

Торайғыров университетінің
ҒЫЛЫМИ ЖУРНАЛЫ

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
Торайғыров университета

Торайғыров университетінің ХАБАРШЫСЫ

Педагогикалық сериясы
1997 жылдан бастап шығады



ВЕСТНИК ТОРАЙГЫРОВ УНИВЕРСИТЕТА

Педагогическая серия
Издается с 1997 года

ISSN 2710-2661

№ 3 (2026)

Павлодар

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
Торайгыров университета

Педагогическая серия
выходит 4 раза в год

СВИДЕТЕЛЬСТВО

о постановке на переучет периодического печатного издания,
информационного агентства и сетевого издания

№ KZ03VPY00029269

выдано

Министерством информации и коммуникаций
Республики Казахстан

Тематическая направленность

публикация материалов в области педагогики,
психологии и методики преподавания

Подписной индекс – 76137

<https://doi.org/10.48081/BTOUP3.2026/ISSN2710-2661>

Бас редакторы – главный редактор

Тулекова Г. М.

доктор PhD, профессор

Заместитель главного редактора

Жуматаева Е., *д.п.н., профессор*

Ответственный секретарь

Попандопуло А. С., *доктор PhD, профессор*

Редакция алқасы – Редакционная коллегия

Мағауова А. С.,

д.п.н., профессор

Бекмағамбетова Р. К.,

д.п.н., профессор

Самекин А. С.,

доктор PhD, ассоц. профессор

Син Куэн Фунг Кеннет,

д.п.н., профессор (Китай)

Желвис Римантас,

д.п.н., к.псих.н., профессор (Литва)

Авагян А. В.,

д.п.н., ассоц. профессор (Армения)

Томас Чех,

д.п.н., доцент п.н. (Чешская Республика)

Искакова З. С.

технический редактор

За достоверность материалов и рекламы ответственность несут авторы и рекламодатели
Редакция оставляет за собой право на отклонение материалов
При использовании материалов журнала ссылка на «Вестник Торайгыров университета» обязательна

***У. А. Сейткасимов¹, Р. Р. Шафигулина²,
Н. Б. Ерходжаева³, А. С. Атаханов⁴**

^{1,2,3,4}Международный казахско-турецкий университет
имени Х. А. Ясауи, Республика Казахстан, г. Туркестан.

¹ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1855-8815>

²ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3869-0696>

³ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7736-1553>

⁴ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3563-9503>

*e-mail: useytkasimov@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ЧЕРЕЗ ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается формирование коммуникативной компетенции студентов вуза средствами проектного обучения на английском языке. Актуальность исследования связана с тем, что традиционная коммуникативно-ориентированная практика не всегда обеспечивает достаточные условия для самостоятельного устного высказывания, аргументации, диалогического взаимодействия и преодоления языковой тревожности. Цель исследования – выявить влияние литературного проекта с применением приёмов критического мышления на языковые, речевые и мотивационно-личностные компоненты коммуникативной компетенции. Исследование проведено в Международном казахско-турецком университете имени Ходжи Ахмета Ясауи в течение одного академического семестра 2024–2025 учебного года. В нём участвовали 120 студентов 1–2 курсов педагогических и гуманитарных образовательных программ: контрольная группа (60 человек) обучалась по традиционной коммуникативно-ориентированной методике, экспериментальная группа (60 человек) выполняла литературный проект на английском языке. Диагностика включала коммуникативный тест по аудированию, монологической и диалогической речи, лексико-грамматической подготовленности, анкету мотивации, коммуникативной уверенности и языковой тревожности, а также экспертную

карту речевого поведения. Результаты показали положительную динамику в обеих группах, однако в экспериментальной группе прирост был более выраженным, особенно по диалогической и монологической речи, аргументированности высказываний, инициативности, уверенности и частоте использования английского языка в совместной работе. Снижение языковой тревожности указывает на то, что литературный проект повлиял не только на тестовые показатели, но и на готовность студентов вступать в устное взаимодействие. Сделан вывод, что литературный проект с приёмами критического мышления может выступать продуктивной формой проектного обучения, поскольку объединяет интерпретацию текста, обсуждение, аргументацию, публичную защиту и рефлексию в единую речевую практику.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, проектное обучение, литературный проект, английский язык, критическое мышление, диалогическая речь, языковая тревожность.

Введение

Формирование коммуникативной компетенции студентов при изучении английского языка остаётся одной из ключевых задач университетского образования, поскольку реальное владение языком проявляется не в изолированном знании лексики и грамматики, а в способности использовать его для понимания собеседника, участия в обсуждении, аргументации позиции и представления результатов совместной работы. В этом смысле коммуникативная компетенция должна рассматриваться как способность действовать в конкретной речевой ситуации. Данная позиция соотносится с подходом Е. И. Пассова, связывающего обучение иноязычному говорению с организацией речевой деятельности, приближённой к реальному общению [1], с идеей Е. Н. Солововой о взаимосвязанном развитии видов речевой деятельности [2], а также с положениями Дж. Ричардса и Т. Роджерса о коммуникативно-ориентированном обучении как использовании языка в содержательно значимых ситуациях [3].

Для казахстанского высшего образования эта проблема имеет особую значимость: английский язык всё активнее включается в академическую, профессиональную и межкультурную коммуникацию студентов, однако возможности естественной устной практики вне аудитории остаются ограниченными. Поэтому именно учебная среда должна создавать ситуации, в которых английский используется не формально, а как средство обсуждения, объяснения, сотрудничества и защиты позиции. К. Смакова

и Б. Полсруд связывают развитие коммуникативной и межкультурной компетенции в преподавании английского языка в Казахстане с условиями осмысленного взаимодействия [4], тогда как А. Каримова, Е. Жуматаева, З. Байгожина и Д. Акижанова подчёркивают значение языковой среды, мотивационных условий и практического применения английского языка в учебной деятельности [5]. Следовательно, проблема заключается не только в уровне языковой подготовки студентов, но и в недостатке форм работы, побуждающих их к самостоятельному высказыванию, диалогу и аргументированной защите позиции.

Одним из таких решений является проектное обучение, поскольку оно переводит английский язык из объекта изучения в средство достижения конкретного результата: обсуждения проблемы, подготовки продукта, распределения ролей, презентации и защиты общей позиции. Н. Жумай, Л. Д. Нурпеисова, С. П. Уссипбаева, Б. Б. Жахина и Б. И. Байсдык рассматривают project-based learning как средство развития коммуникативной компетенции и автономности обучающихся [6], Б. Алан и Ф. Столлер подчёркивают значение поэтапной организации проектной работы [7], а Э. Оспанкулова, С. Максutow, Р. Латроп и соавторы связывают её результативность с вовлечённостью студентов, характером задания, критическим мышлением и качеством педагогического сопровождения [8]. Поэтому в настоящей статье проектная деятельность понимается не как разовое творческое задание, а как организованная форма речевой практики.

В качестве конкретной формы проектного обучения рассматривается литературный проект на английском языке. Художественный текст создаёт естественную основу для интерпретации, оценки и обсуждения, поскольку побуждает студентов рассуждать о мотивах персонажей, конфликте, нравственном выборе, авторской позиции и возможных вариантах развития ситуации. Г. Лазар отмечает, что литература в обучении языку усиливает речевую работу через личную реакцию обучающихся, обсуждение смысла и интерпретацию текста [9]. Дж. Колли и С. Слейтер также рассматривают художественный текст как ресурс для группового обсуждения, ролевого взаимодействия и аргументированного высказывания [10]. В данном исследовании это особенно важно, поскольку литературный проект переводит работу студентов от пересказа содержания к выражению собственной позиции и тем самым поддерживает развитие монологической и диалогической речи.

Особую роль в такой работе играют приёмы критического мышления: прогнозирование, постановка вопросов, фиксация смысловых опор, сопоставление точек зрения, обсуждение альтернатив и рефлексия. Они

позволяют избежать поверхностного пересказа и вывести студентов к более осознанной речевой деятельности. Г. Мырзатаева, Н. Альметов и Н. Тажмуханова связывают развитие критического мышления с умением задавать вопросы, аргументировать и рефлексировать учебные действия [11], а А. С. Мустафина и соавторы показывают, что критическое осмысление материала в обучении английскому языку усиливает продуктивность речевого взаимодействия [12]. В настоящем исследовании критическое мышление рассматривается как способ организации коммуникации, при котором студент должен понять текст, объяснить позицию, отреагировать на мнение партнёра, уточнить аргумент и представить групповую интерпретацию.

Развитие коммуникативной компетенции, однако, зависит не только от содержания заданий. Устная речь на иностранном языке тесно связана с готовностью студента говорить, преодолевать неуверенность, допускать возможные ошибки и продолжать взаимодействие. Э. Хорвитц, М. Хорвитц и Дж. Коуп показали, что языковая тревожность может ограничивать участие обучающихся в иноязычной коммуникации [13]. З. Дёрнхей и Э. Ушиода подчёркивают зависимость устойчивого речевого участия от мотивации, уверенности и субъективного отношения к обучению [14]. Поэтому в статье коммуникативная компетенция оценивается не только по тестовым результатам, но и через мотивацию, коммуникативную уверенность, языковую тревожность и экспертно фиксируемое речевое поведение.

Анализ литературы показывает, что коммуникативная компетенция, проектное обучение, художественный текст, критическое мышление и языковая тревожность достаточно широко представлены в педагогических и методических исследованиях, однако чаще рассматриваются раздельно. Менее изученным остаётся вопрос о том, как литературный проект на английском языке, построенный с применением приёмов критического мышления, влияет одновременно на языковые компоненты коммуникативной компетенции, мотивационно-личностные характеристики и наблюдаемое речевое поведение студентов. Для такого анализа важно не ограничиваться общей оценкой эффективности метода, а сопоставить данные разных диагностических инструментов, что соотносится с подходом З. Дуйсембековой к разработке и валидации инструмента оценки межкультурной коммуникативной компетенции [15].

Цель исследования – выявить влияние литературного проекта на английском языке с применением приёмов критического мышления на формирование коммуникативной компетенции студентов вуза. Исследовательский вопрос сформулирован следующим образом:

каким образом литературный проект на английском языке влияет на развитие языковых, речевых и мотивационно-личностных компонентов коммуникативной компетенции студентов по сравнению с традиционной коммуникативно-ориентированной методикой? Гипотеза исследования состоит в том, что включение литературного проекта будет сопровождаться более выраженной положительной динамикой в экспериментальной группе, прежде всего в монологической и диалогической речи, аргументации, речевой инициативе и коммуникативной уверенности. При этом положительная динамика ожидается и в контрольной группе, поскольку все участники продолжают систематическое изучение английского языка; поэтому принципиально значимыми являются выраженность, структура и поведенческое проявление изменений.

Научная новизна исследования заключается в рассмотрении литературного проекта как конкретной формы проектного обучения, объединяющей художественный текст, приёмы критического мышления и устную коммуникацию в единую учебную процедуру. В отличие от работ, где проектное обучение описывается преимущественно как общая технология активизации студентов, в данной статье анализируется его влияние на разные уровни коммуникативной компетенции: результаты коммуникативного тестирования, мотивацию, уверенность, языковую тревожность и экспертно фиксируемое речевое поведение. Практическая значимость исследования связана с возможностью использования предложенной модели в вузовском курсе английского языка, особенно в группах, где требуется усилить готовность студентов к обсуждению, публичному выступлению, аргументации и групповому взаимодействию на английском языке.

Материалы и методы

Исследование проводилось в Международном казахско-турецком университете имени Ходжи Ахмета Ясауи в течение одного академического семестра 2024–2025 учебного года. В нём участвовали 120 студентов 1–2 курсов педагогических и гуманитарных образовательных программ, изучавших английский язык как обязательную дисциплину. Выбор данного контингента был связан с профессиональной направленностью подготовки: для будущих специалистов этих направлений устная коммуникация на английском языке важна не только как показатель учебной успеваемости, но и как средство обсуждения профессионально значимых вопросов, аргументации позиции и представления результатов совместной работы.

Работа была организована как квазиэкспериментальное исследование с входной и итоговой диагностикой. Участники не перераспределялись искусственно: контрольная и экспериментальная группы формировались

на основе существующих академических групп, что позволило сохранить естественные условия учебного процесса. В контрольную группу вошли 60 студентов, обучавшихся по традиционной коммуникативно-ориентированной методике, включавшей работу с учебными текстами, аудированием, лексико-грамматическими заданиями, ситуативными диалогами и устными сообщениями. Экспериментальную группу составили 60 студентов, в обучение которых был включён литературный проект на английском языке с приёмами критического мышления. Объём аудиторной работы в обеих группах был сопоставимым; различие заключалось прежде всего в способе организации речевой деятельности. На входном этапе группы сопоставлялись по языковым и мотивационным показателям.

Литературный проект реализовывался после входной диагностики и охватывал 10 учебных недель. Работа строилась вокруг обсуждения адаптированных художественных текстов и фрагментов уровня A2+–B1. Студенты анализировали конфликт, поступки и мотивы персонажей, авторскую позицию и возможные решения проблемной ситуации, после чего представляли групповую интерпретацию в форме устной презентации, постера или инфографики. Такой формат был выбран потому, что литературный материал естественно выводит обучающихся к оценочному суждению, уточнению позиции и аргументации, то есть к тем речевым действиям, которые непосредственно связаны с коммуникативной компетенцией.

Проект включал шесть последовательных этапов: предтекстовое прогнозирование, чтение и первичное понимание, интерпретационное обсуждение, подготовку группового продукта, устную защиту и рефлексию. На этапе прогнозирования применялись *brainstorming* и *prediction* для актуализации лексики и выдвижения предположений. Во время чтения использовались *INSERT* и *double-entry journal*, позволявшие фиксировать смысловые опоры, вопросы и личные реакции на текст. Обсуждение организовывалось через *Socratic questioning* и *problem-solution chart*: студенты объясняли мотивы персонажей, сопоставляли решения, задавали уточняющие вопросы и обосновывали собственную позицию. При подготовке и защите проекта применялись *peer feedback* и *reflective journal*. Эти приёмы были направлены не на формальное выполнение заданий, а на постепенный переход от пересказа к самостоятельному речевому действию: аргументации, диалогу, публичному представлению и самооценке участия.

Оценка результатов проводилась с использованием трёх диагностических инструментов. Первым выступил коммуникативный тест, проведённый до и после формирующего этапа. Он включал четыре блока: аудирование, монологическую речь, диалогическую речь и лексико-грамматическую

подготовленность. В аудировании учитывались понимание основной информации, деталей и коммуникативного намерения говорящего; монологическая речь оценивалась по полноте содержания, логике, связности, языковой точности и аргументированности; диалогическая речь проверялась через задания *role-play* и *problem-solving* с учётом инициативности, реакции на собеседника, уточняющих вопросов и способности поддерживать взаимодействие; лексико-грамматический блок был ориентирован на употребление языковых средств в контексте. Показатели фиксировались в процентах, что позволило сопоставить динамику по каждому компоненту и рассчитать интегральный результат.

Вторым инструментом стала анкета, применявшаяся на входном и итоговом этапах для выявления учебной мотивации, коммуникативной уверенности и языковой тревожности. Она дополняла тестовые данные сведениями о готовности студентов говорить на английском языке, участвовать в обсуждении, выступать перед группой и продолжать коммуникацию при языковом затруднении. Третьим инструментом выступила экспертная карта наблюдения: три преподавателя английского языка, не участвовавшие в обучении групп, оценивали инициативность, спонтанную речевую активность, аргументированность высказываний, логичность устной презентации, качество командного взаимодействия и частоту использования английского языка в проектной работе. Оценивание проводилось по 10-балльной шкале.

Обработка данных включала расчёт средних значений, сравнение входных и итоговых результатов контрольной и экспериментальной групп, а также анализ прироста по основным компонентам коммуникативной компетенции. Для проверки статистической значимости различий применялся *t*-критерий Стьюдента. При интерпретации учитывалось, что положительная динамика могла проявиться в обеих группах, поскольку все участники продолжали систематическое изучение английского языка. Поэтому основное внимание уделялось не самому факту роста, а его выраженности и компонентной структуре: ожидалось, что литературный проект сильнее отразится на диалогической и монологической речи, аргументации, инициативности и коммуникативной уверенности.

Участие студентов было добровольным; индивидуальные результаты использовались только в обобщённом виде. Диагностика проводилась в рамках обычного учебного процесса и не ухудшала условия обучения контрольной группы. Экспериментальное условие рассматривалось как методическое расширение действующего курса английского языка за счёт литературного проекта и специально организованных речевых заданий.

Результаты и обсуждение

Исходная сопоставимость контрольной и экспериментальной групп

Первым этапом анализа была проверка исходной сопоставимости контрольной и экспериментальной групп. Это было необходимо, поскольку дальнейшая интерпретация результатов формирующего этапа возможна только при условии, что одна из групп не имела заметного стартового преимущества по языковой подготовке или мотивационно-личностным характеристикам. Входная диагностика проводилась с использованием тех же инструментов, которые затем применялись на итоговом этапе: коммуникативного теста, анкеты учебной мотивации, коммуникативной уверенности и языковой тревожности.

Коммуникативный тест включал четыре компонента: аудирование, монологическую речь, диалогическую речь и лексико-грамматическую подготовленность. Дополнительное анкетирование позволило оценить не только уровень владения языковыми средствами, но и субъективную готовность студентов пользоваться английским языком в учебном взаимодействии. Такое сочетание показателей было важно, поскольку коммуникативная компетенция в условиях проектного обучения проявляется не только в правильности речи, но и в готовности вступать в диалог, выражать позицию и преодолевать речевое напряжение. Полученные на входном этапе данные представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Исходные показатели коммуникативной компетенции и мотивационно-личностных характеристик студентов контрольной и экспериментальной групп

Показатель	КГ, n=60	ЭГ, n=60	Разница
Аудирование, %	62,1	62,4	+0,3
Монологическая речь, %	60,5	61,0	+0,5
Диалогическая речь, %	59,8	60,2	+0,4
Лексико-грамматическая подготовленность, %	65,3	65,1	-0,2
Мотивация, балл	5,6	5,8	+0,2
Коммуникативная уверенность, балл	5,4	5,6	+0,2
Языковая тревожность, балл	6,8	6,7	-0,1

Данные таблицы 1 показывают, что стартовые различия между контрольной и экспериментальной группами были минимальными. По языковым компонентам расхождения находились в пределах 0,2–0,5 процентного пункта: экспериментальная группа незначительно

опережала контрольную по аудированию, монологической и диалогической речи, тогда как по лексико-грамматической подготовленности контрольная группа имела столь же незначительное преимущество. Такая картина не указывает на выраженное превосходство какой-либо группы и позволяет рассматривать обе группы как близкие по исходному уровню коммуникативной подготовки. Сходная ситуация наблюдалась и по мотивационно-личностным характеристикам. Разница по мотивации и коммуникативной уверенности составила 0,2 балла, а по языковой тревожности – 0,1 балла. При этом оба массива данных показывают умеренный уровень учебной мотивации и коммуникативной уверенности при достаточно заметной речевой тревожности.

Таким образом, входная диагностика не выявила стартового преимущества, способного заранее определить итоговые результаты исследования. Контрольная и экспериментальная группы начинали формирующий этап с близких языковых и мотивационно-психологических позиций. Следовательно, последующая динамика может рассматриваться не как следствие исходного различия между участниками, а как результат различной организации учебной деятельности: традиционной коммуникативно-ориентированной работы в контрольной группе и литературного проекта с приёмами критического мышления в экспериментальной группе.

Динамика коммуникативной компетенции по результатам входного и итогового тестирования

Следующий этап анализа был связан с сопоставлением входных и итоговых результатов коммуникативного тестирования. В отличие от исходной диагностики, где задача состояла в проверке сопоставимости групп, данный блок показывает характер изменений по основным компонентам коммуникативной компетенции: аудированию, монологической речи, диалогической речи и лексико-грамматической подготовленности. В анализ был также включён интегральный показатель, рассчитанный как обобщённое значение по четырём диагностическим блокам. Динамика результатов представлена в таблице 2.

Таблица 2 – Динамика компонентов коммуникативной компетенции в контрольной и экспериментальной группах

Показатель	КГ до	КГ после	Прирост КГ	ЭГ до	ЭГ после	Прирост ЭГ
Аудирование, %	62,1	70,4	+8,3	62,4	83,1	+20,7
Монологическая речь, %	60,5	69,2	+8,7	61,0	84,6	+23,6
Диалогическая речь, %	59,8	68,5	+8,7	60,2	85,3	+25,1
Лексико-грамматическая подготовленность, %	65,3	74,1	+8,8	65,1	82,0	+16,9
Интегральный показатель, %	61,9	70,6	+8,7	62,2	83,8	+21,6

Данные таблицы 2 показывают положительную динамику в обеих группах, что закономерно, поскольку студенты контрольной группы также продолжали систематическое изучение английского языка. Однако характер изменений различался. В контрольной группе прирост был ровным и умеренным – от +8,3 до +8,8 процентного пункта по всем компонентам, что отражает обычный учебный прогресс при регулярной работе с языковым материалом, аудированием, лексико-грамматическими заданиями и ситуативной речевой практикой.

В экспериментальной группе прирост оказался значительно выше и более выраженно связан с продуктивной речью. Наибольшая динамика зафиксирована по диалогической речи (+25,1 процентного пункта) и монологической речи (+23,6 процентного пункта), то есть именно по тем компонентам, которые непосредственно формировались в ходе литературного проекта через обсуждение текста, объяснение позиции, защиту групповой интерпретации, ответы на вопросы и участие в дискуссии. Рост по аудированию (+20,7 процентного пункта) также связан с проектной работой, где восприятие речи одноклассников, уточнение аргументов и реакция на альтернативные интерпретации становились частью живого взаимодействия. Более умеренный прирост по лексико-грамматической подготовленности (+16,9 процентного пункта) объясняется тем, что проект был ориентирован не на изолированную тренировку грамматики, а на осознанное использование языковых средств в высказывании, аргументации и презентации. Для наглядного представления различий данные таблицы 2 представлены на рисунке 1.

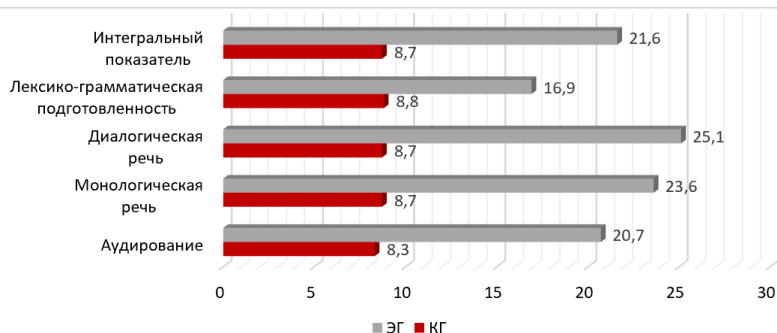


Рисунок 1 – Прирост компонентов коммуникативной компетенции в контрольной и экспериментальной группах

В целом результаты входного и итогового тестирования позволяют сделать осторожный, но содержательно значимый вывод: включение литературного проекта в обучение английскому языку сопровождалось более выраженным развитием коммуникативной компетенции по сравнению с традиционной коммуникативно-ориентированной работой. При этом полученные данные не следует трактовать как изолированное влияние одного методического приёма. Более убедительным является другое объяснение: проектная организация обучения усилила те условия, которые в обычной практике часто представлены недостаточно полно, необходимость самостоятельного высказывания, аргументации, реакции на партнёра и использования языковых средств для решения содержательной задачи. Именно этим можно объяснить, что преимущество экспериментальной группы оказалось наиболее заметным в монологической и диалогической речи, тогда как лексико-грамматический компонент, хотя и улучшился, показал более сдержанную динамику.

Мотивационно-личностная динамика: мотивация, коммуникативная уверенность и языковая тревожность

Результаты тестирования показывают, что изменения в экспериментальной группе затронули не только собственно языковые показатели, но и те психологические условия, от которых зависит готовность студента включаться в устное взаимодействие. Для проверки этой стороны были сопоставлены данные анкетирования по трём параметрам: учебной мотивации, коммуникативной уверенности и языковой тревожности. Обращение к этим показателям представляется принципиальным, поскольку коммуникативная компетенция в учебной аудитории формируется не только

как совокупность умений, но и как способность использовать их в реальной речевой ситуации без выраженного внутреннего барьера. Изменение указанных показателей в контрольной и экспериментальной группах целесообразно представить на рисунке 2.

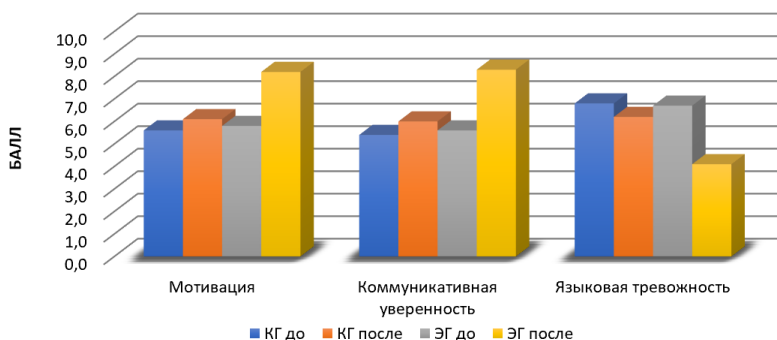


Рисунок 2 – Изменение мотивации, коммуникативной уверенности и языковой тревожности в контрольной и экспериментальной группах

Как видно из рисунка 2, положительная динамика отмечена в обеих группах, однако в экспериментальной группе она выражена значительно сильнее. В контрольной группе мотивация выросла с 5,6 до 6,1 балла, коммуникативная уверенность – с 5,4 до 6,0, а языковая тревожность снизилась с 6,8 до 6,2 балла. Эти изменения отражают обычную адаптацию студентов к курсу и постепенное повышение уверенности в привычных учебных форматах.

В экспериментальной группе сдвиги оказались более заметными: мотивация увеличилась с 5,8 до 8,2 балла, коммуникативная уверенность – с 5,6 до 8,3, а языковая тревожность снизилась с 6,7 до 4,1 балла. Такая согласованная динамика показывает, что литературный проект повлиял не только на интерес к занятиям, но и на готовность студентов говорить на английском языке. Обсуждение текста, защита интерпретации, групповая работа и обратная связь постепенно снижали речевое напряжение и помогали студентам активнее включаться в устное взаимодействие. Поэтому снижение тревожности можно рассматривать как один из важных факторов, поддерживавших рост монологической и диалогической речи в экспериментальной группе.

Экспертная оценка речевого поведения и интегрированное обсуждение результатов

Для уточнения характера выявленных изменений была использована экспертная оценка речевого поведения студентов на итоговом этапе исследования. Данный блок анализа не дублирует результаты тестирования: коммуникативный тест фиксировал уровень владения отдельными компонентами компетенции, тогда как экспертная карта позволяла увидеть, как эти умения проявлялись в учебном взаимодействии. В центре внимания находились не только правильность и полнота высказывания, но и инициативность, готовность вступать в диалог, способность аргументировать позицию, организовывать устную презентацию, работать в группе и использовать английский язык в процессе совместной деятельности. Итоговые данные экспертной оценки представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Экспертная оценка речевого поведения студентов на итоговом этапе

Критерий экспертной оценки	КТ	ЭГ	Разница
Инициативность	5,8	7,9	+2,1
Спонтанная речевая активность	5,4	8,1	+2,7
Аргументированность высказываний	5,6	7,8	+2,2
Логичность структуры презентаций	6,1	8,4	+2,3
Качество командного взаимодействия	6,0	8,6	+2,6
Частота использования английского языка в проектной работе	5,7	8,3	+2,6

Данные таблицы 3 показывают, что к итоговому этапу различия между группами сильнее всего проявились в реальном речевом участии студентов. Наибольший разрыв отмечен по спонтанной речевой активности (+2,7 балла), качеству командного взаимодействия (+2,6 балла) и частоте использования английского языка в проектной работе (+2,6 балла). Эти показатели важны, поскольку отражают не только знание языка, но и готовность применять его в совместной учебной задаче.

Экспериментальная группа также показала более высокую инициативность (+2,1 балла), аргументированность высказываний (+2,2 балла) и логичность презентаций (+2,3 балла). Это связано с организацией литературного проекта: студенты не просто отвечали на вопросы, а предлагали интерпретации, уточняли позиции партнёров, распределяли роли и защищали общий продукт. Работа с художественным текстом требовала перехода от пересказа к объяснению, оценке и аргументации, поэтому приёмы критического мышления выполняли здесь практическую речевую функцию.

Экспертные данные дополняют результаты тестирования и анкетирования: рост монологической и диалогической речи сопровождался большей уверенностью, снижением тревожности и более активным участием студентов в коммуникации. В целом динамика экспериментальной группы имела комплексный характер: литературный проект создал ситуацию, где английский язык использовался для решения содержательной задачи, а не только для выполнения учебного упражнения. Вместе с тем результаты следует рассматривать в пределах условий исследования: один университет, один семестр и существующие академические группы; поэтому дальнейшая проверка модели на более широкой выборке остаётся необходимой.

Выводы

Проведённое исследование показало, что проектное обучение на английском языке в форме литературного проекта с приёмами критического мышления способствует развитию коммуникативной компетенции студентов вуза. При исходной сопоставимости контрольной и экспериментальной групп наиболее выраженная динамика в экспериментальной группе была зафиксирована по диалогической и монологической речи, то есть по тем компонентам, которые требуют самостоятельного высказывания, реакции на партнёра, аргументации и логичной организации устной позиции.

Важным результатом стало то, что рост языковых показателей сопровождался изменениями в мотивационно-личностной сфере. Повышение учебной мотивации и коммуникативной уверенности, а также снижение языковой тревожности показывают, что литературный проект повлиял не только на выполнение речевых заданий, но и на готовность студентов вступать в устное взаимодействие. Экспертная оценка подтвердила это на уровне речевого поведения: студенты экспериментальной группы чаще проявляли инициативу, активнее использовали английский язык в совместной работе, увереннее представляли результаты и последовательнее аргументировали позицию.

Таким образом, литературный проект выступил не внешним дополнением к курсу английского языка, а учебной средой, в которой языковые, речевые и личностные компоненты коммуникативной компетенции развивались взаимосвязанно. Вместе с тем результаты следует рассматривать в пределах условий исследования: один университет, один семестр и существующие академические группы. Перспективы дальнейшей работы связаны с расширением выборки, включением студентов разных направлений подготовки и проверкой устойчивости сформированных коммуникативных умений в отсроченной диагностике.

Список использованных источников

- 1 **Пассов, Е. И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст]. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
- 2 **Соловова, Е. Н.** Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций [Текст]. – М. : Просвещение, 2002. – 239 с.
- 3 **Richards, J. C., Rodgers, T. S.** Approaches and Methods in Language Teaching [Text]. – 3rd ed. – Cambridge : Cambridge University Press, 2014. – 421 p.
- 4 **Smakova, K., Paulsrud, B. A.** Intercultural communicative competence in English language teaching in Kazakhstan [Text] // Issues in Educational Research. – 2020. – Vol. 30, № 2. – P. 691–708.
- 5 **Karimova, A., Zhumataeva, E., Baigozhina, Z., Akizhanova, D.** Foreign Language Learning Environment and Communicative Competence Development in Kazakhstan [Text] // Education Sciences. – 2026. – Vol. 16, № 2. – Article 298. – <https://doi.org/10.3390/educsci16020298>.
- 6 **Zhumay, N., Nurpeisova, L.D., Ussipbayeva, S.P., Zhakhina, B.B., Baissydyk, B.I.** Fostering communicative competence through project-based learning : a pathway to autonomous ESL development [Text] // International Journal of Innovative Research and Scientific Studies. – 2025. – Vol. 8, № 4. – P. 1788–1794. – <https://doi.org/10.53894/ijirss.v8i4.8236>.
- 7 **Alan, B., Stoller, F. L.** Maximizing the Benefits of Project Work in Foreign Language Classrooms [Text] // English Teaching Forum. – 2005. – Vol. 43, № 4. – P. 10–21.
- 8 **Ospankulova, E., Maxutov, S., Lathrop, R., Anuarova, L., Balta, N.** Science students' attitudes, learning, critical thinking and engagement in project-based learning [Text] // Cogent Education. – 2025. – Vol. 12, № 1. – Article 2445358. – <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2445358>.
- 9 **Lazar, G.** Literature and Language Teaching : A Guide for Teachers and Trainers [Text]. – Cambridge : Cambridge University Press, 1993. – 267 p. – <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733048>.
- 10 **Collie, J., Slater, S.** Literature in the Language Classroom : A Resource Book of Ideas and Activities [Text]. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 266 p.
- 11 **Myrzatayeva, G., Almetov, N., Tazhmukhanova, N.** Systematic training of future teachers for developing critical thinking of school pupils in Kazakhstan [Text] // Cogent Education. – 2023. – Vol. 10, № 2. – Article 2202103. – <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2202103>.

12 **Mustafina, A. Z., Yelubayeva, P. K., Tutbayeva, Zh. A.** Developing students' critical and creative communication by incorporating media literacy into English language teaching [Text] // Bulletin of L.N. Gumilyov Eurasian National University. Pedagogy. Psychology. Sociology Series. – 2022. – № 4 (141). – P. 216–227. – <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2022-14-4-216-227>.

13 **Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., Cope, J.** Foreign Language Classroom Anxiety [Text] // The Modern Language Journal. – 1986. – Vol. 70, № 2. – P. 125–132. – <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>.

14 **Dörnyei, Z., Ushioda, E.** Teaching and Researching Motivation [Text]. – 2nd ed. – Harlow : Longman, 2011. – 326 p.

15 **Duisembekova, Z.** Beliefs about Intercultural Communicative Competence : The Development and Validation of a New Instrument [Text] // International Journal of Instruction. – 2021. – Vol. 14, № 2. – P. 103–116. – <https://doi.org/10.29333/iji.2021.1427a>.

References

1 **Passov, E. I.** Kommunikativnyi metod obucheniia inoiazychnomu govoreniu [Communicative method of teaching foreign language speaking] [Text]. – 2nd ed. – Moscow : Prosveshchenie, 1991. – 223 p.

2 **Solovova, E. N.** Metodika obucheniia inostrannym iazykam : bazovyi kurs lektsii [Methods of teaching foreign languages: basic lecture course] [Text]. – Moscow : Prosveshchenie, 2002. – 239 p.

3 **Richards, J. C., Rodgers, T. S.** Approaches and Methods in Language Teaching [Text]. – 3rd ed. – Cambridge : Cambridge University Press, 2014. – 421 p.

4 **Smakova, K., Paulsrud, B. A.** Intercultural communicative competence in English language teaching in Kazakhstan [Text] // Issues in Educational Research. – 2020. – Vol. 30, № 2. – P. 691–708.

5 **Karimova, A., Zhumataeva, E., Baigozhina, Z., Akizhanova, D.** Foreign Language Learning Environment and Communicative Competence Development in Kazakhstan [Text] // Education Sciences. – 2026. – Vol. 16, № 2. – Article 298. – <https://doi.org/10.3390/educsci16020298>.

6 **Zhumay, N., Nurpeisova, L. D., Ussipbayeva, S. P., Zhakhina, B. B., Baissydyk, B. I.** Fostering communicative competence through project-based learning : a pathway to autonomous ESL development [Text] // International Journal of Innovative Research and Scientific Studies. – 2025. – Vol. 8, № 4. – P. 1788–1794. – <https://doi.org/10.53894/ijirss.v8i4.8236>.

7 **Alan, B., Stoller, F. L.** Maximizing the Benefits of Project Work in Foreign Language Classrooms [Text] // English Teaching Forum. – 2005. – Vol. 43, № 4. – P. 10–21.

8 **Ospankulova, E., Maxutov, S., Lathrop, R., Anuarova, L., Balta, N.** Science students' attitudes, learning, critical thinking and engagement in project-based learning [Text] // Cogent Education. – 2025. – Vol. 12, № 1. – Article 2445358. – <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2445358>.

9 **Lazar, G.** Literature and Language Teaching : A Guide for Teachers and Trainers [Text]. – Cambridge : Cambridge University Press, 1993. – 267 p. – <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733048>.

10 **Collie, J., Slater, S.** Literature in the Language Classroom : A Resource Book of Ideas and Activities [Text]. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 266 p.

11 **Myrzatayeva, G., Almetov, N., Tazhmukhanova, N.** Systematic training of future teachers for developing critical thinking of school pupils in Kazakhstan [Text] // Cogent Education. – 2023. – Vol. 10, № 2. – Article 2202103. – <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2202103>.

12 **Mustafina, A. Z., Yelubayeva, P. K., Tutbayeva, Zh. A.** Developing students' critical and creative communication by incorporating media literacy into English language teaching [Text] // Bulletin of L.N. Gumilyov Eurasian National University. Pedagogy. Psychology. Sociology Series. – 2022. – № 4 (141). – P. 216–227. – <https://doi.org/10.32523/2616-6895-2022-14-4-216-227>.

13 **Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., Cope, J.** Foreign Language Classroom Anxiety [Text] // The Modern Language Journal. – 1986. – Vol. 70, № 2. – P. 125–132. – <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>.

14 **Dörnyei, Z., Ushioda, E.** Teaching and Researching Motivation [Text]. – 2nd ed. – Harlow : Longman, 2011. – 326 p.

15 **Duisembekova, Z.** Beliefs about Intercultural Communicative Competence : The Development and Validation of a New Instrument [Text] // International Journal of Instruction. – 2021. – Vol. 14, № 2. – P. 103–116. – <https://doi.org/10.29333/iji.2021.1427a>.

Поступило в редакцию 28.02.25.

Поступило с исправлениями 26.05.26.

Принято в печать 03.08.26.

*У. А. Сейткасимов¹, Р. Р. Шафигулина²,

Н. Б. Ерходжаева³, А. С. Атаханов⁴

^{1,2,3,4}Қ. А. Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті,

Қазақстан Республикасы, Түркістан қ.

28.02.25 ж. баспаға түсті.

26.05.26 ж. түзетулерімен түсті.

03.08.26 ж. басып шығаруға қабылданды.

АҒЫЛШЫН ТІЛІНДЕ ЖОБАЛЫҚ ОҚЫТУ АРҚЫЛЫ УНИВЕРСИТЕТ СТУДЕНТТЕРІНІҢ КОММУНИКАТИВТІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Мақалада ағылшын тілінде жобалық оқыту арқылы университет студенттерінің коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру мәселесі қарастырылады. Зерттеудің өзектілігі дәстүрлі коммуникативтік-бағдарлы оқыту тәжірибесінің студенттердің өз бетінше ауызша пікір айтуына, дәлел келтіруіне, диалогтік өзара әрекетке түсуіне және тілдік мазасыздықты еңсеруіне әрдайым жеткілікті жағдай жасай бермеуімен байланысты. Зерттеудің мақсаты – сыни ойлау тәсілдерін қолдану арқылы ұйымдастырылған әдеби жоба жұмысының коммуникативтік құзыреттіліктің тілдік, сөйлеу және мотивациялық-тұлғалық компоненттеріне ықпалын анықтау. Зерттеу Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университетінде 2024–2025 оқу жылының бір академиялық семестрі бойы жүргізілді. Оған педагогикалық және гуманитарлық білім беру бағдарламаларының 1–2 курсында оқитын 120 студент қатысты: бақылау тобы (60 адам) дәстүрлі коммуникативтік-бағдарлы әдістеме бойынша білім алды, ал эксперименттік топ (60 адам) ағылшын тіліндегі әдеби жобаны орындады. Диагностика тыңдалым, монологтік және диалогтік сөйлеу, лексика-грамматикалық дайындық бойынша коммуникативтік тестті, мотивацияны, коммуникативтік сенімділікті және тілдік мазасыздықты анықтауға арналған сауалнаманы, сондай-ақ сөйлеу мінез-құлқын сараптамалық бақылау картасын қамтыды. Нәтижелер екі топта да оң динамика байқалғанын көрсетті, алайда эксперименттік топта өсім анағұрлым айқын болды, әсіресе диалогтік және монологтік сөйлеу, айтылымның дәлелділігі, бастамашылдық, сенімділік және бірлескен жұмыс барысында ағылшын тілін қолдану жиілігі бойынша

жогары көрсеткіштер анықталды. Тілдік мазасыздықтың төмендеуі әдеби жобаның тек тест нәтижелеріне ғана емес, студенттердің ауызына өзара әрекетке түсуге дайындығына да ықпал еткенін көрсетеді. Қорытындыда сыни ойлау тәсілдері қолданылған әдеби жоба жобалық оқытудың өнімді формасы бола алатыны анықталды, өйткені ол мәтінді интерпретациялауды, талқылауды, дәлелдеуді, көпшілік алдында қорғауды және рефлексияны біртұтас сөйлеу тәжірибесіне біріктіреді.

Кілтімі сөздер: коммуникативтік құзыреттілік; жобалық оқыту; әдеби жоба; ағылшын тілі; сыни ойлау; диалогтік сөйлеу; тілдік мазасыздық.

**U. A. Seitkasimov¹, R. R. Shafigulina²,*

N. B. Erkhodjaeva³, A. S. Atakhanov⁴

*^{1,2,3,4}Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University,
Republic of Kazakhstan, Turkistan.*

Received 28.02.25.

Received in revised form 26.05.26.

Accepted for publication 03.08.26.

FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS THROUGH PROJECT-BASED LEARNING IN THE ENGLISH LANGUAGE

The article examines the formation of university students' communicative competence through project-based learning in English. The relevance of the study is determined by the fact that traditional communicative-oriented instruction does not always provide sufficient conditions for students' independent oral expression, argumentation, dialogic interaction, and overcoming foreign language anxiety. The aim of the study is to identify the influence of a literary project using critical thinking techniques on the linguistic, speech-related, and motivational-personal components of communicative competence. The study was conducted at Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University during one academic semester of the 2024–2025 academic year. It involved 120 first- and second-year students enrolled in pedagogical and humanities educational programs: the control group (60 students) studied through traditional communicative-oriented instruction, while the experimental group (60 students) completed a literary project in English.

The diagnostic procedure included a communicative test assessing listening, monologic and dialogic speaking, and lexical-grammatical preparedness; a questionnaire measuring motivation, communicative confidence, and foreign language anxiety; and an expert observation checklist for speech behavior. The results showed positive dynamics in both groups; however, the gains in the experimental group were more pronounced, especially in dialogic and monologic speaking, argumentation, initiative, confidence, and the frequency of English use in collaborative work. The decrease in foreign language anxiety indicates that the literary project influenced not only test performance but also students' readiness to engage in oral interaction. The study concludes that a literary project supported by critical thinking techniques can serve as a productive form of project-based learning, as it integrates text interpretation, discussion, argumentation, public presentation, and reflection into a unified speech practice.

Keywords: communicative competence, project-based learning, literary project, English language, critical thinking, dialogic speaking, foreign language anxiety.

Теруге 03.08.2026 ж. жіберілді. Басуға 14.09.2026 ж. қол қойылды.

Электронды баспа

6,45 МБ

Шартты баспа табағы 49,9

Компьютерде беттеген З. Ж. Шокубаева

Корректорлар: А. Р. Омарова, Д. А. Қожас

Тапсырыс № 4597

Сдано в набор 03.08.2026 г. Подписано в печать 14.09.2026 г.

Электронное издание

6,45 МБ, Усл.п.л. 49,9.

Компьютерная верстка З. Ж. Шокубаева

Корректоры: А. Р. Омарова, Д. А. Қожас

Заказ № 4597

«Toraighyrov University» баспасынан басылып шығарылған

Торайғыров университеті

140008, Павлодар қ., Ломов к., 64, 133 каб.

«Toraighyrov University» баспасы

Торайғыров университеті

140008, Павлодар қ., Ломов к., 64, 133 каб.

8 (7182) 67-36-69

e-mail: kereku@tou.edu.kz

www.pedagogic-vestnik.tou.edu.kz