result of the conducted experiment, we obtained the following outcomes. According to the cognitive criterion, students' awareness of information threats was: high level – 9%, medium level – 47%, low level – 44%. For example, 68% of students were unable to correctly answer the question, “What is information security?” Responses to the question “How do you check whether a news story is real or fake?” showed that most students either do not use any skills to verify the authenticity of information or do not consider this aspect at all. These findings are illustrated in Figure 1.

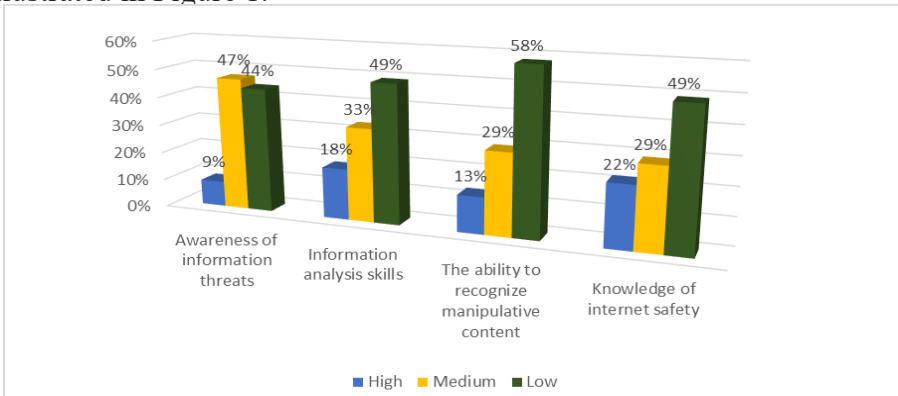


Figure 1 – The results based on the cognitive criterion during the diagnostic stage

According to the results, 57% of participants reported feeling exhausted due to information overload, which caused them anxiety. Only 16% of students stated that they were confident in their ability to actively resist informational attacks, while the rest expressed doubts or were unable to provide a clear answer. Trust in information sources also varied: 13% of surveyed students said they were skeptical of the information found on social media, whereas the rest admitted to consuming such content without verifying its accuracy. The research results are presented in Figure 2.

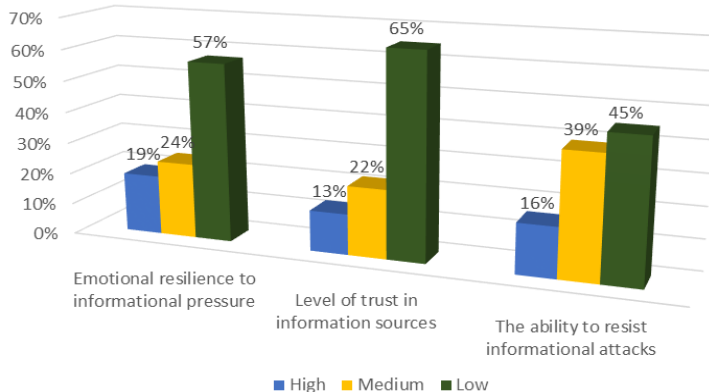


Figure 2 – Results of the assessment of students emotional-psychological state related to information security during the diagnostic stage

During the assessment of student's social skills related to information security ability to act safely in the digital society, and skills related to digital etiquette were examined. 58% of participants noted that they first learned the rules of information security from their parents or teachers. 29% of respondents indicated that they acquired this knowledge independently through internet. Although most students expressed and understanding of the need to interact safely and politely with others in the digital environment, they admitted that they do not always follow these rules in practice. The indicators of students' social skills related to information security are shown in Figure 3.

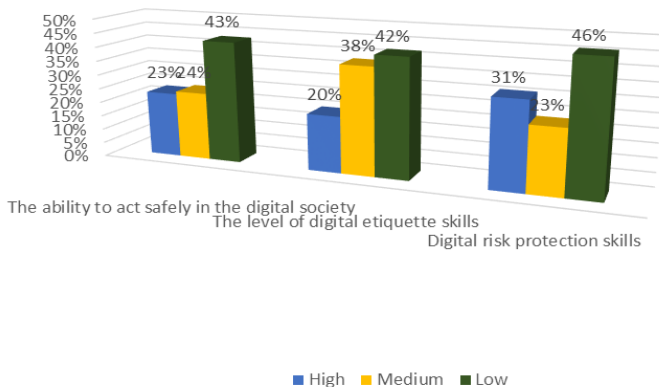


Figure 3 – Results of the assessment of student's social skills related to information security during diagnostic stage

According to the results of the survey, the majority of students consider the issue of information security to be important. 39% of participants rated this topic as very important, while 44% indicated that it is only necessary within the framework of the school curriculum. The remaining 17% stated that they do not give much importance to information security or not interested in it. When assessing the desire to gain knowledge about safe behavior on the internet, only 36% of students showed a willingness to receive additional education in this area. The results are shown in Figure 4.

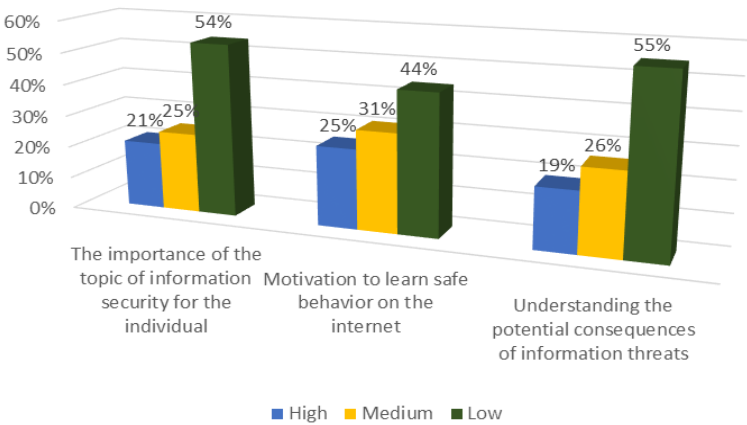


Figure 4 – results of the assessment of student's indicators according to motivational criterion related information security during diagnostic stage

The results of the survey conducted during the control stage of the experiment based on the cognitive criterion showed a positive trend in students' awareness of information threats: the high-level indicator increased from 23% to 44%, while the low-level indicator decreased from 42% to 27%. The data related to the skill of analyzing information also demonstrated positive changes: the low-level indicator decreased from 49% to 33%. The results are illustrated in Figure 5.

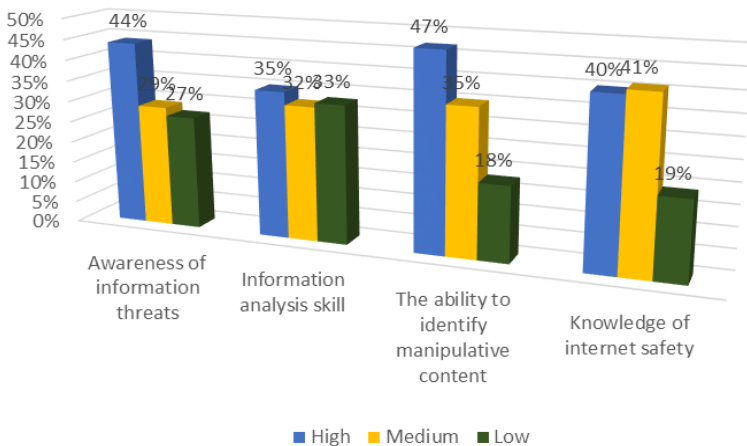


Figure 5 – Survey results based on the cognitive criterion during the control stage of the experiment

The results of the survey conducted during the control stage showed a significant increase in students emotional and psychological resilience under informational pressure. The high-level resilience indicator increased from 19% to 33%, while the medium-level indicator rose from 24% to 43%. At the same time, a noticeable decrease in the low-level share was observed. For example, at the diagnostic (pretest) stage, 67% of respondents answered the question “What is your reaction when encountering false information?” with “I worry, I get stressed” whereas during the control stage, 63% of students responded, “I check the source of the information”. In addition, the high-level indicator of trust in information sources increased from 13% to 43%. The research results are presented in Figure 6.

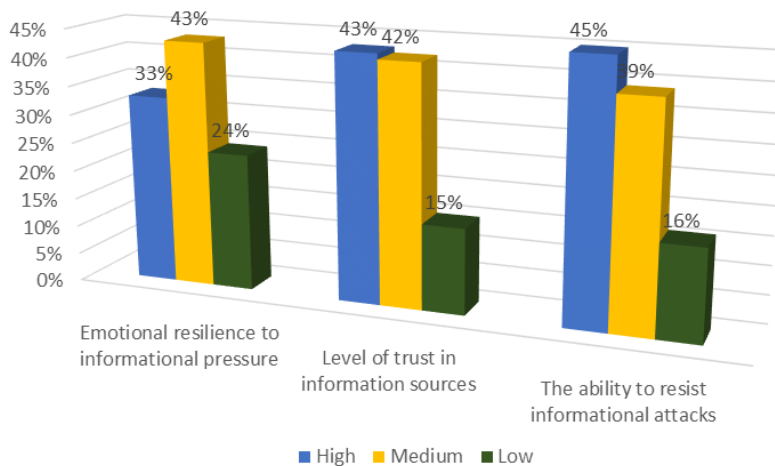


Figure 6 – Results of the assessment of students emotional-psychological state related to information security during the control stage

The high-level indicator of the ability to act safely in the digital society increased from 23% to 44%, while the medium-level indicator rose from 24% to 47%. Positive dynamics were also observed in digital etiquette skills: the high-level indicator increased from 20% to 52%. For example, in response to the question “What do you do before posting personal or someone else’s information online?” the majority of respondents in the initial stage answered “I post without thinking”, whereas during the control stage, most answered “I carefully assess the content and its consequences”. The research results are presented in Figure 7.

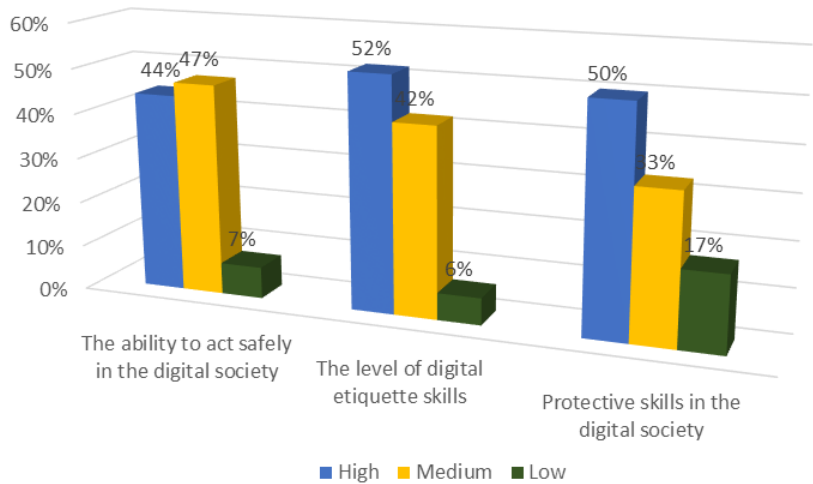


Figure 7 – Results of the assessment of student’s social skills related to information security during the control stage

The proportion of respondents who rated the importance of the topic of information security at a high level for the individual increased from 21% to 43%. For example, in response to the question “How important is information security to you?” 27% of respondents the initial stage answered “Not important, I don’t pay much attention,” while in the control stage 53% answered “Very important, I pay attention to it daily.” The research results are presented in Figure 8.

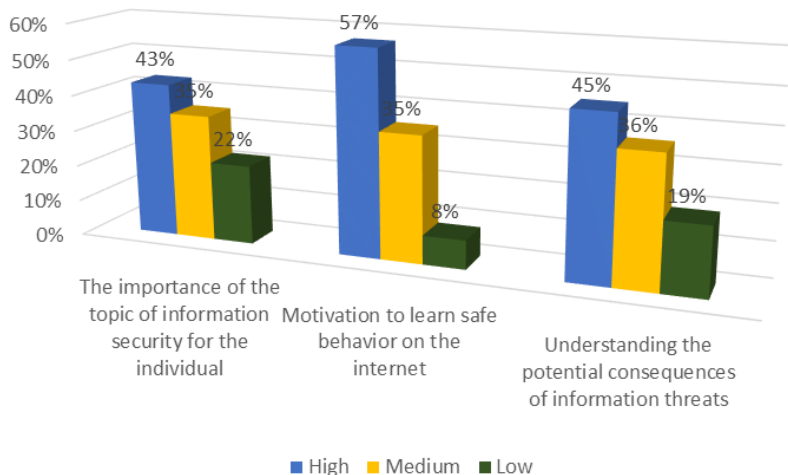


Figure 8 – Results of the assessment of student’s indicators according to the motivational criterion related to information security during the control stage

To assess the effectiveness of the project-based method on the development of information-security competencies, an independent-samples *t*-test was conducted for four key criteria: cognitive, emotional-psychological, social, and

motivational. The analysis revealed statistically significant differences between the experimental and control groups for the cognitive ($p < .001$), emotional-psychological ($p = .031$), and social ($p < .001$) dimensions, while the motivational dimension demonstrated a positive but non-significant trend ($p = .057$).

These results indicate that the project-based method produced measurable improvements in students' cognitive understanding, emotional awareness, and social responsibility related to information security. However, motivational changes, although showing upward tendencies, did not reach statistical significance — suggesting that a longer exposure period or additional reinforcement sessions may be needed to consolidate motivational gains.

Table 1. T-test results for assessing the effectiveness of project-based learning on students' information security competencies

<i>Nº</i>	<i>Indicator</i>	<i>t-value</i>	<i>Degrees of freedom (df)</i>	<i>Significance (two-tailed)</i>
1	Cognitive Criterion	3.767	125	$p < .001$
2	Emotional-psychological criterion	2.180	125	$p = .031$
3	Social criterion	4.513	125	$p < .001$
4	Motivational criterion	1.918	125	$p = .057$

The statistical outcomes summarized in Table 2 were complemented by correlation analysis to explore internal relationships among the assessed dimensions. In addition to group comparisons, a Pearson correlation analysis was performed to examine relationships between students' motivation and cognitive awareness, as well as between social behavior and emotional resilience. The analysis revealed moderate positive correlations: motivation and cognitive knowledge ($r = .61$, $p < .01$), and social skills and emotional stability under informational pressure ($r = .57$, $p < .01$). These results suggest that students who demonstrated greater interest and engagement in the topic also tended to perform better on knowledge-based tasks and to manage informational stress more effectively.

The results of the experimental work demonstrated a positive dynamic in the development of student's competencies in information security through the use of the project-based method. The higher performance of students in the experimental group confirms the effectiveness of this approach. These results are primarily explained by the comprehensive nature of the tasks used during the formative stage. In particular, the task encompassed cognitive, emotional, behavioral, and motivational dimensions.

In contrast, the traditional teaching methods used in the control group, which were mainly focused on the reproductive acquisition of information, showed lower results in the formation of information security skills. This indicated the limitations of traditional approaches in developing critical thinking in information security education.

Current research in the fields of pedagogy and psychology confirms that active learning methods, including project-based, contribute to the development of analytical thinking and the ability to critically perceive information. Thus, the obtained data indicate the need to introduce innovative methods into the educational process that engage the students as an active participant. Project-based fully meets these requirements and appears to be an effective method for the systematic development of information security skills.

From the perspective of the cognitive criterion, it is worth noting that students in the experimental group acquired essential skills such as analyzing information and evaluating the reliability of sources. Observation conducted during the formative stage showed that students demonstrated active engagement while completing project-based tasks. In particular, they achieved high results in performing complex cognitive operations such as structuring and organizing information.

Students' interest in tasks related to information security increased, and it became evident that they began to approach incoming information more carefully. It is important to note that the freedom within the projects and the opportunity for students to express their own opinions enhanced their motivation. Such motivation was directly linked to an understanding of the importance of the learning material related to information security.

However, not all students achieved the same level of results. Although some students actively participated in the project tasks, difficulties were observed in applying information. These results can primarily be explained by individual differences among students, including the level of cognitive development and insufficient internal motivation.

While the research finding confirm the overall effectiveness of the proposed project-based approach, they also highlight the need to further improve the teaching methodology. In particular, adapting project-based to student's individual cognitive characteristics, differentiating tasks, can contribute to the broader development of information security skills. Such an adaptive approach will allow for the more effective realization of the potential of project-based learning and enhance the information security literacy of all students.

The study was limited to one school context and a short intervention period. Future research could expand the sample, include multiple institutions. Nevertheless, the findings demonstrate that integrating project-based activities into school curricula can effectively enhance students' information-security competence and critical engagement with digital environments.

Conclusion

The analysis of scientific literature shows that in today's information society, the influence of the environment on human life, including students' cognitive and behavioral development, is increasing. Incoming information has a dual nature: on the one hand, it broadens students' outlook, while on the other hand, it increases the risk of exposure to information threats and manipulation. In this regard, developing information-security skills in school students has become

one of the key tasks of the modern education system.

Taking into account the rapid development of technologies that transmit information and the growing threats in the digital environment, the main objective of the study was to experimentally assess the effectiveness of using the project-based method to foster the development of information-security skills.

The conducted theoretical analysis, systematic study of previous scientific research, and the results of the pedagogical experiment provide solid grounds to consider project-based learning an effective pedagogical tool for developing school students' information-security skills. The research results demonstrated that this method contributes to the development of essential abilities.

Thus, it can be concluded that the systematic integration of project-based learning into the educational process provides an opportunity for the comprehensive development of secondary-school students' competencies in information security.

REFERENCES

- [1] Urbanova B.L. Adolescents in a digital world: the risks and benefits of the use of digital technology. [Groningen]: University of Groningen, 2023. 205 p. – Access mode: URL: <https://doi.org/10.33612/diss.674220525> [Date of access: 16.04.2025]
- [2] Исследование «Лаборатории Касперского»: дети онлайн. – Режим доступа: URL: <https://securelist.ru/issledovanie-laboratorii-kasperskogo-deti-onlajn/25212/> [Дата обращения: 16.04.2025]
- [3] Ксензова Г.Ю. Инновационные технологии обучения и воспитания школьников: Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России. 2005. – 128 с
- [4] Непесова Г.Б., Пердаева А.М. Инновационные методы обучения: вызовы и перспективы в современной педагогике // Международный научный журнал “Символ науки”. 2023. – №9(1). – 65-67 стр.
- [5] Рапацевич Е.С. Педагогика. Большая современная энциклопедия. Изд. Современное слово. 2025. – 720 стр.
- [6] Қоңыратбаева Ж., Қалиев Ғ., Есенова Қ. Қазақ әдеби тілінің сөздігі. – Алматы, 2011. – №6 том, – 752 б.
- [7] Баймуханова, Т. Ч. Исследовательская и проектная деятельность школьников // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Междунар. науч. конф. — Челябинск: Два комсомольца, 2015. — С. 112-115. – Режим доступа: URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/147/7313/> [Дата обращения: 15.04.2025].
- [8] Ганиева Э.А. Проектно-исследовательская деятельность обучающихся в современном образовательном пространстве // Интернет-журнал «Мир науки». 2016. – №4 (4). –Режим доступа: URL: <http://mir-nauki.com/PDF/40PDMN416.pdf> (Дата обращения: 17.04.2025).
- [9] A.V.Vilkova. The Pedagogical Approach To The Development Of Information Security Culture // Pedagogical Education: History, Present Time, Perspectives. 2020. – №3. – 777-783 p.

[10] M.P.Zaremba, M. Kolodziejski. Project method in educational practice // *University Review*. 2017. – № 4 (11). – p. 26-32

[11] Thomas, J. W. & Mergendoller, J. R. Managing project-based learning: Principles from the field. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. 2000. – P. 110-120.

[12] Lapina, M., Gorbunova, N., Tokmakova, M., Movzalevskaya, V., Elashmawi, W.H. Features of the Project Approach in Information Security Training. International Conference on Innovative Approaches to the Application of Digital Technologies in Education and Research. SLET 2022. – Vol. 1222. Springer, Cham. – Access mode: URL: https://doi.org/10.1007/978-3-031-78776-8_31 [Date of access: 20.04.2025].

REFERENCES

[1] Urbanova B.L. Adolescents in a digital world: the risks and benefits of the use of digital technology. [Groningen]: University of Groningen, 2023. 205 p. – Access mode: URL: <https://doi.org/10.33612/diss.674220525> [Date of access:16.04.2025]

[2] Issledovanie «Laboratorii Kasperskogo»: deti onlajn (Kaspersky Lab research: Children online) – Rezhim dostupa: URL: <https://securelist.ru/issledovanie-laboratorii-kasperskogo-deti-onlajn/25212/> [Data obrashcheniya: 16.04.2025] [in Rus.]

[3] Ksenzova G.YU. Innovacionnye tekhnologii obucheniya i vospitaniya shkol'nikov (Innovative technologies of education and upbringing of schoolchildren): Uchebnoe posobie. – M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii. 2005. – 128 s. [in Rus.]

[4] Nepesova G.B., Perdaeva A.M. Innovacionnye metody obucheniya: vyzovy i perspektivy v sovremennoj pedagogike (Innovative teaching methods: challenges and prospects in modern pedagogy) // *Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal "Simvol nauki"*. 2023. – №9(1). – 65-67 str. [in Rus.]

[5] Rapacevich E.S. Pedagogika. Bol'shaya sovremennaya enciklopediya (Pedagogy. The Great Modern Encyclopedia). Izd. Sovremennoe slovo. 2025. – 720 str. [in Rus.]

[6] Konyratbaeva ZH., Kaliev G., Esenova K. Kazak adebi tilinin sozdigi (Dictionary of the Kazakh literary language). – Almaty, 2011. – №6 tom, – 752 b. [in Kaz.]

[7] Bajmuhanova, T. CH. Issledovatel'skaya i proektnaya deyatelnost' shkol'nikov (Research and project activities of schoolchildren). — Tekst: neposredstvennyj // *Pedagogika: tradicii i innovacii: materialy VI Mezhdunar. nauch. konf.* — CHelyabinsk: Dva komsomol'ca, 2015. — S. 112-115. — Rezhim dostupa: URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/147/7313/> (Data obrashcheniya: 15.04.2025). [in Rus.]

[8] Ganieva E.A. Proektno-issledovatel'skaya deyatelnost' obuchayushchihsysya v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve (Design and research activities of students in the modern educational space) // *Internet-zhurnal «Mir nauki»*. 2016. – №4 (4). – Rezhim dostupa: URL: <http://mir-nauki>.

com/PDF/40PDMN416.pdf (Data obrashcheniya: 17.04.2025). [in Rus.]

[9] A.V.Vilkova. The Pedagogical Approach to the Development of Information Security Culture // Pedagogical Education: History, Present Time, Perspectives. 2020. – №3. – 777-783 p.

[10] M.P.Zaremba, M. Kolodziejski. Project method in educational practice // University Review. 2017. – № 4 (11). – p. 26-32.

[11] Thomas, J. W. & Mergendoller, J. R. Managing project-based learning: Principles from the field. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. 2000. – P. 110-120.

[12] Lapina, M., Gorbunova, N., Tokmakova, M., Movzalevskaya, V., Elashmawi, W.H. Features of the Project Approach in Information Security Training. International Conference on Innovative Approaches to the Application of Digital Technologies in Education and Research. SLET 2022. – Vol. 1222. Springer, Cham. – Access mode: URL: https://doi.org/10.1007/978-3-031-78776-8_31 [Date of access: 20.04.2025].

ЖОБАЛЫҚ ОҚЫТУ АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ АҚПАРАТТЫҚ ҚАУІПСІЗДІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Жиенбаева С.Н.¹, *Тезекова О.Т.²

^{1,*2}Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті,
Астана, Қазақстан

Аңдатпа. Қазіргі заманда цифрлық технологиялардың қарқынды дамуы мен ақпараттық кеңістіктің шексіз кеңеюі жастардың тұлғалық, психологиялық, физиологиялық дамуына, әлеуметтенуіне теріс әсерін тигізіп отырғаны бірқатар ғылыми зерттеулер арқылы дәлелденуде. Жасөспірімдердің интернет желісіндегі жалған ақпаратқа бейімділігі, киберқауіптерге ұшырау қаупі, ақпараттық манипуляцияның ықпалы олардың ақпараттық қауіпсіздігін қамтамасыз ету мәселесін күн тәртібіне шығаруда. Осыған байланысты орта мектеп оқушыларының бойында ақпараттық қауіпсіздік дағдыларын қалыптастырудың өзектілігі артып отыр. Бұл дағдыларға ақпаратты сыни тұрғыдан бағалау, дереккөздердің сенімділігін анықтау, ақпараттық қауіптерді тану және оларға қарсы әрекет ету, цифрлық сауаттылықты және онлайн ортада этикалық мінез-құлықты қалыптастыру жатады. Зерттеуде аталмыш дағдыларды дамытуда инновациялық педагогикалық тәсіл ретінде жобалық-зерттеу әдісінің мүмкіндіктері талданды. Аталған зерттеудің негізгі мақсаты – орта білім беру деңгейіндегі ақпараттық қауіпсіздік дағдыларын қалыптастыру үдерісінде жобалық-зерттеу әдісінің педагогикалық тиімділігін анықтау.

Зерттеу барысында авторлар ақпараттық қауіпсіздік саласына қатысты ғылыми әдебиеттерге теориялық талдау жүргізіп, жобалық-зерттеу әдісінің жалпы білім беру тәжірибесінде кеңінен қолданылып келе жатқанына қарамастан, оның ақпараттық қауіпсіздік дағдыларын дамытудағы рөлі жүйелі түрде зерттелмегені анықтады. Осыған байланысты эксперименттік жұмыс ұйымдастырылды және нәтижелері статистикалық талдаудан өткізілді.

Алынған нәтижелер негізінде орта мектеп оқушыларын оқыту барысында ақпараттық қауіпсіздік дағдыларының оқушы тұлғасының маңызды сапалық компоненті екені атап көрсетілді. Бұл дағдыларды білім беру жүйесінде мақсатты түрде қалыптастыру үшін жобалық-зерттеу әдісін тиімді қолдану қажеттігі жөнінде ғылыми негізделген тұжырым жасалды. Зерттеу барысында алынған қорытындылар орта мектеп оқушыларына арналған оқу жоспарлары мен бағдарламаларын әзірлеу ісіне теориялық әрі әдістемелік негіз бола алады.

Тірек сөздер: ақпараттық қауіпсіздік, жобалық-зерттеу әдісі, орта мектеп оқушылары, цифрлық құзыреттілік, педагогикалық тиімділік, эмоционалды-психологиялық жағдай, инновациялық оқыту әдістері, сыни тұрғыдан ойлау.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Жиенбаева С.Н.¹, *Тезекова О.Т.²

^{1,*2} ЕНУ имени Л. Н. Гумилева, Астана, Казахстан

Аннотация. В настоящее время ряд научных исследований указывает на то, что стремительное развитие цифровых технологий и бесконечное расширение информационного пространства оказывают негативное влияние на личностное, психологическое и физиологическое развитие и социализацию молодежи. Склонность подростков к дезинформации в интернете и воздействие информационных манипуляций выдвигают на первый план проблему обеспечения их информационной безопасности. В этой связи возрастает значение развития у школьников навыков информационной безопасности. К таким навыкам относятся умение критически оценивать информацию, определять надежность источников, распознавать информационные угрозы и противодействовать им, формирование цифровой грамотности и этического поведения в онлайн-среде.

В данной статье анализируются возможности проектно-исследовательского метода как инновационного педагогического подхода к развитию указанных навыков. Основная цель исследования — определить педагогическую эффективность проектно-исследовательского метода в процессе формирования навыков информационной безопасности на уровне среднего образования.

В ходе исследования проведен теоретический анализ научной литературы в области информационной безопасности, и установлено, что, несмотря на широкое применение проектно-исследовательского метода в общеобразовательной практике, его роль в развитии навыков информационной безопасности системно не изучалась. В этой связи было проведено экспериментальное исследование, результаты которого подверглись статистическому анализу.

На основании полученных данных подчеркивается, что навыки информационной безопасности в учебном процессе учащихся средней школы являются важной качественной составляющей личности ученика. Сделан вывод о необходимости эффективного применения проектно-исследовательского метода для целенаправленного формирования данных навыков в системе образования. Полученные в ходе исследования выводы могут служить теоретико-методологической основой для разработки учебных планов и программ для учащихся средней школы.

Ключевые слова: информационная безопасность, проектно-исследовательский метод, учащиеся средней школы, цифровая грамотность, педагогическая эффективность, эмоционально-психологическое состояние, инновационные методы обучения, критическое мышление.

Received / Мақала түсті / Стаття поступила: 24.06.2025.

Accepted / Жариялауға қабылданды / Принята к публикации: 26.12.2025.

Information about the authors:

Zhiyenbayeva S.N. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy, L.N.Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan. saira1962@mail.ru

Tezekova O.T. – PhD student of the specialty “Pedagogy and Psychology”, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan. tezekova.o@gmail.com

Авторлар туралы мәлімет:

Жиенбаева С.Н. – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, «Педагогика» кафедрасы, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан. saira1962@mail.ru

Тезекова О.Т. – «Педагогика және психология» мамандығының докторанты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық университеті, Астана, Қазақстан. tezekova.o@gmail.com

Информация об авторах:

Жиенбаева С.Н. – доктор педагогических наук, профессор, кафедра «Педагогика», Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева. saira1962@mail.ru

Тезекова О.Т. – докторант образовательной программы «Педагогика и психология», Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева. tezekova.o@gmail.com

УДК 378

МРНТИ 14.35.01

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.040>

РОЛЬ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В МОДЕЛИРОВАНИИ ПРИНЦИПОВ И МЕХАНИЗМОВ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Абишев Н.А.¹, *Абайдельданова М.К.², Чеснокова К.А.³, Жубанова М.Х.⁴

^{1,*,2,3}Жетысуский университет имени И. Жансугурова,

Талдыкорган, Казахстан

⁴Казахский университет Международных отношений и мировых языков
имени Абылай хана, Алматы, Казахстан

Аннотация. В статье рассматривается применение искусственного интеллекта (ИИ) в образовании, в частности моделирование учебно-познавательной деятельности. В современных теориях недостаточно изучена технология ИИ, особенно в контексте взаимосвязи знаний и передачи информации. Актуальность исследования искусственного интеллекта в образовании обусловлена его быстрым развитием и потенциалом для повышения качества обучения. ИИ способен персонализировать образовательный процесс, адаптируя материалы под уровень и потребности каждого обучающегося. Автоматизация рутинных задач (проверка работ, анализ успеваемости) снижает нагрузку на преподавателей, позволяя им сосредоточиться на творческом и методическом аспектах. Кроме того, ИИ способствует развитию новых форм обучения, таких как виртуальные ассистенты, адаптивные платформы и симуляторы. Внедрение данных технологий помогает формировать у обучающихся критическое мышление, цифровую грамотность и навыки работы с инновационными системами. В современных условиях цифровой трансформации исследование возможностей ИИ становится необходимым для создания эффективных образовательных стратегий и подготовки специалистов будущего. Цель исследования – анализ моделирования как метода опосредованного познания возможностей нейросетей, которые, имитируя работу человеческого мозга, применяются для распознавания образов и обучения на данных. Для достижения цели использованы теоретический анализ, классификация, обобщение и сбор эмпирических данных социологического опроса. Практическая значимость исследования заключается в возможности снижения функциональной нагрузки преподавателя за счет делегирования ИИ ряда задач: планирования занятий, создания дидактических и контрольно-измерительных материалов, проверки и оценки работ. В статье представлены возможности некоторых видов ИИ, а также предложена модель интеграции ИИ в образовательный процесс. Освоение ИИ может стать

важным направлением профессионального развития педагога в цифровой образовательной среде и эффективной разработки индивидуальной траектории обучения.

Ключевые слова: искусственный интеллект, нейросети, моделирование, цифровые инструменты, учебно-познавательная деятельность, интеллектуальная активность обучающихся, цифровая образовательная среда, анкетирование

Введение

Общий искусственный интеллект – это программирование, способное воспроизвести когнитивные способности человеческого мозга, где используется интеллект: распознавание речи, преобразование речи в текст, использование голосового поиска или улучшения специальных возможностей для текстовых сообщений. Физически искусственный интеллект – это, как правило, программное обеспечение, которое реализуется через объект в виде математической модели или нейросети, имитирующей работу человеческого мозга.

Французский ученый в области информатики Ян Лекун [1, с.3-4], французский нейробиолог Станислас Деан [2, с.5-9] в своих трудах рассматривают основные парадигмы искусственных нейронных сетей. Результаты их исследований содержат строгое математическое обоснование всех нейросетевых парадигм, иллюстрируются примерами, описанием компьютерных экспериментов. Так, нейронные сети состоят из уравнений или команд, написанных на таких языках, как Python или Common Lisp, которые проводят сравнения, выполняют преобразования и выявляют закономерности в данных. Следовательно, нейросети представляют собой один из подходов к реализации искусственного интеллекта. Они имитируют работу человеческого мозга и применяются в тех областях, где требуется анализ образов или обучение на основе данных. Нейросеть способна обучаться как на основе алгоритмов и инструкций, заданных человеком, так и самостоятельно, опираясь на накопленный опыт и ранее обработанные данные. При этом произведения, созданные нейросетями, помогают формировать представление о природе и принципах работы ИИ. Важнейшую роль в развитии искусственного интеллекта играет глубинное машинное обучение, благодаря которому система не только выполняет заложенные в нее задачи, но и способна самостоятельно осваивать новые навыки. Искусственный интеллект рассматривается как стратегический инструмент, который развивается параллельно с информационными технологиями. Он способствует инновационному применению во многих областях, включая образование, здравоохранение, инженерное дело, экономику и государственное управление [3]. Следовательно, в эпоху цифровизации образования роль интеллектуальных систем обучения в удовлетворении разнообразных потребностей обучающихся становится все более актуальной [4, с.7-8].

По мнению А.С.Ватьян, Н.Ф.Гусаровой, Н.В.Добренко и др. моделирование принципов и механизмов учебно-познавательной деятельности с применением ИИ «...опирается не только на терминологию информационных технологий (информационно-коммуникационная инфраструктура, программное обеспечение, машинное обучение), но и на целый ряд понятий из смежных дисциплин (когнитивные функции человека, интеллектуальная деятельность человека, инсайт). Иначе говоря, искусственный интеллект призван программными средствами имитировать естественный интеллект...» [5, с.5].

В своих исследованиях Э.Д.Наппельбаум, Д.А.Поспелов и др. также отмечают, что «... искусственный интеллект должен стремиться к исследованию человеческой психики с целью воспроизведения ее механизмов в технических системах, предназначенных для выполнения конкретных прикладных задач, которые обычно воспринимаются как интеллектуальные». С появлением в науке понятия «общий искусственный интеллект», появились идеи компьютерного моделирования целостного интеллекта, образовательных явлений и процессов как открытой системы, связанные с исследованием сознания и самосознания. Вместе с тем, они установили, что для полноценной реализации искусственного интеллекта – не хватает математического аппарата для моделирования динамики формирования к примеру образовательных явлений, и ситуаций структуризированных представлений...» [6, с.191–205].

Развитие технологий искусственного интеллекта значительно влияет и на образовательную сферу, открывая новые возможности для моделирования учебно-познавательной деятельности. В данной области в научных работах А.А. Сулейменовой, К.Ж.Тлеубаева, Е.А.Другова, П.В.Никитина П.В. и др. анализируются применение искусственного интеллекта в образовательном процессе и обсуждаются перспективы дальнейшего развития.

Применение искусственного интеллекта в образовательном процессе в высших учебных заведениях рассматривается в исследованиях Р.А. Басанова, Н.В.Тихоновой, И.А.Алешковского, Л.К.Раицкой и др. Отдельные работы Д.В.Ушакова, В.Меншикова, В.С.Комарова и др. посвящены изучению влияния искусственного интеллекта на психологию для моделирования и понимания психических процессов и поведения личности. Кроме того, научный мир заинтересован в решении вопросов, связанных с этико-прикладными аспектами применения технологий искусственного интеллекта (Клюева Н.Ю.), практикой использования искусственного интеллекта в профессиональной и повседневной жизни (Шомова С.А. и др.).

Анализ научных источников показывает, что моделирование учебно-познавательной деятельности может использоваться в качестве средства познания и способа упорядочивания содержания учебной информации, которое должен усвоить обучающиеся. Это также может рассматриваться как метапредметный результат образования – универсальное учебное действие,

позволяющее обучающемуся преобразовывать учебно-познавательный материал в модели. К метапредметным результатам относятся обобщённые способы деятельности, освоенные на основе нескольких или всех учебных дисциплин. Среди них – сравнение, схематизация, умозаключение, наблюдение, формулирование вопросов, выдвижение гипотез, моделирование и другие. Эти навыки применимы как в процессе учебно-познавательной деятельности, так и в практической образовательной среде. Следовательно, цель моделирования – изучить внутренние связи образовательной действительности с принципами и механизмами учебно-познавательной деятельности и определить отношения внутри рассматриваемого объекта, которым выступает искусственный интеллект, как свойство искусственных интеллектуальных систем. Оно позволяет преодолеть элементы механической учебно-познавательной деятельности и способствует интеллектуальной активности обучающегося. Процесс моделирования включает в себя взаимодействие нескольких ключевых компонентов. Во-первых, осуществляется анализ учебно-познавательного материала, который подлежит изучению. Во-вторых, происходит преобразование этого материала – будь то текст или элементы реальности – в знаково-символическую форму, то есть в модель. В-третьих, проводится работа с созданной моделью, а полученные результаты сопоставляются с реальной ситуацией для оценки их соответствия и точности.

Результатом искусственного интеллекта в моделировании принципов и механизмов учебно-познавательной деятельности являются: - создание условий для применения искусственного интеллекта в учебно-познавательной деятельности и образовательных программах, адаптированных под уровень знаний и потребности субъектов учения; - автоматизация оценивания и обратной связи. Исходя из этого, проверка заданий, тестов и домашних заданий автоматизируется, что позволяет педагогам уделять больше внимания индивидуальным потребностям обучающихся и предоставлять более детальную обратную связь. Использование искусственного интеллекта в высшем образовании открывает значительные перспективы для персонализации обучения, повышения вовлеченности студентов и оптимизации управленческих процессов [7, с.168].

Таким образом, моделирование учебно-познавательной деятельности с использованием ИИ представляет собой интеграцию учебных, познавательных и когнитивных процессов обучающегося. Эта деятельность формирует содержательную основу обучения. Она определяется социальными факторами, управляется целенаправленно и осуществляется в специально организованной образовательной среде. Объединение учебно-познавательной и когнитивной деятельности осуществляется поэтапно, включая поиск и интеграцию базовых и фундаментальных знаний в рамках образовательного процесса. Формируемые структуры знаний представляют

собой итог интеграционных процессов, направленных на достижение конкретных когнитивных целей. Одновременно с этим Н.В. Соколов и В.Г. Виноградский подчёркивают, что на текущем этапе развития искусственный интеллект всё ещё не способен полностью восполнить живое взаимодействие и обратную связь, характерные для системы «учитель – ученик» [8, с.168].

Цель исследования заключается в изучении возможностей использования искусственного интеллекта для моделирования принципов и механизмов учебно-познавательной деятельности, а также в анализе его потенциала для адаптации образовательного процесса под индивидуальные потребности студентов.

Задачи исследования: 1. Анализ использования ИИ в образовательной сфере высшей школы и его влияния на учебно-познавательную деятельность обучающихся. 2. Исследование видов ИИ, используемых в практике преподавания. 3. Выявление преимуществ и возможных рисков применения ИИ в учебном процессе на основе данных, полученных в ходе социологического опроса обучающихся.

Достижение поставленной цели в рамках данного исследования позволит определить эффективность внедрения искусственного интеллекта. Это, в свою очередь, поможет преподавателям более результативно взаимодействовать с каждым обучающимся, создавая персонализированные образовательные траектории и повышая доступность учебного материала. Кроме того, искусственный интеллект может анализировать данные обучения, предоставляя педагогам информацию о том, какие методы обучения наиболее эффективны, тем самым помогая им улучшить практику преподавания.

Научная новизна работы заключается в комплексном подходе к изучению роли искусственного интеллекта в моделировании принципов и механизмов учебно-познавательной деятельности обучающихся. В рамках исследования получены следующие новые результаты: *теоретическое обоснование* применения искусственного интеллекта как инструмента моделирования познавательных процессов студентов, что позволяет рассматривать ИИ не только как технологическое средство, но и как методологический элемент педагогической системы. *Классификация видов ИИ*, используемых в образовательной практике высшей школы, с выделением их функциональной роли в формировании и поддержке учебно-познавательной активности обучающихся. *Эмпирическое подтверждение влияния ИИ* на мотивацию, стратегии обучения и восприятие образовательного процесса на основе данных социологического опроса студентов, что обеспечивает сопоставление теоретических моделей с реальными практиками. *Определение преимуществ и рисков применения ИИ* в образовательном процессе, включающее анализ педагогического потенциала и возможных угроз (снижение критического мышления,

зависимость от технологий), что расширяет существующие представления о балансе эффективности и безопасности цифровых инструментов. *Разработка модели персонализированного обучения*, основанной на возможностях ИИ по адаптации образовательного процесса к индивидуальным когнитивным особенностям студентов, что формирует новое направление в исследовании персонализации образования. Таким образом, научная новизна исследования выражается в интеграции теоретического моделирования, систематизации технологий ИИ, эмпирического анализа восприятия обучающихся и разработке адаптивной модели образовательного процесса.

Материалы и методы

В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. Теоретическая часть включала анализ научных трудов казахстанских и зарубежных исследователей, посвящённых использованию технологий искусственного интеллекта (ИИ) в образовательной практике, а также сравнительный анализ концептуальных подходов к его интеграции в учебный процесс. В большинстве исследований, посвящённых анализу ИИ, отмечается эффективность его применения в различных аспектах обучения – включая развитие когнитивных способностей, эмоциональной сферы, навыков XXI века и учебных стратегий [9]. Эмпирическая часть была основана на анкетировании студентов. В исследовании участвовали 433 студента 1–4 курсов высших учебных заведений Республики Казахстан, обучающихся по различным направлениям подготовки. Возраст респондентов составил 18–20 лет. Выборка носила доступный характер, соответствующий цели исследования, что обеспечило достаточный уровень репрезентативности для определения тенденций применения ИИ в учебно-познавательной деятельности.

Для сбора данных была разработана анкета, включающая два раздела. Первый раздел был направлен на оценку уровня осведомлённости студентов о различных видах ИИ и частоте их применения. Второй раздел содержал вопросы, направленные на выявление отношения обучающихся к использованию ИИ как инструмента учебно-познавательной деятельности и степени готовности его интеграции в образовательный процесс. Анкета включала как закрытые, так и шкальные вопросы по типу Лайкерта (от 1 – «полностью не согласен» до 5 – «полностью согласен»).

Валидность содержания анкеты была подтверждена экспертной оценкой ($n = 5$ специалистов в области цифровой педагогики). Надёжность шкальных пунктов определена с использованием коэффициента Кронбаха ($\alpha = 0,81$), что свидетельствует о принятом уровне внутренней согласованности.

Обработка данных осуществлялась с использованием Google Forms, MS Excel и SPSS Statistics 26.0. Применялись методы описательной статистики:

определение процентных распределений, средних значений (М) и стандартных отклонений (SD). Для выявления статистически значимых различий использовался t-критерий Стьюдента при уровне значимости $p < 0,05$.

Результаты

В рамках данного исследования мы рассмотрели наиболее популярные инструменты ИИ, которые применяют преподаватели в процессе обучения студентов или подготовки к занятиям. Таких инструментов множество. Например, чаты-боты GPT, Gemini используют как помощников в составлении текстов, поурочных планов и идей для заданий; для генерации видео подходят Runway, Sora, фото-историй – Shidevrum, Bing; для создания сайтов – Uizard, Durable; для дизайна или презентаций – Canva, Gamma. Данные платформы имеют бесплатную версию, для более полного доступа к расширенным функциям требуется платная подписка. Безусловно, любой материал, сгенерированный нейросетью, необходимо тщательно проверять. Для этого нужно уметь правильно и доступно формулировать запрос. Например, вместо «улучши этот текст», нейросети следует предложить «проанализируй этот текст в деталях, укажи его сильные и слабые стороны». Если Вы готовите задание, вместо «сделай текст более интересным» нужно попросить бота улучшить текст поэтапно, например, «сделай текст более понятным для целевой аудитории (студентов/школьников), добавь элементы сторителлинга для вовлечения в задание и усиль эмоциональный отклик». Нейросеть предложит вам выбрать несколько вариантов повторно, после того как выполнит функцию работы над своими ошибками.

На рисунках 1 – 8 представлены результаты анкетирования студентов высших учебных заведений на предмет знания и применения ИИ. Полученные данные свидетельствуют о том, что наибольшая осведомлённость студентов относится к текстовым и чат-ботам на основе генеративного ИИ (ChatGPT, YandexGPT, Gemini). Их используют 72,5% опрошенных ($M = 3,94$; $SD = 0,62$). Переводчики и лингвистические модели применяют 44,8% респондентов ($M = 3,41$; $SD = 0,58$), а средства генерации изображений и видео (DALL·E, Midjourney, Runway) значительно реже – 9,7%, что может быть связано как с более высокой сложностью интерфейсов, так и с недостаточной потребностью в визуальном контенте в учебных задачах. Только 1,5% респондентов ответили, что не знают про ИИ и не пользуются им в учебных целях (см. рисунок 1).

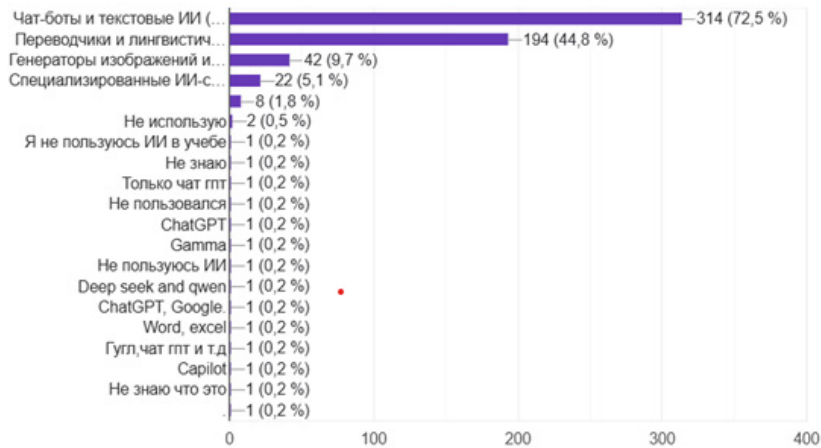


Рисунок 1 – Ответы респондентов на вопрос «Какие виды ИИ вы используете в учебно-познавательной деятельности?»

Большинство респондентов (73,9%) считают, что использование ИИ способствует ускорению обработки информации и оптимизации учебной деятельности, а 51% отмечают экономию времени (рис. 2–3). Статистический анализ выявил значимые различия ($t = 3,27$; $p < 0,05$) между студентами, регулярно и эпизодически использующими ИИ, что подтверждает влияние частоты обращения к ИИ на восприятие его эффективности.

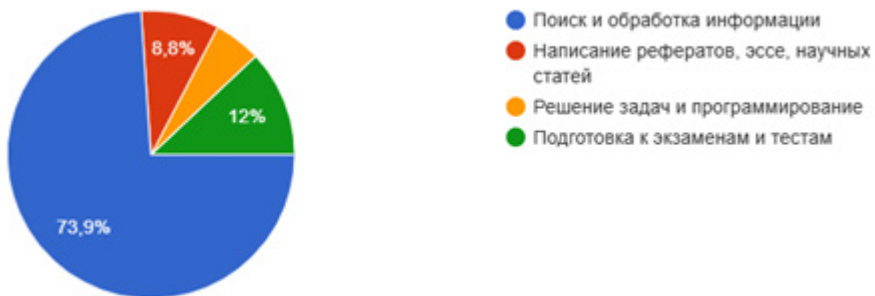


Рисунок 2 – Ответы студентов на вопрос «С какой целью вы используете ИИ в учебном процессе?»

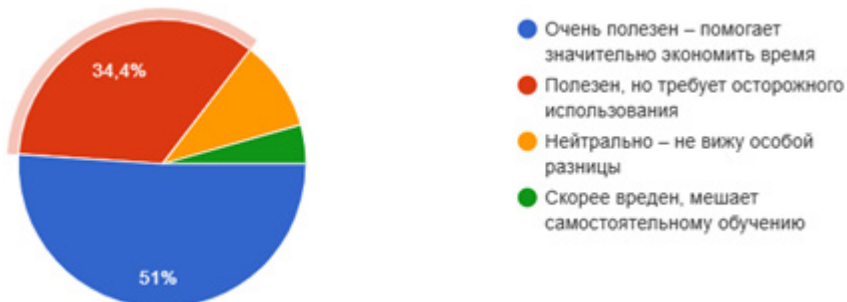


Рисунок 3 – Оценка применения ИИ в учебно-познавательной деятельности

Важно подчеркнуть, что студенты сохраняют критическое отношение к результатам работы ИИ: 43,9% респондентов указали, что подвергают проверке полученные ответы, а 54% используют ИИ нерегулярно, не заменяя им собственную учебную деятельность (рис. 4–5).

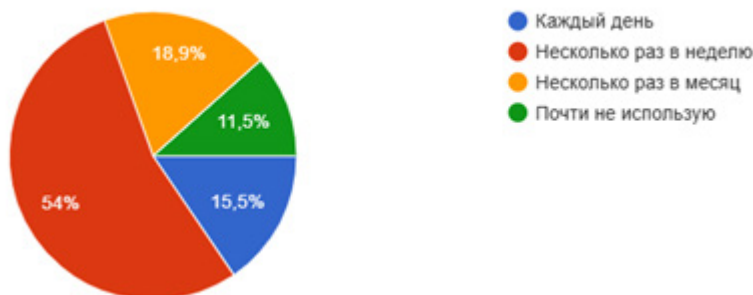


Рисунок 4 – Частота применения ИИ в учебно-познавательной деятельности



Рисунок 5 – Аспекты использования ИИ в учебе, вызывающие наибольшее беспокойство у студентов

Кроме того, анализ результатов анкетирования показывает, что обучающиеся используют ИИ преимущественно как вспомогательный инструмент, а не как основной источник информации (46,2%) (см. Рисунок 6).



Рисунок 6 – Ответы респондентов на вопрос «Как вы считаете, можно ли использовать ИИ для обучения критическому мышлению?»

Это тенденция свидетельствует о сохранении субъектной позиции обучающихся и поддерживает модель взаимодействия «Человек – Искусственный интеллект», при которой студенты сохраняют свою интеллектуальную активность и управляют системой ИИ в образовательных целях. Такая модель позволяет студентам анализировать и оценивать информацию, предоставляемую искусственным интеллектом, а также принимать обоснованные решения на основе полученных данных.

На вопрос «Должны ли вузы разрабатывать специальные методики использования искусственного интеллекта в обучении?» большинство обучающихся (43,9%) ответили, что можно применять ИИ только как дополнительный инструмент, а 41,6% поддерживают разработку целевых методик его применения (рис. 7). Это указывает на осознание студентами необходимости педагогического сопровождения внедрения ИИ.

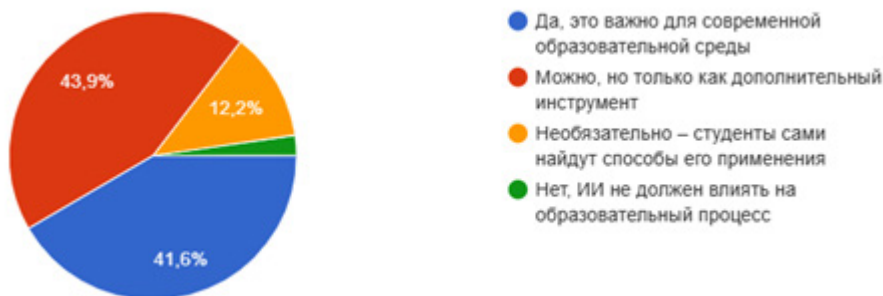


Рисунок 7– Методика использования ИИ в образовательной среде вуза

При оценке предпочтительных форм использования ИИ в учебном процессе большинство (58,2%) высказались за его вспомогательную функцию без придания официального статуса (рис. 8). Это указывает на готовность студентов к использованию ИИ, однако при сохранении ключевой роли педагога как источника смыслового и критического анализа.

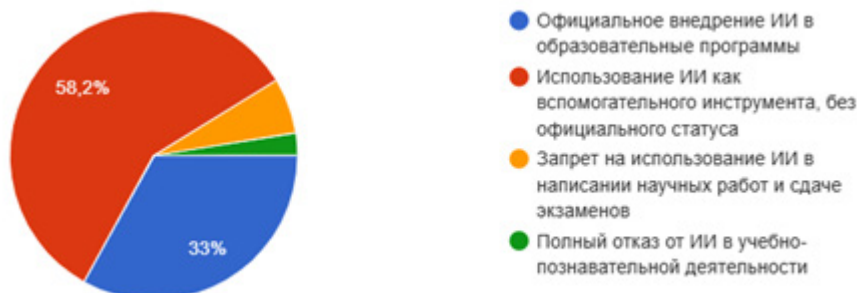


Рисунок 8 – Ответы респондентов на вопрос «Какой формат интеграции ИИ в учебный процесс кажется вам наиболее эффективным?»

На вопрос «Как относятся педагоги к использованию ИИ в учебном процессе?» больше половины опрошенных (63,1%) отметили, что преподаватели занимают нейтральную позицию по отношению к использованию студентами технологий ИИ: они не запрещают использование нейросетей, но и не поощряют. Возможно, это объясняется тем, что внедрение технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс всё ещё находится на начальном этапе. У большинства преподавателей вузов пока нет целостного понимания потенциала ИИ. По мнению П.В. Сысоева, педагоги в высшей школе зачастую обладают лишь фрагментарными знаниями, ограниченными рамками их предметной специализации. Это не позволяет им сформировать комплексное представление об организационных, дидактических и методических возможностях использования ИИ в сфере образования [10, с.9]. Следует учитывать тот факт, что для педагогов грамотность в области ИИ – это не просто интеграция передовых инструментов в планы занятий. Речь идет о вооружении следующего поколения навыками, необходимыми для процветания в мире, где доминирует ИИ [11].

Обсуждение

Полученные результаты дают представление о текущем отношении к использованию искусственного интеллекта в образовательной среде и подчеркивают важность сбалансированного подхода к его интеграции, который позволит сочетать инновации и традиционные методы обучения для достижения максимальной эффективности. Современные технологии искусственного интеллекта играют важную роль в моделировании принципов и механизмов учебно-познавательной деятельности, а нейросети становятся не просто инструментом автоматизации, а активным участником образовательного процесса, способным анализировать данные, адаптировать методики обучения и повышать эффективность познавательной деятельности. Кроме того, проведенный анализ полученных данных позволил разработать модель использования искусственного интеллекта как инструмента поддержки учебно-познавательной деятельности обучающихся. Модель базируется на принципах активности субъекта обучения, педагогического сопровождения и осознанного использования цифровых технологий (см. рис. 9).

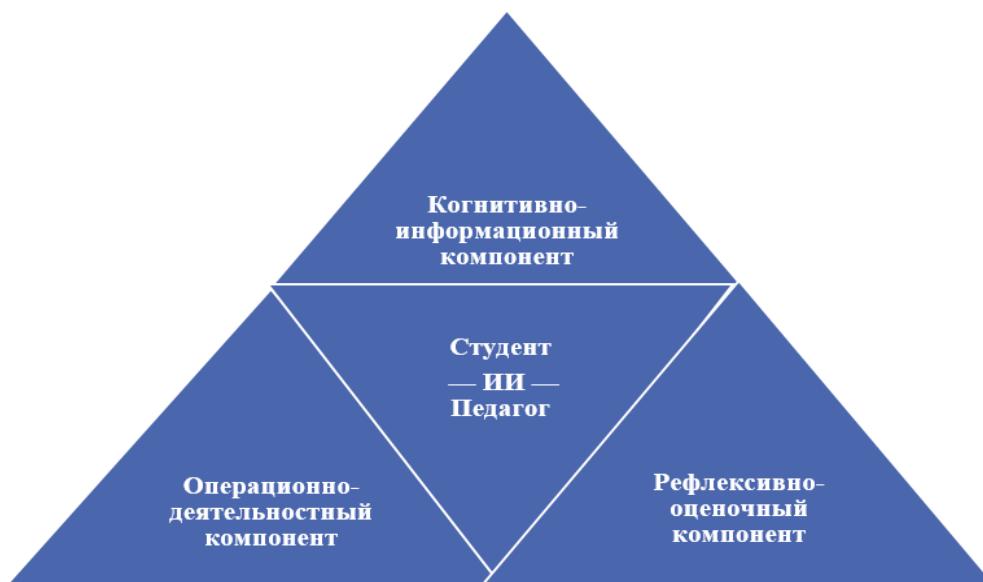


Рисунок 9 – Модель интеграции ИИ в образовательный процесс

Структура модели включает три взаимосвязанных компонента: **когнитивно-информационный, который** направлен на расширение информационных возможностей обучающихся: поиск и обработку информации. ИИ выступает здесь как средство оптимизации аналитических операций. **Операционно-деятельностный компонент** – предполагает использование ИИ в качестве инструмента решения учебных задач: составление планов, проверка гипотез, генерация вариантов решений, моделирование ситуаций. В данном компоненте ИИ не заменяет студента, а служит средством поддержки его активности. **Рефлексивно-оценочный компонент** – направлен на развитие критического анализа результатов, полученных с использованием ИИ. Здесь важны навыки проверки достоверности, интерпретации данных, сопоставления с исходными источниками. Преподавателям, в свою очередь, целесообразно разработать рекомендации по корректному включению ИИ в учебные задания, например, при выборе сервисов, уровня сложности и критериев оценивания самостоятельности. Обучать студентов работе с различными типами ИИ: текстовыми генераторами, средствами визуализации, инструментами анализа данных. Создавать проблемные учебные ситуации, в которых ИИ применяется для аналитической обработки данных, моделирования ситуаций, экспериментальных сравнений. **Формировать навыки цифровой рефлексии и интегрировать ИИ в систему оценки.** Таким образом, данная модель основывается на соотношении триады «Студент – ИИ – Педагог», где ИИ выполняет роль *инструментального медиатора*, а не автономного источника учебного знания. Успешная интеграция ИИ в

образовательный процесс требует соблюдения ряда условий: методического сопровождения, формирования критического отношения к цифровым результатам, включения элементов рефлексии в структуру учебных заданий.

Вместе с тем следует отметить, что необходимо учитывать этические аспекты использования ИИ в образовании. Как отмечают N. Hockly, K. Sperling et al., педагоги, владеющие навыками работы с искусственным интеллектом, не только понимают технические аспекты искусственного интеллекта, но и осознают его этические последствия и ограничения в образовательной среде [12], [13]. По мнению Б.Т. Абыкановой, Ж.К. Салыкбаевой, М. Кайыржана и А. Бахтыгереева, несмотря на высокий потенциал искусственного интеллекта для улучшения образовательной сферы в Казахстане, его успешное внедрение требует повышения информированности о его возможностях и связанных с ними этических вопросах. Авторы подчёркивают необходимость объединения усилий специалистов в области образования, разработчиков ИИ, политиков и других заинтересованных участников для формирования комплексного понимания технологий ИИ и этических принципов их применения. Это, в свою очередь, будет способствовать ответственному и эффективному внедрению ИИ в систему образования страны [14]. Sh. Wang et al., полагают, что необходимо учитывать эмоциональный компонент влияния ИИ на образовательный процесс: «Будущие исследования позволят систематически изучать эмоции пользователей и их роль в среде обучения с использованием искусственного интеллекта» [15].

Заключение

Проведенное исследование показало, что искусственный интеллект обладает значительным потенциалом для повышения эффективности учебно-познавательной деятельности обучающихся и расширения их инструментальных возможностей. Применение искусственного интеллекта воспринимается большинством студентов как эффективный инструмент поддержки учебно-познавательной деятельности, однако обучающиеся сохраняют критическую позицию в отношении достоверности результатов. Частота использования ИИ коррелирует с восприятием его эффективности, что подтверждено статистической значимостью различий между группами респондентов ($p < 0,05$). Студенты предпочитают использовать ИИ как вспомогательное средство, а не в качестве системообразующего элемента обучения, что определяет необходимость сохранения педагогического сопровождения и формирования навыков осознанного применения цифровых технологий. Разработанная модель интеграции ИИ основана на принципе субъектности обучающегося: ИИ усиливает, но не заменяет когнитивную и исследовательскую деятельность студента. Предложенная модель интеграции ИИ обеспечивает не только оптимизацию учебной деятельности, но и способствует развитию метапредметных навыков:

самостоятельности, цифровой грамотности, умения анализировать и оценивать информацию. Дальнейшие исследования могут быть направлены на апробацию модели в различных образовательных программах и разработку типологии учебных заданий с использованием ИИ.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Лекун Я. Как учиться машина: Революция в области нейронных сетей и глубокого обучения. – М.: Альпина Паблишер, 2021. – 335 с.

[2] Деан С. Как мы учимся. Почему мозг учится лучше, чем любая машина...пока. – М.: Бомбора, 2020. – 475 с.

[3] Shaikh, G. & Kıranlı, Güngör S. Artificial Intelligence in Education: Insights from a Bibliometric Study (2010–2025) Based on Scopus and Web of Science // International Journal of Modern Education Studies. – 2025. – Vol. 9 (2). – P. 526-555. Access mode: <https://doi.org/10.51383/ijonmes.2025.428> [Date of access: 05.09.2025]

[4] Есіркеп А.Н., Зулпыхар Ж.Е., Нурбекова Г.Ф. Интеллектуалды оқыту жүйесін дамытудағы чат-боттардың рөлі: педагогикалық эксперимент нәтижесі // Известия

КазУМОиМЯ имени Абылай хана. Серия «Педагогические науки». – Алматы, 2025. – No2 (77). – С. 505-518. – Режим доступа – URL: <https://bulletin-pedagogical.ablaikhan.kz/index.php/j1/article/view/1705/658> [Дата обращения: 05.09.2025]

[5] Ватьян А.С., Гусарова Н.Ф., Добренко Н.В. Системы искусственного интеллекта. – СПб: Университет ИТМО, 2022. – 186 с.

[6] Наппельбаум Э.Л., Поспелов Д.А. Субъективное структурирование информации в задачах коллективного принятия решений // Нормативные и дескриптивные модели принятия решений / Под ред. Б.Ф.Ломова, В.Ю.Крылова, Н.В.Крыловой и др. – Москва, 1981. – С. 191–205.

[7] Abishev N., Ramazanov R., Abaideldanova M., Chesnokova K., Baizhumayeva A. Artificial intelligence model in the cognitive and learning activities of university subjects // Frontiers in Education. Sec. Digital Education. – 2025. – Vol.10. – P. 1-7 Access mode: <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1623170> [Date of access: 05.09.2025]

[8] Соколов Н.В., Виноградский В.Г. Искусственный интеллект в образовании: анализ, перспективы и риски в РФ // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №76-2. – С. 166 – 169.

[9] Fu, Y., Weng, Z. & Wang, J. Examining AI Use in Educational Contexts: A Scoping Meta-Review and Bibliometric Analysis // Int J Artif Intell Educ. – 2025. – Vol. 35. – P. 1388–1444. Access mode: <https://doi.org/10.1007/s40593-024-00442-w> [Date of access: 05.09.2025]

[10] Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. – 2023. – №10. – С.9 – 33.

[11] Daher R. Integrating AI literacy into teacher education: a critical perspective paper // Discover Artificial Intelligence – 2025. – Vol. 5. – P. 1-5. Access mode: <https://doi.org/10.1007/s44163-025-00475-7> [Date of access: 05.09.2025]
e number 217, (2025)[12] Hockly N. Artificial intelligence in English language teaching: The good, the bad and the ugly. RELC Journal, – 2023. – Vol. 54(2). – P. 445-451. - Access mode: URL: <https://doi.org/10.1177/00336882231168504> [Date of access: 05.09.2025]

[13] Sperling K., Stenberg C.-J., McGrath C., Åkerfeldt A., Heintz F., Stenliden L. In search of artificial intelligence (ai) literacy in teacher education: A scoping review // Comput. Education Open, – 2024. – Vol. 6. Access mode: <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100169> [Date of access: 05.09.2025]

[14] Абыканова Б.Т., Салыкбаева Ж.К., Кайыржан М., Бахтыгереев А. Системы на основе искусственного интеллекта в педагогическом образовании: возможности и последствия // Вестник Атырауского университета имени Халела Досмухамедова. 2023, № 71(4). С. 59-72. — Режим доступа: <https://doi.org/10.47649/vau.2023.v.71.i4.06> [Дата обращения: 05.09.2025]

[15] Wang Sh., Wang F., Zhu Zh., Wang J., Tran T., Du Zh. Artificial intelligence in education: A systematic literature review // Expert Systems with Applications. 2024, V. 252, Part A. — - Access mode: URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0957417424010339?via%3Dihub> [Date of access: 05.09.2025]

REFERENCES

[1] Lekun Ya. Kak uchitsya mashina: Revolyuciya v oblasti nejronnyh setej i glubokogo obucheniya (How a Machine Learns: The Neural Network and Deep Learning Revolution). – Moscow: Al'pina Publisher, 2021. – 335 p. [in Rus].

[2] Dean S. Kak my uchimsya. Pochemu mozg uchitsya luchshe, chem lyubaya mashina...poka (How we learn. Why the brain learns better than any machine...so far). – Moscow: Bombora, 2020. – 475 p. [in Rus].

[3] Shaikh, G. & Kıranlı, Güngör S. Artificial Intelligence in Education: Insights from a Bibliometric Study (2010–2025) Based on Scopus and Web of Science // International Journal of Modern Education Studies. – 2025. – Vol. 9 (2). – P. 526-555. Access mode: <https://doi.org/10.51383/ijonmes.2025.428> [Date of access: 05.09.2025]

[4] Yesirkep A.N., Zulpykhar ZH.Ye., Nurbekova G.F. Intellektualdy oqytu juyesin damytudagy chat-bottardyn roly: pedagogikalyk eksperiment natijesy (The role of chatbots in the development of Intelligent learning systems: The result of a pedagogical experiment) // Izvestiya

KazUMOiMYA imeni Abylay khana. Seriya «Pedagogicheskiye nauki». – Almaty, 2025. – No2 (77). – S. 505-518. Rezhim dostupa URL: <https://bulletin-pedagogical.ablaikhan.kz/index.php/j1/article/view/1705/658> [in Kaz]. [Data obrashcheniya: 05.09.2025].

[5] Vat'yan A.S., Gusarova N.F., Dobrenko N.V. Sistemy iskusstvennogo intellekta (Artificial Intelligence Systems). – Saint Petersburg: Universitet ITMO, 2022. – 186 p. [in Rus].

[6] Nappel'baum E.L., Pospelov D.A. Sub'ektivnoe strukturirovanie informacii v zadachah kollektivnogo prinyatiya reshenij (Subjective structuring of information in collective decision-making problems). – Moscow: Nauka, 1981. – pp. 191–205. [in Rus].

[7] Abishev N., Ramazanov R., Abaideldanova M., Chesnokova K., Baizhumayeva A. Artificial intelligence model in the cognitive and learning activities of university subjects // *Frontiers in Education. Sec. Digital Education*. – 2025.–Vol.10. – P. 1-7 Access mode: <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1623170> [Date of access: 05.09.2025]

[8] Sokolov N.V., Vinogradskij V.G. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: analiz, perspektivy i riski v RF (Artificial intelligence in education: analysis, prospects and risks in the Russian Federation) // *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*, 2022. – №76-2. – Pp. 166–169. [in Rus].

[9] Fu, Y., Weng, Z. & Wang, J. Examining AI Use in Educational Contexts: A Scoping Meta-Review and Bibliometric Analysis // *Int J Artif Intell Educ*. – 2025. – Vol. 35. – P. 1388–1444. Access mode: <https://doi.org/10.1007/s40593-024-00442-w> [Date of access: 05.09.2025]

[10] Sysoev P.V. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: osvedomlyonnost', gotovnost' i praktika primeneniya prepodavatelayami vysshej shkoly tekhnologij iskusstvennogo intellekta v professional'noj deyatel'nosti (Artificial intelligence in education: awareness, readiness and practice of using artificial intelligence technologies in professional activities by higher school teachers) // *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2023. – №10. – Pp. 9–33. [in Rus].

[11] Daher R. Integrating AI literacy into teacher education: a critical perspective paper // *Discover Artificial Intelligence* – 2025.–Vol.5. – P. 1-5. Access mode: <https://doi.org/10.1007/s44163-025-00475-7> [Date of access: 05.09.2025]
e number 217, (2025)[12] Hockly N. Artificial intelligence in English language teaching: The good, the bad and the ugly. *RELC Journal*, – 2023.–Vol. 54(2). – P. 445-451. - Access mode: URL: <https://doi.org/10.1177/00336882231168504> [Date of access: 05.09.2025]

[13] Sperling K., Stenberg C.-J., McGrath C., Åkerfeldt A., Heintz F., Stenliden L. In search of artificial intelligence (ai) literacy in teacher education: A scoping review// *Comput. Education Open*, – 2024. –Vol. 6. Access mode: <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100169> [Date of access: 05.09.2025]

[14] Abykanova B.T., Salykbaeva Zh.K., Kajyrzhan M., Bahtygereev A. Sistemy na osnove iskusstvennogo intellekta v pedagogicheskom obrazovanii: vozmozhnosti i posledstviya [Systems based on artificial intelligence in teacher education: opportunities and consequences] // *Vestnik Atyrauskogo universiteta imeni Halela Dosmuhamedova*, 2023. – №7 (14). – Pp. 59–72. – Rezhim dostupa: <https://doi.org/10.47649/vau.2023.v.71.i4.06> [in Rus]. [Data obrashcheniya: 05.09.2025].

[15] Wang Sh., Wang F., Zhu Zh., Wang J., Tran T., Du Zh. Artificial intelligence in education: A systematic literature review // *Expert Systems with Applications*. 2024, V. 252, Part A. — - Access mode: URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0957417424010339?via%3Dihub> [Date of access: 05.09.2025]

СТУДЕНТТЕРДІҢ ОҚУ-ТАНЫМДЫҚ ҚЫЗМЕТІНІҢ ПРИНЦИПТЕРІ МЕН МЕХАНИЗМІН МОДЕЛЬДЕУДЕ ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТІҢ РӨЛІ

Абишев Н.А.¹, *Абайдельданова М.К.², Чеснокова К.А.³, Жубанова М.Х.⁴
^{1, *2,3}І. Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған, Қазақстан

⁴Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және
әлем тілдері университеті, Алматы, Қазақстан

Аңдатпа. Мақалада білім беруде жасанды интеллектті (ЖИ) пайдалану, атап айтқанда, оқу-танымдық әрекеттерді модельдеу қарастырылады. Жасанды интеллект технологиясы қазіргі теорияларда, әсіресе білім мен ақпаратты тасымалдау арасындағы байланыс жағдайында жеткілікті түрде зерттелмеген. Білім берудегі жасанды интеллект зерттеулерінің өзектілігі оның қарқынды дамуымен және білім сапасын арттырудағы әлеуетімен түсіндіріледі. ЖИ оқу үдерісін дербестендіруге, материалдарды әр оқушының деңгейі мен қажеттіліктеріне бейімдеуге қабілетті. Күнделікті тапсырмаларды автоматтандыру (жұмысты тексеру, оқу үлгерімін талдау) мұғалімдердің жүктемесін азайтады, олардың шығармашылық және әдістемелік аспектілерге назар аударуына мүмкіндік береді. Сонымен қатар, ЖИ виртуалды көмекшілер, бейімделгіш платформалар және тренажерлар сияқты оқытудың жаңа түрлерін дамытуға мүмкіндік береді. Бұл технологияларды енгізу оқушылардың сыни ойлауын, цифрлық сауаттылығын және инновациялық жүйелермен жұмыс істеу дағдыларын дамытуға көмектеседі. Бүгінгі цифрлық трансформация жағдайында ЖИ мүмкіндіктерін зерттеу тиімді білім беру стратегияларын құру және болашақ мамандарды дайындау үшін маңызды болып отыр. Зерттеудің мақсаты - адам миының жұмысын модельдеу арқылы үлгіні тану және деректерден үйрену үшін қолданылатын нейрондық желілердің мүмкіндіктерін жанама түсіну әдісі ретінде модельдеуді талдау. Мақсатқа жету үшін социологиялық сауалнаманың теориялық талдауы, жіктелуі, жалпылауы және эмпирикалық мәліметтерін жинау қолданылды. Зерттеудің практикалық маңыздылығы ЖИ-ге бірқатар тапсырмаларды беру арқылы мұғалімнің функционалдық жүктемесін азайту мүмкіндігінде: сабақтарды жоспарлау, дидактикалық және бақылау-өлшеу материалдарын құру, жұмысты тексеру және бағалау. Мақалада ЖИ-нің кейбір түрлерінің мүмкіндіктері ұсынылған, сонымен қатар ЖИ-ті білім беру процесіне интеграциялау моделі ұсынылған. Жасанды интеллектіні меңгеру сандық білім беру ортасында мұғалімдер үшін кәсіби дамудың және жеке оқыту жолын тиімді дамытудың маңызды саласына айналуы мүмкін.

Тірек сөздер: жасанды интеллект, нейрондық желілер, модельдеу, сандық құралдар, оқу-танымдық қызметі, оқушылардың интеллектуалдық белсенділігі, цифрлық білім беру ортасы, сауалнама

THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN MODELING THE PRINCIPLES AND MECHANISMS OF LEARNING AND COGNITIVE ACTIVITIES OF STUDENTS

Abishev N.A.¹, *Abaideldanova M.K.², Chesnokova K.A.³, Zhubanova M. Kh.⁴

¹, *^{2,3} Zhetysu University named after Ilyas Zhansugurov,

Taldykorgan, Kazakhstan,

⁴Kazakh University of International Relations and World Languages named after Ablai Khan, Almaty, Kazakhstan

Abstract. The article shows the use of artificial intelligence (AI) in education, also, modeling of educational and cognitive activity. AI technology has not been sufficiently studied in modern theories, especially in the context of the relationship between knowledge and information transfer. The relevance of AI research in education is due to its rapid development and potential for improving the quality of education. AI can personalize the educational process, adapting materials to the level and needs of each student. Automation of routine tasks (checking work, analyzing academic performance) reduces the workload of teachers, allowing them to focus on creative and methodological aspects. In addition, AI contributes to the development of new forms of education, like virtual assistants, adaptive platforms and simulators. The introduction of these technologies develop critical thinking, digital literacy and skills in working with innovative systems in students. In the modern conditions of digital transformation, research into the capabilities of AI is becoming necessary for creating effective educational strategies and training specialists of the future. The purpose of the study is to analyze modeling as a method of indirect cognition of the capabilities of neural networks, which, simulating the work of the human brain, are used for pattern recognition and data learning. For achieving goal, theoretical analysis, classification, generalization and collection of empirical data from a sociological survey were used. The practical significance of the study lies in the possibility of reducing the functional workload of a teacher by delegating a number of tasks to AI: planning lessons, creating didactic and control and measuring materials, checking and assessing work. The article presents the possibilities of some types of AI, as well as a model for integrating AI into the educational process. Mastering AI can become an important area of professional development of a teacher in a digital educational environment and tool of an individual learning path.

Key words: artificial intelligence, neural networks, modeling, digital instruments, educational and cognitive activity, intellectual activity of students, digital educational environment, survey

Статья поступила /Мақала түсті / Received: 23.04.2025.

Принята к публикации / Жариялауға қабылданды / Accepted: 26.12.2025.

Информация об авторах:

Абишев Нурлан Акашевич – доктор педагогических наук, профессор Жетысуского университета имени Ильясa Жансугурова, e-mail: abishev.47@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0003-2239-3677>

Абайдельданова Меруерт Кебековна – доктор философии (PhD), преподаватель-лектор Жетысуского университета имени Ильяса Жансугурова, e-mail: meruert.abaydeldanova@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3890-377X>

Чеснокова Кристина Александровна – магистр, преподаватель-лектор Жетысуского университета имени Ильяса Жансугурова, e-mail: bolgar_k@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2690-7431>

Жубанова Марияш Хорезмовна – кандидат филологических наук, профессор, декан Факультета менеджмента и международных коммуникаций Казахского университета Международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, e-mail: fmmk@ablaikhan.kz, ORCID <https://orcid.org/0009-0007-6165-4939>

Авторлар туралы мәлімет:

Абишев Нурлан Акашевич – педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Ілияс Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, e-mail: abishev.47@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0003-2239-3677>

Абайдельданова Меруерт Кебековна – философия докторы (PhD), Ілияс Жансүгіров атындағы Жетісу университетінің оқытушы-дәріскері, e-mail: meruert.abaydeldanova@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3890-377X>

Чеснокова Кристина Александровна – педагогика ғылымдарының магистрі, Ілияс Жансүгіров атындағы Жетісу университетінің оқытушы-дәріскері, e-mail: bolgar_k@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2690-7431>

Жубанова Марияш Хорезмовна – филология ғылымдарының кандидаты, профессор, Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университетінің Менеджмент және халықаралық коммуникациялар факультетінің деканы, e-mail: fmmk@ablaikhan.kz, ORCID <https://orcid.org/0009-0007-6165-4939>

Information about authors:

Abishev Nurlan Akashevich – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Zhetysu University named after Ilyas Zhansugurov, e-mail: abishev.47@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0009-0003-2239-3677>

Abaideldanova Meruyert Kebekovna – Doctor of Philosophy (PhD), Teacher-lecturer of Zhetysu University named after I. Zhansugurov, e-mail: meruert.abaydeldanova@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3890-377X>

Chesnokova Kristina Alexandrovna – Master of Pedagogical Sciences, Teacher-lecturer of Zhetysu University named after I. Zhansugurov, e-mail: bolgar_k@mail.ru, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2690-7431>

Zhubanova Mariyash Khorezmovna – Candidate of Philological Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Management and International Communications of the Kazakh University of International Relations and World Languages named after Ablai Khan, e-mail: fmmk@ablaikhan.kz, ORCID <https://orcid.org/0009-0007-6165-4939>

UDC 373.2

IRSTI 14.35.07

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.041>

DIAGNOSIS OF DEVELOPING ECO-LITERACY IN PRESCHOOL CHILDREN

***Kapsanova G.B.¹, Ilkay Ulutaş²**

***¹NJSC «Abai Kazakh National Pedagogical University», Almaty, Kazakhstan**

²Gazi University, Ankara, Turkey

Abstract. The article examines the features of preschool children eco-literacy developing in conditions of continuous environmental education on the basis of the Kindergarten № 109 in Almaty, using the pre-school group example (children 5 years old). The initial level of preschoolers' eco-literacy was determined, based on the methodology of T. V. Khabarova and N. V. Shafigullina, which made it possible to outline further directions for improving children's eco-literacy in environmental protection activities.

The author reviews scientific and methodological literature on the developing environmental literacy, conducts diagnostics of children in order to determine the development of cognitive level, motivational, value and activity components of environmental culture.

The results are presented in the form of tables reflecting the high, medium and low levels of each component formation, and are accompanied by analytical comments. Based on the data obtained, recommendations are made for further improvement of environmental education in preschool institutions. The author emphasizes the need for active involvement of children in educational, research and practical activities of an ecological orientation, as well as the interaction of all participants in the educational process for the sustainable ecological culture development of preschoolers.

Key words: environmental literacy, children, kindergarten, environmental culture, environmental knowledge, environmental attitude, environmental activities, preschool group

Introduction

In the modern world, when the anthropogenic impact on the environment has reached a critical level, the issues of eco-literacy formation of the population are becoming particularly relevant. The need for respect for nature, the rational use of natural resources and the conservation of biodiversity is becoming a vital need for all mankind. Environmental problems have become one of the leading ones in terms of their social significance and require humanity to take a more reasonable and conscious approach to solving them. One of the ways to improve skills in the field of environmental education is to master environmental knowledge. Ecological culture is a system of knowledge, skills and value orientations that expresses and defines the nature of the relationship between man and nature, the extent and human involvement method in the conservation and development of

the natural environment. It is an important factor determining the state of the environment and the quality of people life [1].

The task of mass environmental education and upbringing is being solved today in Kazakhstan at the state level. Official documents and laws are being adopted justifying the need for environmental education and upbringing [2].

On behalf of the President of the Republic of Kazakhstan, K.K. Tokayev, the Government of the Republic of Kazakhstan has developed a Concept for the development of ecological culture among the population for 2024-2029.

Eco-literacy, which integrates knowledge of ecology and the environment, plays a significant role in children's development, particularly in preschool settings. Child development theories and intelligence research affirm that eco-literacy forms the foundation for naturalistic intelligence (Gauvain, 2020). Eco-literacy helps children understand the connection between humans and nature, fosters environmental responsibility, and encourages sustainable behavior (Hilmi et al., 2020). Conversely, the absence of eco-literacy (Putri et al., 2020) can lead to indifference toward environmental issues, a lack of understanding regarding the consequences of human actions on nature, and difficulties in addressing environmental challenges. Therefore, it is crucial to improve environmental education in preschools to cultivate an eco-literate generation that cares about the environment (Kadarisman & Pursitasari, 2023). Within the scope of preschool education, several key issues related to the development of eco-literacy and naturalistic intelligence can be identified (Srinivasan & Borkar, 2021). An in-depth understanding of this issue is essential to designing effective strategies for promoting eco-literacy in preschool settings [3, p.254].

In the context of global environmental challenges such as climate change, environmental pollution and loss of biodiversity, it is especially important to start fostering a responsible attitude towards nature from an early age.

Currently, preschool pedagogy pays great attention to the environmental education of children. One of the most important conditions for the ecological ideas formation is children's direct observations of objects and phenomena in nature.

Therefore, it is necessary to provide an opportunity to communicate with wildlife and observe plants and animals, which can provide pupils with a wealth of cognitive material, and teachers with opportunities to implement full-fledged environmental education. It is necessary to start environmental education from preschool age, since at this stage the child receives emotional impressions about nature, accumulates ideas about different forms of life, that is, the basic principles of ecological thinking and consciousness are formed, and the initial elements of ecological culture are laid [4].

It is noted the importance of including environmental issues in the content of the preschool curriculum and the formation of tools for the development of environmental awareness in children, including conducting excursions in natural conditions, conducting practical classes on nature and ecology, and developing healthy lifestyle skills [5].

Environmental education and education of preschool children are understood as a continuous process of upbringing and education, personal development, aimed at forming a system of knowledge, value orientations, and responsible attitude to nature. Systematic and purposeful work on the formation of eco-literacy among preschoolers is an important step towards educating a new generation that will take care of nature and strive to preserve the environment for future generations. The relevance of the eco-literacy development of preschoolers is one of the modern education priorities. Preschool age is the period when children form basic ideas about the world, lay the foundations of their worldview and behavior:

- familiarization with the basics of ecology;
- providing children with basic knowledge about nature and environmental processes;
- development of observation and curiosity;
- developing children’s interest in exploring the world around them;
- providing environmentally correct behavior;
- instilling in children the skills of caring for natural resources and the environment;
- involvement of parents and society;
- creating conditions for the active participation of parents in the children environmental education.

In the modern period, one of the priority environmental tasks is the regulation of human interaction with the environment, based on the principles of rational and careful use of natural resources [6].

The solution of this problem is directly related to the development of eco-literacy of the individual. According to the research of scientists (A. S. Beisenova, N. S. Sarybekov, M. N. Sarybekov, S. N. Glazachev, I. D. Zverev, N. M. Mammadov, N. N. Moiseev, etc.), eco-literacy is considered as an integral personal education, including the following interrelated components:

- ✓ Ecological thinking is the ability to analyze and establish cause—and-effect relationships between environmental processes and problems, as well as to predict the consequences of human activity;
- ✓ Ecological attitude — emotional and sensory perception of nature and the need for its cognition;
- ✓ Environmental activity is a practical activity aimed at preserving and improving the state of the natural environment [7, 8].

It should be emphasized that man is an integral part of the biosphere, and it is his activity that largely determines the present and future state of the planet.

The main components of eco-literacy in preschoolers are: cognitive (cognitive), motivational (emotional-value), behavioral (activity). In accordance with this, the education of eco-literacy among preschoolers involves purposeful pedagogical work on the formation of environmental knowledge and ideas in children, respect for natural objects, basic skills of caring for living natural objects and nature-saving behavior [9].

Materials and methods

The research employed the following methods: empirical investigation, diagnostic phase, formative phase, control phase, knowledge assessment tasks, interviews with children, observational methods, parent surveys, and experimental procedures.

To test the formulated hypothesis, an empirical study was conducted on the basis of the kindergarten № 109 in Almaty. The sample included 50 children of the pre-school group (5 years old), divided into experimental and control groups of 25 people each. Additionally, 38 parents of pupils and 12 teachers working in various age groups of preschool organizations participated in the study.

The purpose of the study was effectiveness the Eco-literacy Education Program for preschool children.

The experimental work was organized in accordance with the classical structure of pedagogical research and included three stages: ascertaining, forming and control. Tasks of the ascertaining stage:

- ✓ identification of the level of eco-literacy formation components in two pre - school groups of 50 people;

- ✓ the study of teachers and parents' attitude of pupils to the problem of children environmental education in preschool organizations and families.

The formative stage is the implementation of a program to educate the basics of eco-literacy in preschool children. The control stage is the analysis of the results, generalization of the research material and conclusions. At the ascertaining stage of the study, in order to identify the level of developing cognitive component of environmental literacy, children were offered tasks to determine the amount of knowledge and ideas about the animal and plant world, living and inanimate nature, seasonal changes in nature. To identify the motivational (emotional-value) component, a conversation was held with each child, during which a number of questions and problematic situations were proposed, indicating the attitude of children to living objects of nature (the methodology of T. V. Khabarova, N. V. Shafigullina) [5]. Preschool ages range from 2-5 years old — a relatively short period of time, it is during this period that the child's mental, physical and psychological abilities develop intensively. Children aged 4-5 actively use the knowledge gained from their family and environment, rethink it, distinguishing themselves from society and classifying themselves as part of the world as a whole, show great interest in both individual adult activities and the entire lifestyle [8].

Children have an increasing interest in the world around them and independence, continuously overcoming the boundaries of individual experience in a specially created pedagogical space — kindergarten, which helps to acquire the necessary environmental knowledge, skills and abilities that form ecological consciousness and thinking, the need to simultaneously develop the emotional sphere and nature-saving behavior / activity.

The process of forming eco-literacy is a complex and lengthy process that depends on the personal attitude of the family, educators, and society to the environment within the kindergarten and additional educational organizations [9].

It is possible to determine the level of ecological culture, taking into account 3 components of ecological culture: cognitive (ecological knowledge), motivational-value (value of nature and attitude to nature), activity (environmental activity). Monitoring of environmental knowledge was carried out in the following way: the child was asked to look at the picture and tell which object is depicted in the picture, and then answer the questions:

- ✓ Determine whether the depicted object belongs to living or inanimate nature. List the signs that distinguish living objects from non-living ones.

- ✓ Name the animals you know and divide them into groups: domestic — wild, herbivorous — predatory.

- ✓ Explain the conditions in which each animal lives and what kind of food it eats.

- ✓ Describe how the lifestyle of animals' changes at different times of the year.

- ✓ Name the conditions necessary for the plant to grow and develop normally.

- ✓ Determine the current time of the year and list its characteristic features. Explain how summer differs from winter.

- ✓ Specify which time of the year follows winter/spring/summer/autumn (the sequence of seasons).

The children were asked to answer the following questions to determine the child's attitude to the natural environment (the motivational and value component of ecological culture ("My attitude to nature") and the desire to preserve nature:

Do you like watching animals/birds/fish?

What plants/flowers/trees do you like?

What animals/birds/fish do you like?

Is it necessary to preserve nature?

What is your mood when you see a green tree/flower?

What is your mood when you see a broken tree/flower?

Do you like listening to fairy tales/stories about animals?

Do you like watching flowers grow?

Next, the child's activity in environmental activities was checked, as well as his understanding of the personal and social significance of environmental activities.

Do you like watering flowers?

Does Teba have a pet?

If so, do you like feeding and caring for animals?

Do you feed birds in winter?

Did you make a feeder?

Where should I throw my trash on the street?

Then the number of points for each answer was calculated:

- full answer / like (yes) and explanation — 2 points;
- answer without explanation — 1 point;
- dislike/no answers — 0 points.

The answers were summarized for each section. 3 levels were allocated for each component of ecological culture:

- 36-38 points — high level (A);
- 30-35 points — average level (B);
- 0-29 points — low level (C).

Results

The survey showed that the level of environmental knowledge among 5-year-olds in the preschool group is generally high (36%) and average (40%), which means that most children know the most essential signs of life (movement, nutrition, growth). According to these criteria, children classify most animals and plants as living, name different signs in animals and plants, and characterize groups of living things as a whole. And only 24% of the students have unstable ideas about some features of living and inanimate, they do not consider plants to be living (Table 1).

Table 1. Levels of environmental knowledge of children aged 5 years

The level of environmental knowledge	Number of respondents, (%)
Low	6 — 24 %
Average	10 — 40 %
Tall	9 — 36 %

Next, the scores on the motivational and value component of eco-literacy were calculated. So, 36% of children show strong emotions, joy from communicating with animals and plants, interest in learning about life, empathy for those in trouble, strive to help themselves by being conscious, correctly determine the condition of the object, establish the necessary connections. They strive to satisfy the needs of a living organism and show humane feelings towards living beings. These indicators are inherent in a high level of environmental attitudes. 44% of respondents (average level) show interest, selectivity, situationality: they are only interested in familiar animals, show emotional relationships, and strive to actively express an attitude at the suggestion of an adult. They satisfy their needs in communication with living beings in activities for emotional pleasure. 20% of kindergarten students have weak emotional manifestations or none at all, do not show interest or it is situational, observe at the suggestion of an adult, quickly move from one to another (Table 2).

Table 2. Levels of environmental relations of children aged 5 years

The level of ecological attitude	Number of respondents, (%)
Low	5 — 20 %
Average	11 — 44 %
Tall	9 — 36 %

The majority of respondents (52%) possess the necessary environmental skills and abilities necessary to solve environmental problems in accordance with their age, participate in environmental activities and have a high level of environmental activity. 28% of preschoolers have insufficient environmental skills necessary for environmental protection activities, rarely participate in environmental activities, and 20% of children do not have sufficient environmental skills necessary for environmental protection activities, do not participate in environmental activities (Table 3).

Table 3. Levels of environmental activity of children aged 5 years

The level of environmental activity	Number of respondents, (%)
Low	5 — 20 %
Average	7 — 28 %
Tall	13 — 52 %

The results of the survey on the level of eco-literacy of preschool children are presented in Table 4.

Table 4. Levels of eco-literacy in children aged 5 years

The level of environmental literacy	Number of respondents, (%)
Low	5 — 20 %
Average	11 — 44 %
Tall	9 — 36 %

According to the data obtained, pre-school children have an average and high level of eco-literacy (36%) and (44%), respectively, which is formed in the family, the child's immediate environment, and, of course, in kindergarten. According to the results of the study, an analysis of the experimental work was carried out, all the data obtained were combined in the final table 5 for comparative analysis.

Table 5. The results of the diagnosis of the level of eco-literacy in preschool children

Levels	Cognitive (knowledge)		Motivational (emotional-value)		Behavioral (effective)		Environmental literacy	
	person	%	person	%	person	%	person	%
Tall	9	36	9	36	13	52	9	36
Average	10	40	11	44	7	28	11	44
Low	6	24	5	20	5	20	5	20
Total	25	100	25	100	25	100	25	100

Based on these generalized data, a diagram was constructed that clearly demonstrates the effectiveness of the pedagogical impact.

The diagram 1. shows comparative indicators of the level of formation of eco-literacy (cognitive, motivational-value, activity) before and after the experiment.

The graph clearly shows the difference between the initial and final results: the indicators of the experimental group increased significantly compared to the control group.

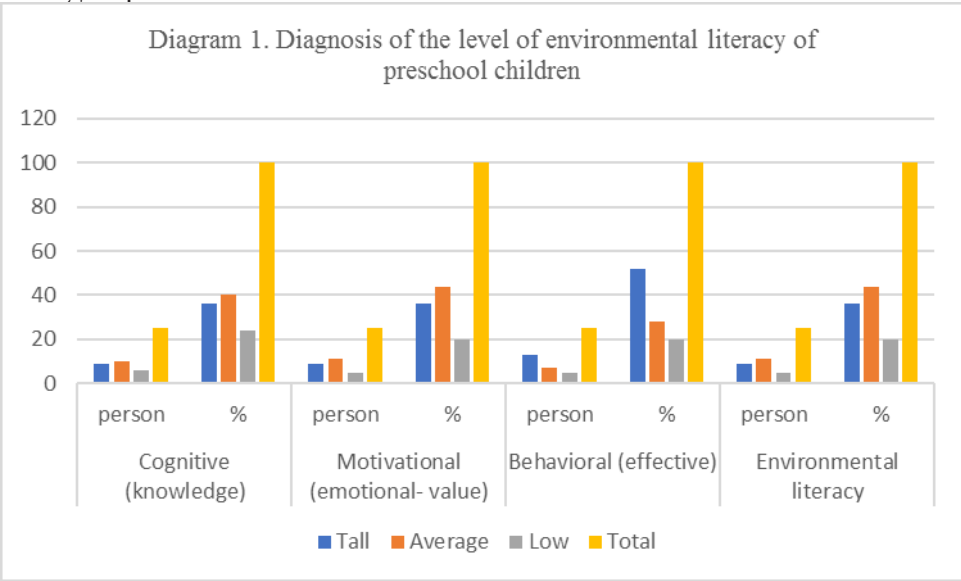


Diagram 1 - Diagnosis of the level of environmental literacy of preschool children

The study used diagnostic tools such as tasks to determine the children's level of knowledge about flora and fauna, seasonal changes in nature, as well as their ability to perceive and analyze environmental problems. There were also conversations with children aimed at identifying their emotional and value-based attitude to nature, which made it possible to assess the motivational component of ecological culture.

To identify the behavioral component of environmental literacy, the monitoring the children's performance method of tasks on caring for plants and animals, as well as their behavior during environmental activities in a preschool organization, was used. Additionally, a survey of parents was conducted, the purpose of which was to clarify their attitude to environmental education and participation in the process of forming eco-literacy in children. The questionnaires helped to obtain data on how parents perceive the importance of environmental education and how actively they are involved in this process.

The research methods also included experimentation, for example, through planting plants and observing the process of their growth, which allowed children not only to study nature, but also to realize their role in its preservation. At the control stage of the study, diagnostics were carried out in order to assess the

results of work on the formation of eco-literacy in children, as well as to identify changes in children's knowledge and behavior after the implementation of the program. All these materials and methods made it possible to comprehensively evaluate the effectiveness of the eco-literacy education program in preschool children and draw conclusions about its importance for the development of environmental awareness in children.

Discussion

The survey of parents revealed the fact of their weak interest in the issues of children ecological education: in many families there are no animals, children are not involved in work on garden plots, etc.

In order to clarify parents' attitudes to environmental education, its role for children's development, the importance and necessity of implementation in kindergarten and family, several simple questions were compiled and a survey of parents was conducted, in which 50 people participated. The parents' answers to the questionnaire showed the following: all parents consider it necessary to introduce children to nature; Most parents have an understanding of environmental issues, regularly go for a walk in the park with their children on weekends, pay attention to seasonal changes in nature, but only a small percentage of parents (15%) purposefully learn poetry and read stories about nature; they also noted that they had to prepare food and feed birds with their children. in winter.

In general, the parents' responses showed that they do not pay attention to the work of children in nature as an important area of environmental education.

During the conversation with the teachers, the following was revealed: All teachers justify the importance of environmental education in preschool age, while emphasizing not only its importance for intellectual development, but also for the moral development of children.; When asked about the priority forms of work, all the answers were almost the same: classes, observing natural phenomena on a walk, reading short stories, memorizing poems, didactic games and etc.;

When implementing the second task (organization of methodological support for environmental education of preschoolers), two blocks were identified: analysis of modern software and methodological materials on environmental education and thematic planning.

During the formative stage of the study, the teachers of the experimental group noted an increase in the level of environmental knowledge, the children quickly and correctly answered questions, identified the names of plants, talked about ways to care for them, etc.; speech improved, the ability to build a chain of reasoning, explain cause-effect relationships and relationships. This was greatly facilitated by our special work with children in the classroom in subgroups, which provides an opportunity to pay attention to the formation of each child's ability to reason and establish causal relationships.

An analysis of the control diagnosis results allowed us to state the following: in both older groups, there is a positive trend in the level of formation of environmental culture components among preschoolers.

However, a comparative analysis of the results revealed a pronounced positive trend in the level of each component formation of environmental culture in the children of the experimental group compared with the control group children.

There is a pronounced positive trend in the level of eco-literacy among children of the experimental group; observational data from parents and educators, indicating an increase in children's research activity, reasoning skills, and ability to establish cause-effect relationships and dependencies in objects and natural phenomena, putting them into speech form, allow us to conclude that the developed Program for educating the basics of eco-literacy in children is effective. pre-school children.

Conclusion

The formation of eco-literacy among preschoolers is a fundamental task facing modern education. The education of environmentally literate citizens should begin at an early age, when children are particularly susceptible to new knowledge and skills. Environmental education helps not only to develop children's conscious and responsible attitude to nature, but also forms important personal qualities such as caring, respect and responsibility. In the context of global environmental problems, the formation of eco-literacy in children is becoming especially important. This makes it possible to lay the foundations for a responsible attitude towards nature and its conservation. The main goal of developing the basics of eco-literacy among preschoolers is achieved through solving the tasks of teaching the basics of ecology, developing observation and curiosity, forming environmentally correct behavior and involving parents in the parenting process.

REFERENCES

[1] Концепция развития экологической культуры среди населения на 2024-2029 годы [Электронный ресурс]. - Режим доступа: URL:<https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2400000910#z14> [дата обращения 25.02.2025]

[2] Методические рекомендации по формированию экологической культуры дошкольников: Методические рекомендации. – Астана, 2024. – 27 с.

[3] D. Setyaningsih, Rr. R. Handasah, A. Krobo, Agustinus T. Mamma, E. Olua, V.Iryouw. (2024) Fostering Eco-literacy and Naturalistic Intelligence through Environmentally Based Education in Coastal Preschool // Jurnal Pendidikan Usia Dini <http://journal.unj.ac.id/unj/index.php/jpud>. – 2024. – Vol.18 (1) P.251-269.

[4] Хабарова Т. В., Шафигуллина Н. В. Планирование занятий по экологии и педагогическая диагностика экологической воспитанности дошкольников. - М.: Детство-Пресс. 2011. - С.123-128.

[5] Концепция развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023-2029 годы:

Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 249 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL:<https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249> [дата обращения 10.03.2025]

[6] Модель развития дошкольного воспитания и обучения: Постановление Правительства от 15 марта 2021 г. № 137 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2100000137> [дата обращения 09.01.2025]

[7] Инструктивно-методическое письмо по организации воспитательно-образовательного процесса в дошкольных организациях и предшкольных классах школ, лицеев и гимназий Республики Казахстан на 2025-2026 учебный год, Астана 2025.– 84 с.

[8] Типовая учебная программа дошкольного воспитания и обучения: приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 августа 2016 года №499 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL:<https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1600014235> [дата обращения 17.02.2025]

[9] План мероприятий экологического образования и воспитания в организациях дошкольного, среднего, технического и профессионального образования на 2023-2029 годы: Приказ и.о. Министра просвещения Республики Казахстан от 19 июля 2023 года № 213. – 2023. - URL:https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=39058193

REFERENCES

[1] Kontseptsiya razvitiya ekologicheskoy kul'tury sredi naseleniya na 2024-2029 gody (The concept of the development of ecological culture among the population for 2024-2029) [Elektronnyj resurs]. - Rezhim dostupa: URL:<https://adilet.zan.kz/rus/docs/P24000000910#z14> [data obrashcheniya 25.02.2025] [in Rus.]

[2] Metodicheskie rekomendatsii po formirovaniyu ekologicheskoy kul'tury doskol'nikov: Metodicheskie rekomendatsii. – Astana, 2024. – 27 s.

[3] D. Setyaningsih, Rr. R. Handasah, A. Krobo, Agustinus T. Mamma, E. Olua, V.Iryouw. Fostering Eco-literacy and Naturalistic Intelligence through Environmentally Based Education in Coastal Preschool // Jurnal Pendidikan Usia Dini <http://journal.unj.ac.id/unj/index.php/jpud>. – 2024. – Vol.18 (1) P.251-269. DOI: <https://doi.org/10.21009/JPUD.181.18>

[4] Khabarova T. V., Shafigullina N. V. Planirovanie zanyatij po ekologii i pedagogicheskaya diagnostika ekologicheskoy vospitannosti doskol'nikov. M.: Detstvo-Press. 2011. S.123-128.

[5] Kontseptsiya razvitiya doskol'nogo, srednego, tekhnicheskogo i professional'nogo obrazovaniya Respubliki Kazakhstan na 2023-2029 gody: Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazakhstan ot 28 marta 2023 goda № 249 (The concept of development of preschool, secondary, technical and vocational education of the Republic of Kazakhstan for 2023-2029: Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated March 28, 2023 No. 249) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: URL:<https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249> [data obrashcheniya 10.03.2025] [in Rus.]

[6] Model' razvitiya doshkol'nogo vospitaniya i obucheniya: Postanovlenie Pravitel'stva ot 15 marta 2021 g. № 137 (A model for the development of preschool education and training: Government Decree No. 137 dated March 15, 2021) [Elektronnyj resurs]. - Rezhim dostupa: URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2100000137> [data obrashcheniya 09.01.2025]

[7] Instruktivno-metodicheskoe pis'mo po organizatsii vospitatel'no obrazovatel'nogo protsessa v doshkol'nykh organizatsiyakh i predshkol'nykh klassakh shkol, litseev i gimnazij Respubliki Kazakhstan na 2025-2026 uchebnyj god, Astana 2025.– 84 s.

[8] Tipovaya uchebnaya programma doshkol'nogo vospitaniya i obucheniya: prikaz Ministra obrazovaniya i nauki Respubliki Kazakhstan ot 12 avgusta 2016 goda №499 (Standard curriculum for preschool education and training: Order No. 499 of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated August 12, 2016) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: URL:<https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1600014235> [data obrashcheniya 17.02.2025] [in Rus.]

[9] Plan meropriyatij ekologicheskogo obrazovaniya i vospitaniya v organizatsiyakh doshkol'nogo, srednego, tekhnicheskogo i professional'nogo obrazovaniya na 2023-2029 gody: Prikaz i.o. Ministra prosveshcheniya Respubliki Kazakhstan ot 19 iyulya 2023 goda № 213. (The action plan for environmental education and upbringing in organizations of preschool, secondary, technical and vocational education for 2023-2029: Order of the Acting Minister of Education of the Republic of Kazakhstan dated July 19, 2023 No. 213.) – 2023. - URL:https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=39058193 [in Rus.]

МЕКТЕПАЛДЫ ТОП БАЛАЛАРЫНДА ЭКОЛОГИЯЛЫҚ САУАТТЫЛЫҚТЫҢ ҚАЛЫПТАСУ ДЕҢГЕЙІН ДИАГНОСТИКАЛАУ

*Капсанова Г.Б.¹, Илкай Улуташ²

^{*1}Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті, КеАҚ,
Алматы, Қазақстан

²Гази Университеті, Анкара, Туркия

Аңдатпа. Мақалада Алматы қаласының «№109 бөбекжай-балабақшасы» КМҚК базасында үздіксіз экологиялық тәрбие жағдайында мектеп жасына дейінгі балалардың экологиялық сауаттылығын қалыптастыру ерекшеліктері қарастырылады (5 жас) Т. В.Хабарова мен Н.В. Шафигуллинаның әдістемесіне сүйене отырып, мектеп жасына дейінгі балалардың экологиялық сауаттылығының бастапқы деңгейі анықталды, бұл балалардың экологиялық сауаттылығын арттырудың одан әрі бағыттарын анықтауға мүмкіндік берді.

Автор экологиялық сауаттылықты қалыптастыру мәселелері бойынша ғылыми-әдістемелік әдебиеттерге шолу жасайды, экологиялық мәдениеттің танымдық, мотивациялық-құндылық және белсенділік

компоненттерінің даму деңгейін анықтау мақсатында балаларға диагностика жүргізеді. Нәтижелер әр компоненттің жоғары, орташа және төмен қалыптасу деңгейлерін көрсететін кестелер түрінде ұсынылған және аналитикалық түсініктемелермен бірге жүреді. Алынған мәліметтер негізінде мектепке дейінгі ұйымдағы экологиялық тәрбиені одан әрі жетілдіру бойынша ұсыныстар беріледі.

Автор балаларды экологиялық бағыттағы танымдық-зерттеу және практикалық қызметке белсенді қосу қажеттілігін, сондай-ақ мектеп жасына дейінгі балалардың тұрақты экологиялық мәдениетін дамыту үшін тәрбие процесінің барлық қатысушыларының өзара әрекеттесуін атап көрсетеді.

Тірек сөздер: экологиялық сауаттылық, балалар, балабақша, экологиялық мәдениет, экологиялық білім, экологиялық қатынас, экологиялық қызмет, мектепалды топ

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ ПРЕДШКОЛЬНОЙ ГРУППЫ

*Капсанова Г.Б.¹, Илкай Улуташ²

*¹ Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
Алматы, Казахстан

² Университет Гази, Анкара, Турция

Аннотация: В статье рассматриваются особенности формирования экологической грамотности детей дошкольного возраста в условиях непрерывного экологического воспитания на базе КГКП «Ясли-сад №109» г. Алматы, на примере предшкольной группы (дети 5 лет).

Уровень экологической грамотности на начальном этапе был оценён с применением методики Т.В. Хабаровой и Н.В. Шафигуллиной, что позволило выделить ключевые направления для дальнейшего повышения экологической грамотности в контексте природоохранной деятельности.

Автор осуществляет обзор научно-методической литературы по вопросам формирования экологической грамотности, проводит диагностику детей с целью определения уровня развития познавательного, мотивационно-ценностного и деятельностного компонентов экологической культуры.

Результаты представлены в виде таблиц, отражающих высокий, средний и низкий уровни сформированности каждого компонента, и сопровождаются аналитическим комментарием.

На основании полученных данных приводятся рекомендации по дальнейшему совершенствованию экологического воспитания в дошкольной организации. Автор подчёркивает необходимость активного включения детей в познавательно-исследовательскую и практическую деятельность

экологической направленности, а также взаимодействия всех участников воспитательного процесса для развития устойчивой экологической культуры дошкольников.

Ключевые слова: экологическая грамотность, дети, детский сад, экологическая культура, экологические знания, экологическое отношение, экологическая деятельность, предшкольная группа

Received / Мақала түсті / Статья поступила: 26.04.2025.

Accepted / Жариялауға қабылданды / Принята к публикации: 26.12.2025.

Information about the authors:

Kapsanova Gulmira - doctoral student of Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, e-mail: kapsanova_g@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5737-8069>

Ilkay Ulutaş - Doctor PhD, Associate Professor, Gazi University, Ankara, Turkey, e-mail: ilkayulutas@gmail.com , ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2234-0773>

Авторлар туралы мәлімет:

Капсанова Гүлмира Бейсеновна – 2 курс докторанты, 8D01201 – Мектепке дейінгі оқыту мен тәрбиелеу мамандағы, Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан, e-mail: kapsanova_g@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5737-8069>

Илкай Улуташ - философия докторы (PhD), қауымдастырылған профессор, Гази Университеті, Анкара қ., Туркия, e – mail: ilkayulutas@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2234-0773>

Информация об авторах

Капсанова Гүлмира Бейсеновна – докторант 2 курса, специальность 8D01201 – Дошкольное обучение и воспитание, Казахский Национальный Педагогический Университет им. Абая, г. Алматы, Казахстан, e – mail: kapsanova_g@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5737-8069>

Илкай Улуташ - доктор философии PhD, ассоциированный профессор, Университет Гази, Анкара, Турция, e – mail: ilkayulutas@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2234-0773>

ӘОЖ 159.9.072

ГТАМР 15.31.31

<https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.79.4.042>

ЖАСӨСПІРІМДЕРДІҢ АГРЕССИВТІ МІНЕЗ-ҚҰЛҚЫН ПЕДАГОГИКАЛЫҚ-ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ДИАГНОСТИКАЛАУ

*Баймахова А.Ш.¹, Көшербаева А.Н.², Ахметова Э.К.³

*^{1,2}Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
Алматы, Қазақстан

³Ө. Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті,
Шымкент, Қазақстан

Аңдатпа. Бұл мақалада тәжірибелік-эксперименттік жұмыстар арқылы жасөспірімдердің агрессивті мінез-құлқын педагогикалық-психологиялық диагностикалау жүзеге асырылды. Жасөспірімдердің агрессивті мінез-құлқын диагностикалау бойынша ғалымдардың зерттеулеріне талдау жасалды. Тәжірибелік-эксперименттік жұмыстар бірнеше бағытта жүргізілді: бірінші бағыт - агрессивті мінез-құлықты жасөспірімдермен жұмыс; Екінші бағыт - агрессивті мінез-құлық танытатын жасөспірімдердің ата-аналарымен педагогикалық жұмыс; Үшінші бағыт - мектеп педагогтарымен жұмыс.

Зерттеу жұмысының бағыты бойынша статистикалық деректер өңделді. Бақылау, әңгімелесу, сұрақ-жауап, анкета және педагогикалық жағдаяттарды тәжірибеге ала отырып зерттеу жұмыстары жалпы білім беретін мектеп базасында 44 жасөспірім, 20 ата-ана және 10 педагогпен жүргізілді.

Зерттеу жұмысының мақсаты – жасөспірімдердің агрессивті мінез-құлқын анықтаудың психологиялық және педагогикалық диагностика әдістерін талдау және олардың тиімділігін бағалау.

Зерттеу мақсатына сәйкес, жасөспірім жасындағы балалармен, олардың ата-аналарымен және мектеп педагогтарымен тәжірибелік-эксперименттік жұмыстар жүргізіліп, нәтижелері көрсетілді. Жасөспірімдердің агрессивті мінез-құлқын түзетуді диагностикалау мақсатында авторлық психологиялық әдістемелер, агрессивті мінез-құлықтың әртүрлі формаларын көрсететін жасөспірімнің жеке дамуының психологиялық-педагогикалық сипаттамаларының картасы қолданылып, жалпы білім беретін мектептерде жасөспірімдердің агрессивті мінез-құлқы формаларының көріну жиілігі, оның деңгейлері анықталды. Жасөспірімдердің мұғалімдер туралы пікірлері айқындалып, оның агрессияға әсер етуі бағаланды. Жасөспірімдердің мінез-құлқындағы агрессивті көріністерді бақылау үшін агрессияның көріністерін мақсатты бақылаудың үлгілік схемасы қолданылды. Бұл патологиялық мінез-құлықтағы агрессивті реакциялардың қалыптасу тенденциясы туралы болжам жасауға және агрессивтілік деңгейін анықтауға мүмкіндік берді. Жасөспірімдердің агрессивті мінез-құлқын және оны жалпы білім беретін мектептердің іс-тәжірибесінде жүзеге асырудың педагогикалық

жағдайларын түзету бойынша мектеп мұғалімдері мен ата-аналардың бірлескен іс-әрекет моделінің тиімділігін бағалап және эксперименталды түрде тексеріп, агрессивті мінез-құлықты алдын алу және түзетуге арналған практикалық ұсыныстар берілді.

Тірек сөздер: жасөспірім, агрессия, мектеп, диагностика, қарым-қатынас, мінез-құлық, агрессивті мінез-құлық, отбасы

Кіріспе

Қазіргі заманғы білім беру жүйесінде жасөспірімдердің тұлғалық дамуы мен мінез-құлық ерекшеліктерін зерделеу өзекті ғылыми және практикалық мәселе болып отыр. Қоғамдағы әлеуметтік-экономикалық өзгерістер, отбасылық тәрбиедегі мәселелер, мектеп ортасындағы қатынастар, білім саласындағы реформалар және әлеуметтік желілердің әсері жасөспірімдердің эмоционалдық жағдайына және жағымсыз мінез-құлықтарының туындауына ықпал етуде. Мұндай жағымсыз факторлар – жасөспірімдердің агрессивті мінез-құлықтарының пайда болуы мен дамуын сипаттайды. Кәмелет жасына толмаған жасөспірімдердің агрессивті мінез-құлқының алдын-алу және оны түзетуді жүзеге асыру еліміздің барлық білім беру мен тәрбие институттарына және қоғамдық ұйымдарға үлкен міндет жүктейді.

Агрессия - бұл көптеген детерминанттары бар және бірнеше мақсаттарға қызмет ететін күрделі құбылыс. Ол агрессивті мінез-құлықтың ауыр түрлерінің болжаушысы болып табылады. Агрессия «объектіге зиян келтіргісі келетін басқа адамға бағытталған кез келген мінез-құлықты», соның ішінде физикалық агрессияны, ауызша агрессияны және реляциялық агрессияны білдіреді. Бұл жасөспірімнің әлеуметтік бейімделуіне, тұлғалық дамуына, сондай-ақ жалпы оқу-тәрбие процесінің тиімділігіне кері әсерін тигізеді [1].

Агрессияны тек бақылап, тіркеу жеткіліксіз – оны дер кезінде педагогикалық-психологиялық тұрғыдан диагностикалау қажет. Оның нақты себебін анықтау, баланың болашақ даму траекториясын дұрыс бағыттауға мүмкіндік береді.

Агрессивті мінез-құлық – ішкі күйзелістің, түсінбеушіліктің немесе әлеуметтік бейімделудің қиындығынан туындайтын мінез-құлықтық реакция қоршаған ортаға бағытталған деструктивті әрекеттердің көрінісі. Ол вербалды (сөз арқылы), физикалық (қол жұмсау), жанама (сырттай әңгімелеу, өсек, теріс әрекеттер арқылы) және ішкі (тыйым салынған ашу, ыза) формада байқалуы мүмкін. Әлеуметтік нормаларды бұзу және деструктивті мінез-құлықтың басқаларға ықтимал зиянды екенін біле тұра осы әрекеттерге барады.

Жасөспірімдердің агрессивті мінез-құлқы – бұл жасөспірім кезеңінде кездесетін, сыртқы ортаға немесе кейде өзіне бағытталған теріс және зиянды іс-әрекеттер мен эмоциялық көріністердің жиынтығы.

Жасөспірімдерде болатын агрессивті мінез-құлық көптеген жағымсыз әсерлермен байланысты, соның ішінде үлгерімсіздік, әлеуметтік қиындықтар, психикалық денсаулық мәселелері және жауапкершілікке тарту қаупінің жоғарылауы. Бүгінде агрессияның дамуына кедергі келтіретін негізгі факторларды түсіну, алдын алу және ерте араласу стратегияларын әзірлеу өте маңызды. Алайда, агрессия оқшауланбайды, ол жеке қасиеттердің, отбасы динамикасының, әлеуметтік қатынастардың және қоршаған орта факторларының көп қырлы өзара әрекеттесуін көрсетеді [2].

Орта білім беру жүйесінде оқушылардың психологиялық салауаттылығын сақтауға және нығайтуға, оқыту процесінде жеке мүмкіндіктері мен ерекше қажеттіліктерін ескере отырып, олардың дамуын әлеуметтік, психологиялық-педагогикалық сүйемелдеуде психологиялық қызметтің мақсаты – білім алушыларды табысты оқыту, дамыту, әлеуметтендіру және кәсіби білім беру траекториясын саналы тандауды қалыптастыруды жүйелі ұйымдастыру. Сонымен қатар, оқыту процесінде білім алушылардың даму жағдайын психологиялық-педагогикалық талдау, негізгі проблемалар мен олардың туындау себептерін анықтау, баланың психологиялық-педагогикалық мәртебесін және оның психологиялық даму динамикасын мониторингтеу, деструктивті мінез-құлық нысандарының алдын алу мен түзету-дамыту болып табылады [3].

Жасөспірімдердің агрессивті мінез-құлқын диагностикалау күрделі, бірақ маңызды үдеріс. Ол жеке тәсілді, кешенді диагностикалық әдістерді, ата-аналармен және мұғалімдермен тығыз байланысты талап етеді. Осы бойынша бірнеше ғалымдардың тұжырымдамаларына тоқталсақ (1-кесте).

Кесте 1. «Жасөспірімдердің агрессивті мінез-құлқын диагностикалау» бойынша талдау

№	Авторлар. Әдебиет атауы	Мазмұны
1	Басс А., Дарки А. – «Агрессияны өлшеу әдістемесі» [4].	Басс–Дарки сауалнамасы агрессияның негізгі түрлерін (вербальды агрессия, тітіркену, негативизм, реніш, күдікшілдік, вербальды агрессия, ішкі агрессия, сезімталдық) өлшеуге мүмкіндік береді.
2	Эрик Эриксон – «Балалық шақ және қоғам» [5].	Жасөспірім кезеңіндегі тұлғалық дағдарыс: рөлдік сәйкестік пен өзіндік бағалаудың қалыптасуы
3	Карвасарский Б.Д. – «Клиникалық психология» [6].	Агрессияны диагностикалауда қолданылатын тесттер: Люшер тесті – жасөспірімнің эмоционалды күйін анықтауға көмектеседі. Розенцвейгтің фрустрацияға реакция тесті агрессивті жауап түрін көрсетеді.

4	Немов Р.С. – «Психодиагностика» [7].	Мектепте түзету жұмысы жеке-бағытталған болуы керек. Оған арт-терапия, психодрама, топтық тренингтер, ойын арқылы түзету, медиация әдістері кіреді.
5	Жарықбаев Қ., Рахымбекова С. – «Жас ерекшелік психологиясы» [8].	Жасөспірімдер психологиясы мен тәрбиесінде агрессия мәселесін ұлттық контексте қарастырған.
6	Петровский А.В. – «Жасөспірім психологиясы» [9].	Жасөспірімдердің мінез-құлқындағы өзгерістер, себептер мен диагностика жолдары

Материалдар мен әдістер

Зерттеу жұмысының бағыты бойынша ғылыми әдебиеттерге талдау жасалып, статистикалық деректер өңделді. Бақылау, әңгімелесу, сұрақ-жауап, анкета және педагогикалық жағдаяттарды тәжірибеге ала отырып зерттеу жұмыстары жүргізілді. Экспериментке жалпы білім беретін мектеп оқушыларынан 44 жасөспірім, 20 ата-ана және 10 педагог қатысты.

Тәжірибелік-эксперименттік жұмыстар бірнеше бағытта жүргізілді:

Зерттеу мақсатымызға сәйкес, бірінші бағыт - агрессивті мінез-құлықты жасөспірімдермен жұмыс. Бұл кезеңде жасөспірімдердің агрессивті мінез-құлқын түзетуді диагностикалау мақсатында авторлық психологиялық әдістемелер, «Агрессивті мінез-құлықтың әртүрлі формаларын көрсететін жасөспірімнің жеке дамуының психологиялық-педагогикалық сипаттамаларының картасы» қолданылды. Бұл карта арқылы зерттеуге алынған жасөспірімдер туралы жалпы мәліметтер, жүйке жүйесінің жұмыс істеу ерекшеліктері туралы мәліметтер, оқу үлгерімі, отбасы және ондағы қарым-қатынас туралы мәліметтер, баланың мінез-құлқындағы жеке қасиеттердің көрінісі, қызығушылықтары, адамдарға деген көзқарас, өзіне деген көзқарас, ерік-жігер қасиеттері, баланың балалар ұжымындағы жағдайы анықталды.

Екінші бағыт - агрессивті мінез-құлық танытатын жасөспірімдердің ата-аналарымен диагностикалық жұмыс. Мұндағы мақсат – отбасылық тәрбие түрін, ата-аналардың балаларына және баланың отбасына деген көзқарасы мен қарым қатынасын диагностикалау.

Үшінші бағыт - мектеп педагогтарымен жұмыс: Мектептерде жүргізген педагогикалық-психологиялық диагностика (анонимді сауалнаманың көмегімен). Ол жасөспірімдердің агрессивті мінез-құлқын зерттеуде мектеп мұғалімдері және ата-аналардың әсері мен көзқарастарын анықтауға мүмкіндік берді.

Нәтижелер

Жасөспірімдермен, мұғалімдермен және ата-аналарымен жүргізілген авторлық сауалнама арқылы «Жасөспірімдердің агрессивті мінез-құлқы формаларының көріну жиілігі» анықталды (2-кесте).

Кесте 2. Жалпы білім беретін мектептерде жасөспірімдердің агрессивті мінез-құлқы формаларының көріну жиілігі

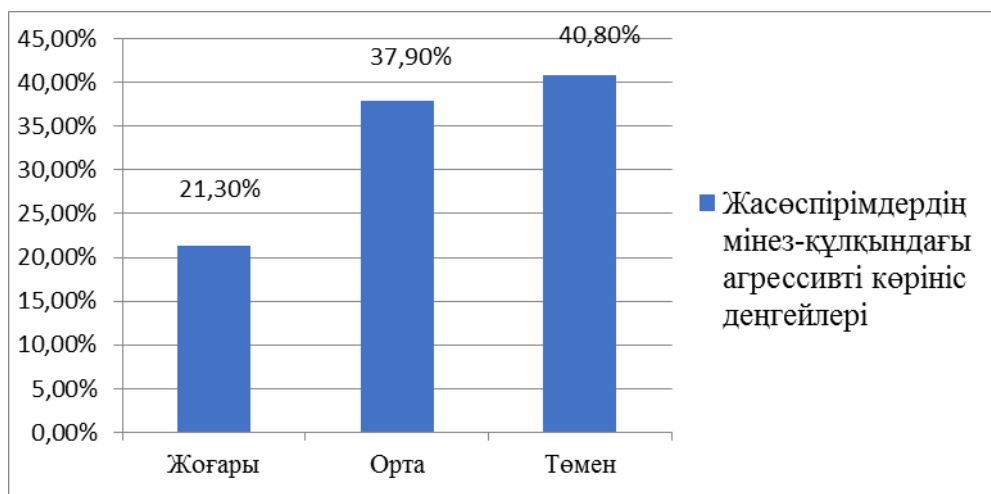
Агрессия түрлері	Агрессияның көріну формалары	Мұғалімдер			Ата-аналар			Жасөспірімдер		
		жиі	кей-де	сирек	жиі	кей-де	сирек	жиі	кей-де	сирек
Тікелей вербальды агрессия	Жанжал	+			+			+		
	Жылау		+			+		+		
	Сықырлау		+			+			+	
	Қарғыс		+			+		+		
	Ант беру	+			+			+		
	Атау	+				+		+		
	Қоғамдық қорлау	+				+			+	
	Билікті көрсету		+			+			+	
	Ашық қауіптер	+			+				+	
	Адамның өзіне деген сенімділігін, оның құзыреттілігін, өзін-өзі бағалауын әдейі төмендету		+			+			+	
Жанама вербальды агрессия	Мәлімдемелер «Өзіңмен» немесе айналма жолмен басқа адамға бағытталған жаман әзілдер, өсек	+			+			+		
	Жасырын қорқыту		+		+			+		
	Шамадан тыс жауапкершілік қолдау көрсетпестен және соның салдарынан сәтсіздіктер үшін зұлымдық қуаныш		+			+			+	
Тікелей физикалық агрессия	Басқа адамдарды ұрып-соғудың жекелеген жағдайлары		+			+			+	
	Жануарларды ұру		+			+		+		
	Төбелес	+			+			+		
	Агрессивті ойындар	+			+			+		
Жанама физикалық агрессия	Өз жұмысыңызды жою		+		+				+	
	Тұтқаларды тістеу		+			+		+		
	Кітаптардың бүлінуі		+			+		+		
	Үстелдегі суреттер	+				+			+	
	Есікті тарсылдату	+				+		+		
	Өр түрлі заттарды тебу	+				+		+		
	Қандай да бір себептермен соққылар	+				+		+		
	Мектеп айналасындағы жабдықтардың бұзылуы		+			+			+	
	Мектеп мүлкінің бүлінуі		+			+			+	

Диагностика нәтижелері көрсеткендей, жасөспірімдердің әртүрлі көріністердегі физикалық (тікелей және жанама), вербалды (тікелей және жанама) сияқты агрессияның көріністерін және мұғалімдер мен ата-аналарда олардың агрессивті мінез-құлқын сипаттауға тырысты. Жасөспірімдердің мінез-құлқының бұзылуының өсу тенденциясы айқын көрінеді.

Көрсеткіш нәтижесінде жасөспірімдердің мінез-құлқындағы агрессивті көріністердің деңгейлері келесідей айқындалды (3-кесте).

Кесте 3. Жасөспірімдердің мінез-құлқындағы агрессивті көріністердің деңгейлері

Жасөспірімдердің мінез-құлқындағы агрессивті көрініс деңгейлері		
Жоғары	Орта	Төмен
21,3%	37,9%	40,8%



Сурет 1 - Жасөспірімдердің мінез-құлқындағы агрессивті көрініс деңгейлері

Жасөспірімдердің мінез-құлқындағы агрессивті көріністерді бақылау үшін агрессияның көріністерін мақсатты бақылаудың үлгілік схемасы қолданылды. Бұл патологиялық мінез-құлықтағы агрессивті реакциялардың қалыптасу тенденциясы туралы болжам жасауға және агрессивтілік деңгейін анықтауға мүмкіндік береді. Бұл әдіс арқылы жасөспірімдердің бойындағы агрессивтіліктің көрсеткіштері:

- агрессивтіліктің вегетативті белгілері мен сыртқы көріністері; тітіркену, ашулану күйінен шығу ұзақтығы;
- ересек адамның көмегіне сезімталдық;
- агрессияның өзіндік көріністеріне деген көзқарас;
- адамгершілік сезімдердің көрінісіндегі жеткіліксіздік;
- жаңа ортаға және шектеулерге реакциясы;
- реактивтілік, басқалардың агрессиясына сезімталдық;

- басқалардың қатысуымен агрессияның көрінісі;
- тақырыпқа бағытталған физикалық агрессияның көрінісі;
- басқа балаларға бағытталған агрессияның көрінісі анықталды.

Осы әдіс арқылы зерттеуге алынған жасөспірімдердің бойындағы агрессивті мінез-құлық көрсеткіштері диагностикаланып, нәтижесі мынадай болды.

Мәселен, зерттеуге қатысқан жасөспірімдердің *21,3%-ы жоғары деңгейді*: агрессивті мінез-құлық белгілі бір жағдаяттарда жеке патологиялық мінез ретінде көрініс бермейтіндігі және олар өздерінің агрессивтілігін өзбетінше игере алатындығын көрсетсе, *37,9%-ы орта деңгейді*: агрессивті реакцияларды патологиялық мінез ретінде көрінеді және олар өздерінің деструктивті мінез-құлқын игеруге көмек қажет ететіндігі байқатты, ал *40,8-ы төмен деңгейді*: мінез-құлық пен эмоцияларының бұзылуы ретінде агрессивтіліктің көрінісі – жасөспірімдердің мінез-құлқын патологиялық деп сипаттайды және оған психологиялық-педагогикалық көмек көрсету қажеттілігі анықталды.

Жасөспірімдердің мұғалімдер туралы пікірі – білім беру процесіндегі психологиялық-педагогикалық қарым-қатынастың маңызды аспектісі. Ол оқушының бейімделуіне, оқу мотивациясына, тәртібіне және тұлғалық дамуына тікелей әсер етеді. Сондықтан, мектеп оқушыларының мұғаліммен қарым-қатынасын анықтай отырып, олардың агрессивті мінез-құлқын диагностикалау да маңызды болып табылады (4-кесте).

Кесте 4. «Жасөспірімдердің мұғалімдер туралы пікірлері» сауалнамасының нәтижелері

№	Пікірді тұжырымдау	%
	Бізді түсінуге тырыспайды	76,5
	Өте қатал және талапшыл	54,7
	Бізді мазалайды	52,3
	Оқушыны бағалауда әділетсіз	52,7
	Мағынасыз тыйымдар ойлап табады	45,4
	Әр түрлі себептермен жазалайды	44,6
	Бізді келемеждейді	25,9
	Көбінесе сабақтар өте тартымсыз және қызықсыз	37,8
	Бүкіл сыныпты қорлау	32,3
	Өз пікіріңізге жол бермеу	24,9
	Таңдалған оқушыларды ажырату	23,9
	Оқушылардың істеріне араласу	18,9
	Жағымсыз бұйрықтар беру	9,8
	Оқушыларға көмектесуге тырысу	16,8
	Достық	15,4
	Кейбіреулер оқушыларды түсінуге тырысады	15,6
	Сіз оларға сене аласыз	8,7
	Әділ	8,5
	Оқушылардың жақсы жақтарын байқау	5,8

Кестедегі деректерден көрініп отырғандай, жасөспірімдердің мұғалімдерге берген пікірлерінде жағымсыз көзқарастың басым пайызын байқауға болады. Респонденттердің көпшілігі мұғалімдердің оларды түсінуге тырыспайтынын, өте қатал және талапшыл, бағалауда әділетсіз, көп мазалау және т.б. осы сияқты теріс бағалауға басымдық беріп отыр. Керісінше, көмектесуге тырысу, достық, әділдік, сенім білдіру сияқты жағымды пікірлердің пайыздық көрсеткіші төмен.

Зерттеу барысындағы сандық және сапалық зерттеулердің, диагностикалық жұмыстың нәтижелері бізге отбасылық тәрбие, балалар мен педагогтардың және ата-аналар қарым-қатынасы жүйесіндегі мүмкін болатын қолайсыздықтар туралы ақпарат алуға, сонымен қатар отбасылық қатынастардың теңгерімсіздігі, отбасылардағы болуы мүмкін проблемалардың ауқымын анықтауға мүмкіндік берді. Сонымен қатар, жасөспірімдердің ата-аналарымен диагностикалық жұмыста кейбір жағымсыз тенденциялар да анықталды.

Талқылау

Жасөспірімдік шақ - бұл ересектерге қарағанда қылмыстық немесе басқа да зорлық-зомбылық әрекеттерге бару ықтималдығы жоғары қауіпті мінез-құлықпен бірге жүретін даму кезеңі. Ерте жасөспірімдік кезең, әсіресе орта мектеп жасымен сипатталатын, осы тәуекелдермен байланысты теріс ұзақ мерзімді нәтижелермен, соның ішінде агрессивті әрекеттердің жоғарылауымен байланысты болды. Бұл қауіп пен қорғаныс факторлары жасөспірім кезіндегі ұлдар мен қыздарға әртүрлі әсер етеді. Көбінесе ұлдар ашық физикалық агрессияны, ал қыздар жанама реляциялық агрессивті әрекеттерді және ауызша агрессивті мінез-құлықты көрсетеді деп болжанады [9,10].

А. Адлердің көзқарасы бойынша, кез келген қарсы мәжбүрлеуге жауап ретінде туындайтын агрессия — бұл адамның мәжбүрлеуге берген табиғи, саналы немесе бейсаналы реакциясы. Мұндай реакция әрбір тұлғаның өзін субъект ретінде сезінуге деген ұмтылысынан туындайды, яғни адам өзінің еркіндігін сақтағысы келеді және басқаның билігінде болудан бас тартады [11]. Осы себептен де жасөспірім жасындағы балаларда мұғалімдермен және ата-аналармен қарым қатынас барысында келіспеушіліктер орын алып, соңы балалардың агрессивті мінез құлық көріністерін тудыруы мүмкін.

Агрессивті мінез-құлықтың пайда болуы әлеуметтік медидағы экран уақыты мен мазмұнына байланысты ұсынылатын цифрлық платформаның түріне байланысты екенін көрсетеді және жас цифрлық медиа пайдаланушыларды қорғауға бағытталған саясатты әзірлеу қажеттілігін көрсетеді. Сонымен қатар, агрессия жасөспірімде сыртқы фактордың көбірек қолдау көрсетпейтін әлеуметтенуімен және ата-аналардың эмоцияналды қолдамауынан болады [12].

Жасөспірімдерде виктимді мінез-құлықтың пайда болуының әлеуметтік-психологиялық факторларын талдау барысында отбасы қатынастарының жасөспірімдердің мінез-құлқына әсері қарастырылған. Отбасының эмоционалдық қолдауы мен әлеуметтік динамикасы жасөспірімдердің психологиялық дамуына, өзін-өзі бағалауына және әлеуметтік қарым-қатынасына терең әсер етеді [13].

Орта білім беру жүйесінде 2018 жылдан бастап ата-аналар мен ұйымдар арасында олардың құқықтары мен міндеттерін регламенттеу мақсатында міндетті шарттар жасасу енгізілді. Сонымен қатар қолайлы мектеп ортасын қалыптастыруда сынып жетекшісі және мектеп психологы бірлесіп жұмыстар атқарады. Сынып жетекшілеріне негізінен ұйымдастырушылық-үйлестіру, коммуникативті және бақылау функциялары жүктелген. Алайда жүктелген функциялар мен міндеттердің кең спектрі білім беру қызметін тиімді орындауға мүмкіндік бермейді. Сонымен қатар, қазіргі қоғамдағы проблемалар жасөспірімдердің психологиялық әл-ауқатына теріс әсер етеді. Осыған орай, отбасы институтының дағдарысы үлкен алаңдаушылық тудыруда [14].

Көптеген зерттеулер көрсеткендей, агрессивті балалар шыққан отбасыларда отбасы мүшелерінің арасындағы өзара қарым-қатынастың өзіндік ерекшеліктері болады. Мұндай үрдістерді психологтар «зорлық-зомбылық циклі» деп сипаттайды. Балалар ата-аналары бір-бірімен қалай қарым-қатынас жасаса, сол үлгіні қайталауға бейім болады. Жасөспірімдер аға-іні, әпке-сіңлілерімен қарым-қатынасты анықтау кезінде ата-аналарының жанжалдарды шешу тәсілін көшіреді. Балалар есейіп, өз отбасыларын құрғанда, олар бұрыннан үйренген жанжалды шешу тәсілдерін қолданады және бұл тәсілдерді өз балаларына тәртіп орнату стилі арқылы беріп, сол циклді жалғастырады.

Осындай үрдістер адамның ішкі дүниесінде де байқалады (спираль принципі бойынша). Зерттеулер дәлелдегендей, балаға қатыгездік көрсету оның құрдастарымен қарым-қатынасында агрессивтіліктің артуына ғана емес, сонымен қатар есейгенде зорлыққа бейімділіктің қалыптасуына ықпал етеді. Бұл жағдай физикалық агрессияны адамның өмірлік стиліне айналдырады [15].

Қорытынды

Бүгінгі қоғамда агрессивті мінез-құлық көрсететін жасөспірімдер жиі кездесуі қалыпты құбылыс болып отыр. Бұл өте күрделі, әрі өзекті мәселе. Жасөспірімдердің агрессивті мінез-құлқы тақырыбындағы психологиялық-педагогикалық білімді, зерттеудің өзіндік нәтижелерін, сондай-ақ педагогикалық іс-әрекеттің қол жетімді технологиялық ұсыныстарын қолдана отырып, жалпы орта білім беретін мектептердегі жасөспірімдердің агрессивті мінез-құлқын түзету үшін мектеп мұғалімдері

мен ата-аналардың бірлескен іс-әрекет бағдарламасын әзірлеуге және енгізуге болады. Осындай бағдарламаны әзірлеуге кірісе отырып, біз оны көптеген орта білім беру мекемелерінде жүзеге асырылатын «Оқу-тәрбие жүйесінде жасөспірімдердің агрессивті мінез-құлқын түзету» атты авторлық бағдарламаны құрудың басты мақсаты ретінде анықтадық.

Жасөспірімдердің агрессивті мінез-құлқын алдын алу және түзетуге арналған практикалық ұсыныстар:

- *Қарым-қатынас мәдениетін дамыту.* Сабақтарда және сыныптан тыс уақытта сенімді, ашық, сыйластыққа негізделген орта қалыптастыру;

- *Агрессияны байқау және ерте анықтау.* Жасөспірімнің агрессия белгілерін (қатқыл сөз, мимика, ым, бас тарту, оқшаулану) бақылап, уақытында психологқа бағыттау;

- *Эмоцияны басқаруға үйрету.* Сабақ барысында стресс, ашу сияқты эмоцияларды бейбіт жолмен шешудің жолдарын үйрету (тренинг, рөлдік ойындар);

- *Қақтығыстарды шешу тәсілдерін үйрету.* Медиация элементтері, диалог жүргізу дағдылары, «Мен-пікірін» айту әдісі;

- *Позитивті мінез-құлықты мадақтау.* Агрессиясыз жолмен жетістікке жеткен оқушыларды жария мадақтау – басқаларға үлгі болады;

- *Кешенді қолдау көрсету.* Мектеп психологы, әлеуметтік педагог, ата-аналармен бірлесіп жұмыс жүргізу;

- *Арт-терапия, өнер, спорт секцияларына қатысу.* Энергияны дұрыс арнаға бағыттайтын шығармашылық немесе дене белсенділігіне тарту.

ӘДЕБИЕТ

[1] Shuang Lin and et.al. Predicting adolescent aggressive behavior from community violence exposure, deviant peer affiliation and school engagement: one-year longitudinal study. //Children and Youth Services Review. – 2020. Volume 111. Access mode: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104840> [Review date 04.09.2025]

[2] Tam Nguyen-Louie, Michael J. McCarthy, Emil F. Coccaro, Alejandro D. Meruelo Integrative analysis of psychosocial, chronotype, and environmental predictors of aggressive behavior in Adolescents: Insights from machine learning. //Journal of Psychiatric Research. – 2025. – Volume 189. – Pages 91-103.

[3] «ҚР орта білім беру ұйымдарындағы психологиялық қызметтің жұмыс істеу Ережесі» 25.08.2022 ж., № 377 бұйрық - Кіру режимі: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200029288> [Қаралған күні 01.10.2025]

[4] Басс А., Дарки А. Измерение агрессии как предрасположенности. Психология агрессии. — М.: Питер, 2001.

[5] Эриксон Э. Детство и общество. — СПб.: Лениздат, 1996. – 258 с.

[6] Карвасарский Б.Д. Клиническая психология. — СПб.: Питер, 2001.

[7] Немов Р.С. Психология. Кн.3. Психодиагностика. — М.: Владос, 2001.

- [8] Жарықбаев Қ., Рахымбекова С. Жас ерекшелік психологиясы. — Алматы: Қазақ университеті, 2004.
- [9] Nadine M. Finigan-Carr, Laurie M. Graham. Aggressive behaviors in urban African American early adolescent girls: A systematic review of the literature. //Children and Youth Services Review. – 2024. Volume 158. Access mode: <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2024.107450> [Review date 07.10.2025]
- [10] Jasmina Wallace, Elroy Boers, Julien Ouellet, Patricia Conrod. A Population-Based Analysis of the Temporal Association of Screen Time and Aggressive Behaviors in Adolescents. //JAACAP Open. – 2023. Volume 1. Access mode: <https://doi.org/10.1016/j.jaacop.2023.08.002> [Review date 14.10.2025]
- [11] Можгинский Ю.Б. Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм. – СПб, 1999. – С. 38 – 39.
- [12] Sara Franklin-Gillette, Janice Zeman, Sarah K. Aggressive behavior and the socialization and regulation of anger in early adolescent friendships. // Mental Health & Prevention. – 2023. Volume 30. Access mode: <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2023.200286> [Review date 10.09.2025]
- [13] Мурзагулова М.Д. Жасөспірімдерде виктимді мінез-құлықтың пайда болуына отбасының әсері. //Абылай хан атындағы ҚазХҚжӘТУ Хабаршысы “Педагогика ғылымдары” сериясы. – 2025. – 1 (76). 515-532 бб.
- [14] Қазақстан Республикасының Конституциясы. – Алматы, 2004.
- [15] Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. - Москва, 2002. – 510 с.

REFERENCES

- [1] Shuang Lin and et.al. Predicting adolescent aggressive behavior from community violence exposure, deviant peer affiliation and school engagement: one-year longitudinal study. //Children and Youth Services Review. – 2020. Volume 111. Access mode: <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.104840> [Review date 04.09.2025]
- [2] Tam Nguyen-Louie, Michael J. McCarthy, Emil F. Coccaro, Alejandro D. Meruelo Integrative analysis of psychosocial, chronotype, and environmental predictors of aggressive behavior in Adolescents: Insights from machine learning. //Journal of Psychiatric Research. – 2025. – Volume 189. – Pages 91-103.
- [3] «QR орта білім беру ұйымдарындағы психологиялық қызметтің жұмыс істеу Ережесі» 25.08.2022 ж., № 377 бұйрық. (Rules for the functioning of the psychological service in secondary education organizations of the Republic of Kazakhstan) - Кіру режімі: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200029288> [Qaralğan күні 01.10.2025]. [in Kaz]
- [4] Bass A., Darki A. Измерение агрессии как предрасположенности (Measuring aggression as a predisposition). — М.: Питер, 2001. [in Rus]
- [5] Erikson E. Детство і общество (Childhood and society). — СПб.: Лениздат, 1996. – 258 с. [in Rus]
- [6] Karvasarski B.D. Klinicheskaia psihologia (Clinical psychology) — СПб.: Питер, 2001. [in Rus]

[7] Nemov R.S. Psihologia (Psychology). Kn.3. Psihodiagnostika. — M.: Vldos, 2001. [in Rus]

[8] Jaryqbaev Q., Rahymbekova S. Jas erekşelik psihologiasy (Age psychology). — Almaty: Qazaq universiteti, 2004. [in Kaz]

[9] Nadine M. Finigan-Carr, Laurie M. Graham. Aggressive behaviors in urban African American early adolescent girls: A systematic review of the literature. //Children and Youth Services Review. – 2024. Volume 158. Access mode: <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2024.107450> [Review date 07.10.2025]

[10] Jasmina Wallace, Elroy Boers, Julien Ouellet, Patricia Conrod. A Population-Based Analysis of the Temporal Association of Screen Time and Aggressive Behaviors in Adolescents. //JAACAP Open. – 2023. Volume 1. Access mode: <https://doi.org/10.1016/j.jaacop.2023.08.002> [Review date 14.10.2025]

[11] Mojginski І.В. Agresia podrostkov: emosionalnyi i krizisnyi mehanizm (Adolescent aggression: an emotional and crisis mechanism). – SPb, 1999. – S. 38 – 39. [in Rus]

[12] Sara Franklin-Gillette, Janice Zeman, Sarah K. Aggressive behavior and the socialization and regulation of anger in early adolescent friendships. // Mental Health & Prevention. – 2023. Volume 30. Access mode: <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2023.200286> [Review date 10.09.2025]

[13] Murzagulova M.D. Jasöspirimderde viktımdı minez-qılyqtyñ paida boluyna otbasynyñ äserı (The influence of the family on the appearance of victimized behavior in adolescents). //Abylai han atyndağy QazHҚjÄTU Habarşysy “Pedagogika ğylymdary” seriasy. – 2025. – 1 (76). 515-532 bb. [in Kaz]

[14] Qazaqstan Respublikasynyñ Konstitusiasy (Constitution Of The Republic Of Kazakhstan). – Almaty, 2004. [in Kaz]

[15] Berkovis L. Agresia: prichiny, posledstvia i kontrol (Aggression: causes, consequences, and controls). - Moskva, 2002. – 510 s. [in Rus]

ПЕДАГОГИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

*Баймахова А.Ш.¹, Көшербаева А.Н.², Ахметова Э.К.³

*^{1,2}Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
Алматы, Казахстан

³Южно-Казахстанский педагогический университет имени Ө. Жәнібекова,
Шымкент, Казахстан

Аннотация. В данной статье осуществлена педагогико-психологическая диагностика агрессивного поведения подростков с помощью опытно-экспериментальной работы. Проведен анализ исследований ученых по диагностике агрессивного поведения подростков. Опытно-экспериментальная работа проводилась по нескольким направлениям: Первое направление-работа с подростками агрессивного поведения; второе направление - диагностическая работа с родителями

подростков, проявляющих агрессивное поведение; третье направление- работа с педагогами школы.

Обработаны статистические данные по направлению исследовательской работы. Контроль, беседа, вопросы и ответы, анкетирование и исследование педагогических ситуаций на практике проводились на базе общеобразовательной школы с 44 подростками, 20 родителями и 10 педагогами.

Целью исследовательской работы является анализ методов психолого – педагогической диагностики выявления агрессивного поведения подростков и оценка их эффективности.

В соответствии с целью исследования была проведена опытно-экспериментальная работа с детьми подросткового возраста, их родителями и педагогами школы, продемонстрированы результаты. С целью диагностики коррекции агрессивного поведения подростков применялись авторские психологические методики, карта психолого-педагогических характеристик личностного развития подростка, отражающая различные формы агрессивного поведения, определялась частота проявления форм агрессивного поведения подростков в общеобразовательных школах, ее уровни. Были определены мнения подростков об учителях и оценено их влияние на агрессию. Для контроля агрессивных проявлений в поведении подростков использовалась примерная схема целенаправленного контроля проявлений агрессии. Это позволило сделать предположение о тенденции формирования агрессивных реакций в патологическом поведении и определить уровень агрессивности. Даны практические рекомендации по профилактике и коррекции агрессивного поведения подростков и педагогических условий его реализации в практике общеобразовательных школ с оценкой и экспериментальной проверкой эффективности модели совместной деятельности педагогов школы и родителей.

Ключевые слова: подростковый возраст, агрессия, школа, диагностика, общение, поведение, агрессивное поведение, семья

PEDAGOGY-PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS OF AGGRESSIVE BEHAVIOR OF ADOLESCENTS

*Baimakhova A.¹, Kosherbaeva A.N.², Akhmetova E.³

*^{1,2}Kazakh National Pedagogical University named after Abai,
Almaty, Kazakhstan

³South Kazakhstan Pedagogical University named after U. Zhanibekov,
Shymkent, Kazakhstan

Abstract. In this article, pedagogical and psychological diagnostics of aggressive behavior of adolescents is carried out using experimental work. The analysis of research conducted by scientists on the diagnosis of aggressive behavior in adolescents. The experimental work was carried out in several directions: The first direction is work with teenagers of aggressive behavior; the second direction is diagnostic work with parents of teenagers showing aggressive

behavior; the third direction is work with school teachers.

Statistical data on the research area has been processed. Control, conversation, questions and answers, questionnaires and a study of pedagogical situations in practice were conducted on the basis of a comprehensive school with 44 teenagers, 20 parents and 10 teachers.

The purpose of the research is to analyze the methods of psychological and pedagogical diagnostics of the identification of aggressive behavior of adolescents and to evaluate their effectiveness.

In accordance with the purpose of the study, experimental work was conducted with adolescent children, their parents and school teachers, and the results were demonstrated. In order to diagnose the correction of aggressive behavior of adolescents, the author's psychological techniques were used, a map of the psychological and pedagogical characteristics of adolescent personal development reflecting various forms of aggressive behavior, the frequency of manifestation of forms of aggressive behavior of adolescents in secondary schools, and its levels were determined. The opinions of teenagers about teachers were determined and their influence on aggression was assessed. To control aggressive manifestations in the behavior of adolescents, an approximate scheme of targeted control of aggression was used. This allowed us to make an assumption about the tendency of aggressive reactions in pathological behavior and determine the level of aggressiveness. Practical recommendations are given on the prevention and correction of aggressive behavior of adolescents and the pedagogical conditions of its implementation in the practice of secondary schools with an assessment and experimental verification of the effectiveness of the model of joint activity of school teachers and parents.

Key words: adolescence, aggression, school, diagnosis, communication, behavior, aggressive behavior, family

*Мақала түсті / Статъя поступила / Received: 11.06.2025.
Жариялауға қабылданды / Принята к публикации / Accepted: 26.12.2025.*

Авторлар туралы мәлімет:

Баймахова А.Ш. – PhD докторант, Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті, e-mail: aknur.bajmaxova@mail.ru

Кошербаева А.Н. - Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті,

Ахметова Э.К. - PhD, аға оқытушы, Өзбекәлі Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, e-mail: elmira_k_akhmetova@mail.ru

Информация об авторах:

Баймахова А.Ш. – PhD докторант, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, e-mail: aknur.bajmaxova@mail.ru

Кошербаева А.Н. - д.п.н., профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, aigera63@mail.ru

Ахметова Э.К. - PhD, старший преподаватель, Южно-Казахстанский педагогический университет имени Өзбекәлі Жәнібеков, e-mail: elmira_k_akhmetova@mail.ru

Information about the authors:

Baimakhova A. - PhD Student, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, e-mail: aknur.bajmaxova@mail.ru

Kosherbaeva A.N. - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor. Kazakh National Pedagogical University named after Abai, aigera63@mail.ru

Akhmetova E.K. - PhD, senior lecturer, South Kazakhstan Pedagogical University named after Ozbekali Zhanibekov, e-mail: elmira_k_akhmetova@mail.ru

Абылай хан атындағы ҚазХҚжәнеӨТУ
ХАБАРШЫСЫ
«ПЕДАГОГИКА ҒЫЛЫМДАРЫ» сериясы

ИЗВЕСТИЯ
КазУМОиМЯ имени Абылай хана
серия «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

BULLETIN
of Ablai Khan KazUIRandWL
series «PEDAGOGICAL SCIENCES»

4 (79) 2025
ISSN 2412-2149 (Print)
ISSN 2710-3269 (Online)
pedagogika.bulletin@ablaikhan.kz

«Абылай хан атындағы ҚазХҚжәнеӨТУ» АҚ «Полилингва» баспасында басылып шықты
«Баспа авторлық құқық материалдарының мазмұнына және фактілерді
жариялауға байланысты кепілдіктер бермейді, мақалалар нәтижелері
туралы деректер және басқа ақпараттар туралы мәліметке жауапты емес»

Отпечатано в издательстве «Полилингва» АО «КазУМОиМЯ имени Абылай хана»
«Издательство не несет ответственности за содержание авторских материалов и
не предоставляет гарантий в связи с публикацией фактов,
данных результатов и другой информации»

Ответственный за выпуск журнала
директор издательства:
Б.А. Есенгалиева

Технический редактор,
компьютерная верстка:
Б.С. Кынырбеков

Подписано в печать 26.12.2025 г.
Формат 70х90 1/8. Объем 88.25 п.л.
Заказ № 3623. Тираж 300 экз.



Издательство «Полилингва» КазУМОиМЯ имени Абылай хана
050022, г. Алматы, ул. Муратбаева, 200
Тел.: +7 (727) 292-03-84, 292-03-85, вн. 24-18
E-mail: kazumo@ablaikhan.kz, ablaikhan@list.ru