

Торайғыров университетінің
ҒЫЛЫМИ ЖУРНАЛЫ

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
Торайғыров университета

ТОРАЙҒЫРОВ УНИВЕРСИТЕТІНІҢ ХАБАРШЫСЫ

Педагогикалық сериясы
1997 жылдан бастап шығады



ВЕСТНИК ТОРАЙҒЫРОВ УНИВЕРСИТЕТА

Педагогическая серия
Издается с 1997 года

ISSN 2710-2661

№ 3 (2025)

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/JWHE6227>

Бас редакторы – главный редактор

Аубакирова Р. Ж.

д.п.н. РФ, к.п.н. РК, профессор

Заместитель главного редактора

Жуматаева Е., д.п.н., профессор

Ответственный секретарь

Каббасова А. Т., PhD доктор

Редакция алқасы – Редакционная коллегия

Мағауова А. С.,	д.п.н., профессор
Бекмағамбетова Р. К.,	д.п.н., профессор
Самекін 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)
Шокубаева З. Ж.,	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

© Торайгыров университет

МАЗМҰНЫ
СОДЕРЖАНИЕ
CONTENTS

**БІЛІМ БЕРУДІҢ ЗАМАНАУИ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ,
ІТ-ТЕХНОЛОГИЯЛАР
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ,
ІТ-ТЕХНОЛОГИИ
MODERN EDUCATION TECHNOLOGIES, IT-
TECHNOLOGIES**

Akbayeva G. N., Ramashov N.

The role of artificial intelligence in educational process of university 8

Әшімбекова А. М., Ермаганбетова М. А.,

Ахитова Р. С., Қожахмет Ж. Е.

Жасанды интеллект элементтері бар білім беру платформасы
архитектурасының тиімділігін бағалау 22

Валиева М. А., Омирбаева Г. Ш., Азамат Т.,

Балажанова К. М., Маусумбаев Р. С.

Практика внедрения искусственного интеллекта
в преподавание эстрадного пения 40

Егенисова А. Қ., Шарипова А. Б., Аплашова А. Ж.

Маңғыстау облысы бойынша маман даярлауды
Skills Technology foresight әдісіне негізінде талдау 60

Yeginbayeva Zh. Sh., Pigovayeva N. Yu., Šech T.,

Koshkimbayeva R. Kh., Orazaliev R. B.

The use of artificial intelligence in english language teaching.....74

Муликова С. А., Мукушева С. Б., Исхақбаева Т. Г.,

Кошкумбаев К. Т., Карипбаев Ж. Б.

Определяющие направления модели
цифрового образовательного пространства
для психолого-педагогической консультации 89

Тайкуманова М. А., Г. Ж. Смагулова Г. Ж., Ибраева Б. М.

Механизмы преодоления барьеров при
интеграции технологий ИИ в деятельность
преподавателей иностранных языков.....107

ОҚЫТУДЫҢ ТЕОРИЯСЫ МЕН ӘДІСТЕМЕСІ
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ
THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION

Aliyassova V., Kirik Y., Tarasovskaya N., Baimurzina B., Assylbekova G. Museums' cultural and educational potential in biology instruction	124
Дағарова Ж. У., Абильдина С. К., Шаяхметова М. Н., Садуова Ж. Н. Применения проектной деятельности для развития трансверсальных навыков младших школьников малокомплектных школ.....	138
Жәнібек М., Оспанова А. К., Мамырбеков А. М. Ядролық сынақтар тарихын оқыту әдістемесі: АҚШ және Қазақстан білім беру жүйесінде.....	153
Жумабаева З. Е., Шаяхметова А. А., Кажикенова Г. М. Зерттеушілік іс-әрекет алаңында шығармашылық қабілетті дамыту дидактикасы	172
Искакова А. Б., Қайтбек Д. С., Каирбаева А. К. Орта мектепте «Статика және гидростатика» тарауын оқытуда заманауи технологияларды қолданудың тиімділігі	191
Кокажаева А. Б., Каскабаева М. Р., Бергенжанова Г. Р. Стереометриялық есептерін шешуде векторлық-координаталық әдісті қолданудың тиімділігі.....	208
Кошанова Г. Д., Кошанова М. Д., Ажғалиева А. С., Аманжолова Ә. Б. Информатика пәнінен олимпиадалық есептерді шешу әдістемесіу	222
Molotovskaya O. V., Gussenova M. Sh. Language acquisition through the use of authentic materials and tasks in foreign language education	235
Мукашева К. К., Куликов Л. В., Жумадинова К. К., Степанова Н. М., Айтбаев Е. Х. Формирование методологической культуры студентов в процессе музыкального образования в вузе	253
N. Nabi He 4C model as a tool for developing communicative competence in speaking	271

Омарова С. К., Искакова Ж. М., Орманова А. А., Абильмажинова Б. Ж., Ербатырова Ж. Қ. Қазақ тілін үйретудің корпусстық әдісі	289
Синь Юйхан, Бегалиева С. Б., Джолдасбекова Б. У. Литературное наследие А. П. Чехова и ЛУ Синя в обучении межкультурной компетенции студентов-филологов	311
БІЛІМ БЕРУ ҰЙЫМДАРЫНДА ТӘРБИЕ МЕН ОҚЫТУ ҮРДІСІН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ СҮЙЕМЕЛДЕУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF EDUCATION AND TRAINING IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS	

Абетанов Д. Н., Жуматаева Е., Беисова А. Е. Мәдениетаралық құзыреттілік: түсінігі, модельдері және мазмұны	324
Жусупова А. А., Есекешова М. Д., Ерофеева Р. Ж., Жанатова Г. А., Спұлбер Д. Педагогические условия организационно-методического сопровождения кураторов в техническом вузе	339
Исмаилова А. Б., Наубаева Х. Т., Желдибаева Р. С. Проблема изучения психологических особенностей развития самооценки студентов посредством коммуникации	363
Керимбаева Р. К., Сарыбекова Ж. Т., Жамирова У. Ш., Арзымбетова Ш. Ж., Шынтаева Н. А. Формирование у дошкольников навыков безопасного поведения	381
Мухамеджанов И. Т., Жакупова А. Д., Мукашева А. О. Осмысление образной лексики учащимися 7-х классов: результаты психолингвистического эксперимента.....	395
Оралканова И. А., Рапикова С. А., Сапарова Г. С., Абишева Ш. Ш., Сембаев Т. М. Совершенствование фасилитационной компетентности педагогов как действенной формы их непрерывного профессионального развития	416

ПЕДАГОГИКА ТАРИХЫ, ЭТНОПЕДАГОГИКА
ЖӘНЕ САЛЫСТЫРМАЛЫ ПЕДАГОГИКА
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ, ЭТНОПЕДАГОГИКА
И СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА
HISTORY OF PEDAGOGY, ETHNOPEDAGOGY
AND COMPARATIVE PEDAGOGY

Абсатова М. А., Билялов Д. Н.,

Нарбекова Б. М., Колумбаева Ш. Ж.

Методические рекомендации для педагогических вузов
по реализации программы Honors college 432

А. А. Ахметова, П. Б. Сейтказы, А. Ж. Куватов

Медиаобразование с профессиональной ориентацией
как ключ к подготовке педагогов-психологов 452

Ерментеев А. Б., Қаржаубай Е. Н., Небесаева Ж. О.,

Саттар Г. Ж., Курмангазина (Кодекова) Г. Б.

Рухани адамгершілік құндылықтар-болашақ мамандарды
жетілдірудің маңызды көрсеткіші ретінде 469

Скиба М. А., Булдыбаев Т.,

Кудайбергенова Р. Е., Павалкис Д.

Академическое превосходство в Казахстане: Реализация и
восприятие инициативы академического превосходства 485

А. Temirgalinova

Multi-ethnic environment as a factor in
the implementation of multicultural education of future teachers
in the university environment 508

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
INCLUSIVE EDUCATION

Сатова А. К., Молдагалиева Ш. Б., Толендиева К. С.

Особенности развития общих моторных навыков у детей с РАС..520

Тулекова Г. М., Антикеева С. К.,

Жусупова Ж. А., Юношева Н. Ф., Манабаев А. Б.

Инклюзивное образование в вузах эстонии: поддержка
студентов с особыми образовательными потребностями.....534

БІЛІМ БЕРУ ҰЙЫМДАРЫНДАҒЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ
ҮРДІСТЕГІ ИДЕОЛОГИЯ ЖӘНЕ ТӘРБИЕ
ИДЕОЛОГИЯ И ВОСПИТАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
ПРОЦЕССЕ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ
THEORY AND IDEOLOGY AND UPBRINGING
IN THE PEDAGOGICAL PROCESS
IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Исембаева Н. Ж.

ЖОО студенттерінің цифрлық ортадағы
мінез-құлқының этикалық аспектілері 553

Авторлар туралы ақпарат

Сведения об авторах

Information about the authors.....565

Авторларға арналған ережелер

Правила для авторов

Rules for authors 601

Жарияланым этикасы

Публикационная этика

Publication ethics.....613

БІЛІМ БЕРУДІҢ ЗАМАНАУИ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ,
ІТ-ТЕХНОЛОГИЯЛАР

SRSTI 14.35.09

<https://doi.org/10.48081/ZRLD9207>***G. N. Akbayeva¹, N. Ramashov²**¹Karaganda Buketov University,
Republic of Kazakhstan, Karaganda;²O. Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University,
Republic of Kazakhstan, Shymkent*e-mail: rgul.ksu@mail.ru¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0314-0944>²ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9681-0561>**THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN
EDUCATIONAL PROCESS OF UNIVERSITY**

This article focuses on the impact of artificial intelligence (AI) on education, training, and corporate operations, exploring its role in higher education. The evolution of AI in education began in the 1960s, and important milestones were achieved, such as the development of early educational chatbots such as the Eliza and Scholar programs. Artificial intelligence technology has undergone limited development, but its recent growth has caused excitement and concern in the educational environment, especially after the global pandemic. A sociological study of students, professors, and administrators on the current use of artificial intelligence reveals a generally positive attitude, especially toward content creation and information evaluation. However, concerns remain about data privacy, security, and the potential for reduced teacher-student interaction. Despite the growing presence of artificial intelligence, most respondents believe that it should be supported rather than replaced by traditional learning methods. This article highlights the need to balance the potential of artificial intelligence with ethical considerations, such as preventing algorithmic bias, to improve data protection and the quality of education.

Keywords: artificial intelligence, educational process, artificial intelligence integration, ethical approaches, trends, data privacy, quality of education, perspectives.

Introduction

The rapidly developing labor market requires students to acquire new knowledge and skills to ensure employment opportunities. The University, a leading educational institution in the field of education, research and technology transfer in the region, is aware of its potential to integrate AI-based solutions into higher education. Current changes in the education system are focused on the development of new programs, the introduction of innovative teaching and learning methods, as well as the creation of educational technologies and content based on artificial intelligence. Artificial intelligence is becoming more widely used in schools as an educational tool, and its adoption in academic institutions is expected to grow. Although defining AI can be challenging, it generally encompasses machine perception, reasoning, and actions that emulate human intelligence.

There is ubiquitous acceptance of Intelligent Tutoring Systems and other AI technologies in educational establishments, albeit with inconsistencies and discipline-specific particulars. Public awareness is poised to foster quicker advancements in AI technologies. For over three decades, academic researchers have explored the potential applicability of AI in education [2; 3]. Nevertheless, there is still a limited comprehension of the educational possibilities embedded in AI technologies. An AIED system usually encompasses an artificial intelligence component either designed or specifically employed in a pedagogical context. There is a tendency to scrutinize every AIED system rather than solely the artificial intelligence component, with recent efforts to classify AIED systems based on pedagogical and scientific technologies. Characterizing and categorizing educational AI systems with structuring publicized systems is rather daunting. Artificial intelligence system development within postsecondary learning environments centers around ethical and legal issues. Establishing limits on artificial intelligence system development will counteract disorientation and a critical understanding of abilities, possibilities, and perspectives.

Here, in our opinion, it is necessary to make a small historical digression into the history of the emergence and implementation of AI in the educational process as a whole.

Generative artificial intelligence has recently garnered significant attention and popularity with widespread use. Individuals and organizations have begun investigating the possibilities of generative artificial intelligence to enhance productivity and product quality. The education sector is no exception with these explorations. However, it is essential to note that the adoption of artificial intelligence in education does not have a recent onset. On the contrary, it has been widely studied since the 1960s, with a continuing focus on educating and training artificial intelligence systems [4]. This white paper marks the first of four articles that seek to clarify the role of artificial intelligence in education. The first article provides a broad overview of the topic, with an emphasis on generative artificial intelligence and more recent developments. The three subsequent

articles will explore the implications of artificial intelligence for education, educators, and students.

Artificial intelligence in education has its beginning in earlier milestones. In 1964, Joseph Weizenbaum created «Eliza», a simple chatbot able to converse with humans and simulate a psychotherapist's role. «Eliza» is regarded as the first educational chatbot in history. In the late 1960s, Jaime Carbonell developed «Scholar», an innovative program that could automatically answer questions made in natural language about South American geography and evaluate students' responses. These projects were so pioneering that, in the mid-1970s, the existence of artificial intelligence as a field was enough for several scholars to devote themselves to its educational applications. At that time, strategies were already being devised to use artificial intelligence for tutoring [5]. The initial enthusiasm dried up in the first wave of disappointment regarding artificial intelligence's capabilities, which came to be known as the "AI winter," and was followed by artificial intelligence's re-emergence in the 1990s as an industry. The second artificial intelligence winter in education came in the late 1990s. After that, the educational research community started to again investigate possibilities for the incorporation of artificial intelligence technologies in educational applications.

This is evidenced by a huge amount of research in the field of AI.

Bates et al. explored various topics that assist researchers in addressing specific questions related to AI in higher education [6]. These work include the pedagogical implications of AI for teaching and learning, the effectiveness of AI applications in education, the impact of AI on assessment, the potential of AI technologies to enhance teaching and learning, AI's effect on the role of human teachers, social and ethical concerns, the costs and benefits of AI use, and its influence on the management and administration of teaching and learning in higher education.

Chatterjee and Bhattacharjee discussed the rise and use of AI in Indian higher education, presenting both opportunities and challenges. According to the authors, AI will bring significant changes to the management of India's higher education institutions. The application of AI is seen as a way to improve teaching, student learning, and decision-making processes. The study emphasizes the increased workload due to the rapid growth of higher education and addresses the importance of implementing AI in this context. The researchers employed various theories and models, including the «Unified Theory of Technology Adoption and Use» (UTAUT), to explore how stakeholders can successfully introduce AI into higher education. The study concluded that the UTAUT model could help speed up AI adoption in the sector [7].

Zawacki-Richter et al. conducted a systematic review of AI applications in higher education. They identified four key areas: academic support services, institutional and administrative services, assessment and evaluation, adaptive systems and personalization, and intelligent tutoring systems. Their findings highlight the lack of

critical reflection on the challenges and risks of AI in education, the weak connection to theoretical pedagogical frameworks, and the need for further investigation into ethical and educational considerations in the use of AI in higher education [8].

Thus, all analyzed works highlighted the significance of rational and competent implementation of artificial intelligence in the educational process of the university.

Materials and methods

This study was based on a comprehensive review of the existing scientific literature, analysis and generalization of pedagogical experience; survey methods (interview, questionnaire, interviewing); observation. The type of research is descriptive where a survey method is used to collect data. The questionnaire consisting of nine close-ended and one open-ended question are used to collect data regarding the use of artificial intelligence programs and websites in education.

Results and discussion

The educational landscape has radically changed in the wake of the global pandemic. The world, however, was not prepared for such a transition. Many people believe that the pandemic has led to an increase in online teaching and learning. The use of digital online education was relatively low prior to the pandemic, but at the time of the pandemic, online teaching and learning became fundamental. Teachers and students transitioned from face-to-face (traditional) teaching-learning systems to an online system. Now that the pandemic has subdued, educational institutions are looking for a blended approach, a mix of traditional and digital online education. Many students are interested in learning and attending classes online [9]. Because of the flexibility of attending classes anywhere around the globe, many take this opportunity to learn online from prestigious institutions. But the educational technological systems are not matured enough to handle the share of online learners. With the advent of artificial intelligence (AI) systems, education can be augmented in such a way that a virtual tutor can be created. AI systems would have a lot of applications that can be implemented in the education sector.

Artificial intelligent systems would help students a lot. Students can customize the tutors according to their needs of pace, time, and space. It would be difficult for a person from India to understand the English of a tutor from America; therefore, artificial intelligence can help them to remove this barrier. Artificial intelligence can customize the lectures according to the language requirements of individuals. A few people are slow at grasping things, they can reduce the pace of the tutor to understand things properly [10]. A few are working individuals, they can customize the lecture timings according to their availability. The benefit of having artificial intelligent systems is it would be more realistic, and there would be immediate doubt clarification. There is a traditional education system that gives you limited scope to choose subjects that you

want to pursue; but with artificially intelligent systems, there is a chance to customize the education pattern.

In this regard, there is a need to review the approach, forms and methods of using AI in teaching certain subjects.

As universities endeavor to apply AI to adhere to modern educational demands, a question emerges: how do institutions concretely apply AI to positively influence educational outcomes? To investigate this, a sociological questionnaire was developed aimed at identifying the relationships of students, teachers and administrative staff, as well as the frequency of using AI for educational purposes.

This kind of research helps to form a broader understanding of the place of artificial intelligence in the educational processes of universities. Although the experiments performed are low-precision tests and proof-of-concept that require further development, they provide the basis for future experiments and discussions. These examples demonstrate how learning outcomes can be significantly analyzed and how AI experiments can be designed simply from the perspective of student learning, regardless of the AI methods used. In addition, experiments with learning outcomes allow educational institutions to implement AI methods in data analysis. The goal is not to support for implementation as a whole, but rather to highlight cases where implementation may be useful. The development of AI depends on the understanding and needs of a particular discipline regarding the application of the methodology to the selected dataset; nothing prescriptive is proposed in this regard. Instead, the goal is to demonstrate how adjustments can be made and effectively demonstrate results that will directly impact student learning.

To analyze the results of a sociological survey on “How often and which artificial intelligence programs and sites are used in the educational process?”, respondents’ responses were taken into account in the main categories: frequency of use, types of programs and platforms used, as well as perception of the advantages and problems associated with the use of AI.

150 people participated in the survey - teachers, students and administrators of educational institutions of Karaganda and South Kazakhstan region.

To the question “How do you feel about the use of artificial intelligence in the educational process, 85% (127 respondents) were positive; 10% (15 respondents) took a neutral position; 5% (8 respondents) showed a negative attitude. As can be seen from the results of the response, the majority of respondents have a positive attitude towards AI in education, which indicates a high degree of interest in integrating new technologies. This may be due to the perception of AI as a means of improving the quality of education and facilitating the work of teachers.

72% (108 respondents) use artificial intelligence-based programs and/or websites in their educational activities; 28% (42 respondents) are categorical on this issue, which

may indicate that AI is already part of the educational process, although there is still a group of people who do not use such tools, which may indicate the need for their further implementation and popularization.

The most frequently used artificial intelligence programs and sites, according to the respondents’ responses, are shown in Figure 1. It should be noted that one respondent selects several programs and sites.

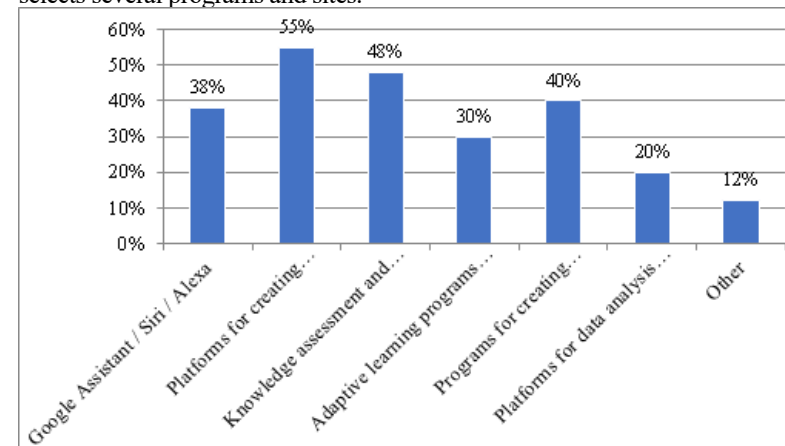


Figure 1 – The most frequently used artificial intelligence programs and sites

Source: created by the authors

As can be seen from the diagram, the most popular programs and sites are platforms for creating educational materials (for example, ChatGPT and Quillbot) and programs for evaluating and testing knowledge (for example, Grammarly and Turnitin). This confirms the growing interest in using AI to automate routine tasks such as job verification and content creation.

The frequency of using artificial intelligence for educational purposes is quite natural, as evidenced by the results of the survey shown in Figure 2.

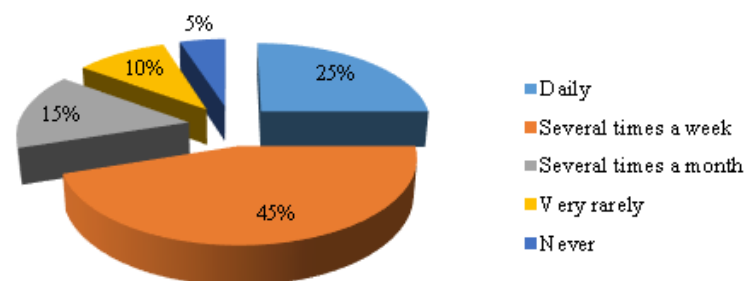


Figure 2 – Frequency of using artificial intelligence for educational purposes

Source: created by the authors

As we can see in the figure, a larger number of respondents use AI several times a week, which indicates the regular integration of AI into the educational process, although some participants use it less often, which may be due to limited access to such technologies or the peculiarities of the educational process.

According to the respondents, the following types of tasks are solved with the help of artificial intelligence in the learning process (several answer options were allowed):

- Creation of content and materials for lessons: 58 % (87 respondents);
- Checking and evaluating students' work: 50 % (75 respondents);
- Personalization of the educational process: 30 % (45 respondents);
- Assessment of students' level of knowledge: 40 % (60 respondents);
- Analysis of training data and productivity: 25% (38 respondents);
- Exam preparation assistance: 40 % (60 respondents);
- Student education: 20 % (30 respondents)

The analysis shows that the largest number of respondents use AI to create materials for lessons and review students' work. This confirms the widespread use of AI to automate teachers' routine tasks. Considerable attention is also paid to preparing students for exams, which underlines the importance of AI in education and training.

When asked about replacing teachers with artificial intelligence in the future, 5 % (8 respondents) answered positively, 85 % (127 respondents) are sure of the opposite, 10 % (15 respondents) were not sure of their answer, which generally indicates that AI cannot completely replace teachers, the importance of

the human element in the educational process is an indisputable fact. Although AI can significantly help automate some aspects of work, the role of a teacher remains indispensable.

The main advantages of using AI in education were indicated by the respondents (there may be several possible answers to choose from): 70% learning efficiency (105 respondents); 60 % (90 respondents) noted personalized learning; 50 % (75 respondents) noted improvement in the quality of educational materials; teachers noted time savings in the preparation and verification of materials – 45 % (68 respondents); the best feedback for students is 55 % (82 respondents). This confirms that AI is perceived as an important tool for improving the learning process, adapting it to the needs of each student.

Positively noting and identifying the advantages of using AI in the educational process, problems or risks were identified (there are several options to choose from), which are presented in Figure 3.

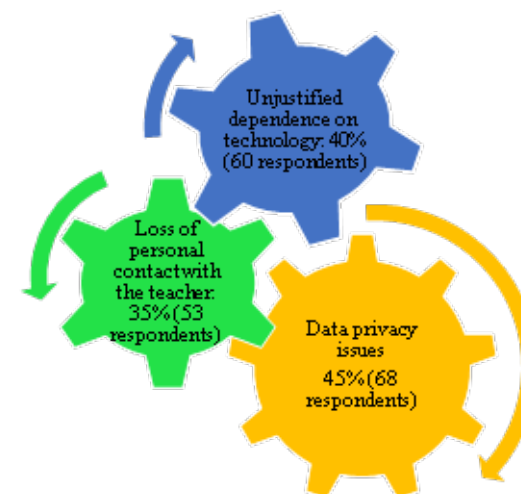


Figure 3 – Problems or risks of using AI

Source: created by the authors

Figure 3 highlights the main risks: data privacy issues and excessive reliance on technology. These issues require decommunization attention, especially when it comes to data protection and protecting personal connections between teachers and students.

The last question of the sociological research was open and was aimed at collecting proposals to strengthen the use of artificial intelligence in education. The respondents suggested some improvements, such as improving privacy software, making artificial intelligence technologies more accessible to educational institutions, training teachers to use artificial intelligence effectively, and developing hybrid learning models in which artificial intelligence supports teachers but does not replace them.

In conclusion, the survey results show that artificial intelligence is increasingly being integrated into the curriculum. Especially in areas such as content creation, homework assessment, and student education. Although the majority of respondents are positive about the use of artificial intelligence, they recognize potential risks such as loss of personal interaction with teachers and concerns about data privacy. As artificial intelligence continues to evolve in education, it is important to consider both its benefits and risks while educating teachers and students on the proper use of these technologies.

Conclusion

The advent of artificial intelligence on a large scale is expected to transform several fields, including education. Everything from personalized learning, interactive resource creation, intelligent coaching to inform and enhance decision-making skills to simplified management tasks is on the horizon. As the discussion of integrating artificial intelligence into education intensifies, it is important that educators understand the impact of artificial intelligence and the potential challenges associated with responsible use. Like many other domains, education is at an experimental stage with AI in learning, teaching, and assessment, focused primarily on research and implementation proof of concepts [11]. There is a need to enhance knowledge on the implications of AI in education, particularly at the policy and strategic institutional levels. As education institutes look towards broadening AI's role and impact, it is vital that educators understand the ethics of AI in education to ensure the quality of learning, teaching, and assessment; guide students to its responsible use; and prevent potential pitfalls such as embedded biases.

An important and fundamental issue in the process of introducing AI into the educational field is data privacy and security.

The implementation of artificial intelligence (AI) in education can create massive amounts of data from students, some of which may be sensitive and confidential. For instance, when students utilize an AI tutoring system, their names, emails, and prior academic records may be required for signing up and identifying their learning gaps. Ensuring the security and privacy of education-related data is critical (Latham & Goltz, 2019). Educational institutions should have a clear

privacy policy regarding student data privacy before utilizing any AI technology. Faculty should be made aware of these policies and the potential risks associated with adopting certain AI technology. It is also necessary to establish trust between students and AI systems. Students must know what data the AI system collects and how it will be used. Otherwise, they may feel uneasy about AI systems and might not cooperate fully, undermining AI systems' effectiveness [12].

Although large technology companies are leading AI implementation in education, questions have been raised about the ethicality of their technologies, particularly concerning data privacy and unfair biases. These issues could severely impact students. Data privacy concerns relate to the types of data collected, how the data is used, whether the data will be shared with third parties, and how the data will be deleted after account removal. On the other hand, biases can enter the AI systems that educate students through the data used to build the AI systems. Students may receive inappropriate recommendations or assessments if this data is biased. Tech companies currently do not provide sufficient transparency to reassure the public that student data will be protected and AI systems will not be biased.

The next issue that requires close attention is bias and fairness. Worldwide, there is a growing interest in using AI in education. This interest comes from a desire to enhance learning and teaching, hopes of increased efficiency, and cost-cutting. There are fears that some of the functions currently performed by teachers will be taken over by AI, resulting in fewer teachers and larger groups of students. Academic debates often focus on the AI systems, goods, or services that are used in education and question their impact. AI systems used in education are high risk, as there is a danger that the correlation between educational attainment and social background will be exacerbated. The educational community needs to develop the ability to recognize emerging ethical issues and engage with them as they arise. Otherwise, there is a danger that ethics will be reduced to compliance, putting the onus on individual educators, students, and parents to ensure fair use of AI systems [13].

In conclusion, it should be highlighted that Artificial intelligence (AI) is significantly changing the educational landscape of universities by introducing innovations in the ways of teaching and learning. Modern AI technologies are already being actively implemented in various aspects of the educational process, including assessment automation, the creation of adaptive learning systems, assistance in developing individual educational trajectories for students, and improving the management of educational institutions. Trends in the use of AI in the educational process indicate that the future of education is inextricably linked to its integration. At the same time, there are a number of challenges, such as the

need to prepare teachers and students to effectively interact with new technologies, as well as ethical and social issues related to the use of AI.

Thus, the role of artificial intelligence in the university's educational process will only grow, and its effective application requires an integrated approach that includes both technological innovations and ethical, pedagogical and social aspects.

References

1 **Tedre, M., Toivonen, T., Kahila, J., Vartiainen, H., Valtonen, T., Jormanainen I.** Teaching machine learning in K–12 classroom : Pedagogical and technological trajectories for artificial intelligence education [Text] // IEEE access. – 2021. – Vol. 9. – P. 110558-110572.

2 **Pham, S.T.H., Sampson, P. M.** The development of artificial intelligence in education : A review in context [Text] // Journal of Computer Assisted Learning. – 2022. – Vol. 38. – №. 5. – P. 1408-1421.

3 **Dimitriadou, E., Lanitis, A.** A critical evaluation, challenges, and future perspectives of using artificial intelligence and emerging technologies in smart classrooms [Text] // Smart Learning Environments. – 2023. – Vol. 10. – №. 1. – P. 12.

4 **Mello, R. F., Freitas, E., Pereira, F. D., Cabral, L., Tedesco, P., Ramalho, G.** Education in the age of Generative AI : Context and Recent Developments [Text] // arXiv preprint arXiv:2309.12332. – 2023.

5 **Moursund, D. G.** Brief introduction to educational implications of Artificial Intelligence. – 2006. [Text] // [Electronic resource]. – <https://scholarsbank.uoregon.edu/items/632100eb-588b-4325-b909-2752208e724d>

6 **Bates, T., Cobo, C., Marino, O., Wheeler, S.** Can artificial intelligence transform higher education? // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2020. – Vol. 17. – P. 1–12. [Electronic resource]. – <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00218-x>

7 **Chatterjee, S., Bhattacharjee, K. K.** Adoption of artificial intelligence in higher education : A quantitative analysis using structural equation modelling // Education and Information Technologies. – 2020. – Vol. 25. – P. 3443–3463. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10159-7>

8 **Zawacki-Richter, O., Marin, V. I., Bond, M., Gouverneur, F.** Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators? // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2019. – Vol. 16. – №. 1. – P. 1–27. [Electronic resource]. – <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

9 **Hemachandran, K., Priti Verma, Purvi Pareek, Nidhi Arora, Korupalli, V. Rajesh Kumar, Tariq Ahamed Ahanger, Anil Audumbar Pise, Rajnish Ratna** Artificial intelligence : A universal virtual tool to augment tutoring in higher education [Text] // Computational Intelligence and Neuroscience. – 2022. – Vol. 2022. – № 1. – P. 1410448.

10 **Kshirsagar, P. R., Jagannadham, D. B. V., Hamed Alqahtani, Quadri Noorulhasan Naveed, Saiful Islam, Thangamani, M., Minilu Dejene** Human intelligence analysis through perception of AI in teaching and learning [Text] // Computational Intelligence and Neuroscience. – 2022. – Vol. 2022. – №. 1. – P. 9160727.

11 **Franco D'Souza, R., Mary Mathew, Vedprakash Mishra, Krishna Mohan Surapaneni** Twelve tips for addressing ethical concerns in the implementation of artificial intelligence in medical education [Text] // Medical Education Online. – 2024. – Vol. 29. – № 1. – P. 2330250.

12 **Lakkaraju, K., Vedant Khandelwal, Biplav Srivastava, Forest Agostinelli, Hengtao Tang, Prathamjeet Singh, Dezhi Wu, Matt Irvin, Ashish Kundu** Trust and ethical considerations in a multi-modal, explainable AI-driven chatbot tutoring system : The case of collaboratively solving Rubik's Cube [Text] // arXiv preprint arXiv:2402.01760. – 2024.

13 **Utterberg Modén M., Ponti M., Lundin J., Tallvid M.** When fairness is an abstraction: equity and AI in Swedish compulsory education [Text] // Scandinavian Journal of Educational Research. – 2024. – P. 1–15.

Received 24.02.25.

Received in revised form 18.04.25.

Accepted for publication 27.06.25.

*Г. Н. Акбаева¹, Н. Рамашов²

¹Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті,
Қазақстан Республикасы, Қарағанды қ.;

²Ө. Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті,
Қазақстан Республикасы, Шымкент қ.

24.02.25 ж. баспаға түсті.

18.04.25 ж. түзетулерімен түсті.

27.06.25 ж. басып шығаруға қабылданды.

УНИВЕРСИТЕТТІҢ ОҚУ ҮРДІСІНДЕГІ ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТТІҢ РӨЛІ: ТЕНДЕНЦИЯЛАРЫ МЕН ПЕРСПЕКТИВАЛАРЫ

Мақалада жасанды интеллекттің жоғары білім берудегі рөлі қарастырылып, оның оқытуға, оқуға және институционалдық операцияларға әсері қарастырылады. Білім берудегі жасанды интеллекттің эволюциясы 1960 жылдары «Eliza» және «Scholar» бағдарламалары сияқты ерте білім беретін чат-боттардың дамуы сияқты маңызды кезеңдер құрылған кезде басталды. Жасанды интеллект технологиялары шектеулі прогресс кезеңдеріне тап болғанымен, олардың жақында өсуі, әсіресе жаһандық пандемиядан кейін, білім беру мекемелерінде дүрбелең мен алаңдаушылық тудырды. Студенттердің, оқытушылардың және әкімшілердің қатысуымен жүргізілген әлеуметтік сауалнама жасанды интеллекттің қазіргі қолданылуын зерттейді, әсіресе мазмұнды құру мен білімді бағалауда жалпы оң көзқарастарды анықтайды. Дегенмен, деректердің құпиялылығына, қауіпсіздігіне және мұғалім мен оқушы арасындағы өзара әрекеттесудің ықтимал төмендеуіне қатысты алаңдаушылық сақталуда. Жасанды интеллектті қолдану тиімділігі өсіп келе жатқанына қарамастан, сауалнамаға сақатысушылардың көпшілігі бұл дәстүрлі оқыту әдістерін алмастырмай, толықтыруы керек деп санайды. Мақалада жасанды интеллекттің әлеуетін деректерді қорғау және білім беру сапасын жақсарту үшін алгоритмдік бейімділіктен аулақ болу сияқты этикалық ойлармен теңестіру қажеттілігі атап өтілген.

Кілтті сөздер: жасанды интеллект, білім беру үдерісі, жасанды интеллект интеграциясы, этикалық тәсілдер, тенденциялар, деректердің құпиялылығы, білім сапасы, перспективалар.

*Г. Н. Акбаева¹, Н. Рамашов²

¹Карагандинский университет имени Е. А. Букетова,
Республика Казахстан, г. Караганда;

²Южно-Казахстанский педагогический
университет имени О. Жанибекова,
Республика Казахстан, г. Шымкент
Поступило в редакцию 24.02.25.
Поступило с исправлениями 18.04.25.
Принято в печать 27.06.25.

РОЛЬ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье основное внимание уделяется влиянию искусственного интеллекта (ИИ) на образование, обучение и институциональную деятельность, исследуя его роль в высшем образовании. Эволюция ИИ в образовании началась в 1960-х годах, и были достигнуты важные вехи, такие как разработка ранних образовательных чат-ботов, таких как программы Eliza и Scholar. Технология искусственного интеллекта претерпела ограниченное развитие, но ее недавний рост вызвал волнение и беспокойство в образовательной среде, особенно после глобальной пандемии. Социологическое исследование студентов, профессоров и администраторов, посвященное текущему использованию искусственного интеллекта, выявляет в целом позитивное отношение, особенно к созданию контента и оценке информации. Тем не менее, сохраняются опасения по поводу конфиденциальности данных, безопасности и потенциального снижения взаимодействия учителя и ученика. Несмотря на растущее присутствие искусственного интеллекта, большинство респондентов считают, что его следует поддерживать, а не заменять традиционные методы обучения. В этой статье подчеркивается необходимость сбалансировать потенциал искусственного интеллекта с этическими соображениями, такими как предотвращение алгоритмической предвзятости, для улучшения защиты данных и качества образования.

Ключевые слова: искусственный интеллект, образовательный процесс, интеграция искусственного интеллекта, этические подходы, тенденции, конфиденциальность данных, качество образования, перспективы.

<https://doi.org/10.48081/TJRY6707>

***А. М. Әшімбекова¹, М. А. Ермаганбетова²,
Р. С. Ахитова³, Ж. Е. Қожахмет⁴**

^{1,2}Л. Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті,
Қазақстан Республикасы, Астана қ.

^{3,4}Astana IT University ЖШС,
Қазақстан Республикасы, Астана қ.

*e-mail: ashimbekovaa@mail.ru

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9805-081X>

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8147-0383>

³ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0197-7860>

⁴ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5449-3317>

ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ЭЛЕМЕНТТЕРІ БАР БІЛІМ БЕРУ ПЛАТФОРМАСЫ АРХИТЕКТУРАСЫНЫҢ ТИІМДІЛІГІН БАҒАЛАУ

Заманауи білім беру кеңістігінде жасанды интеллект элементтері бар білім беру платформалары оқытудың сапасын жекелендіру мен жақсартуда шешуші рөл атқарады. Бұл мақалада білім беру процесінде жасанды интеллект қолданатын білім беру платформасы архитектурасының тиімділігін бағалау әдістемесі талқыланады. Мұндай шешімдерді сәтті жүзеге асыруға әсер ететін негізгі параметрлер, соның ішінде жүйенің бейімделу қабілеті, пайдаланушылармен өзара әрекеттесу, мазмұнды жекелендіру деңгейі және аналитикалық мүмкіндіктер талданады.

Зерттеуде талдау, жобалау, модельдеу және эксперименттік тестілеу әдістері қолданылып, нәтижелері шығарылды. Талдау әдісі қолданыстағы білім беру платформаларын зерттеу және олардың тиімділігіне әсер ететін негізгі факторларды анықтау үшін қолданылады. Жобалау әдісі жасанды интеллект интеграциясы бар білім беру платформасының архитектуралық моделін жасауға мүмкіндік береді. Модельдеу әртүрлі пайдалану сценарийлерінде жүйенің өнімділігін бағалау үшін пайдаланылады, ал эксперименталды тестілеу жиналған деректер негізінде оның тиімділігін эмпирикалық түрде тексеру үшін қолданылады. Алынған нәтижелер жасанды интеллектті білім беру орталарында пайдаланудың

маңыздылығын растайды және оқытушылар, білім алушылар, білім беру технологияларын әзірлеушілер мен цифрлық оқытуды зерттеушілер үшін пайдалы болуы айдан анық.

Кілтті сөздер: білім беру процесі, білім беру платформасы, оқыту, студент, жасанды интеллект.

Кіріспе

Бүгінде оқытуды даралау қажеттілігіне, сапалы білім беру ресурстарына қолжетімділікті кеңейтуге және студенттердің мотивациясын арттыруға байланысты білім берудегі заманауи міндеттер білім беру ортасына цифрлық технологияларды, оның ішінде жасанды интеллектті белсенді енгізу шаралары қолға алынуда. Жасанды интеллект элементтері бар білім беру платформаларының архитектурасы автоматтандыруды, бейімделуді және студенттерге интеллектуалды қолдауды біріктіретін жаңа педагогикалық кеңістікті жасайды. Алайда мұндай шешімдердің тез таралуы олардың тиімділігі мен педагогикалық орындылығын ғылыми тұрғыдан бағалау қажеттілігін тудырады [1].

Мұндай платформаларды дамытудың негізгі аспектілерінің бірі – архитектураның функционалдық маңыздылығы, яғни архитектура құрамдас бөліктерінің білім берудің негізгі міндеттерін жүзеге асыруды қаншалықты қамтамасыз ететіндігі. Мұндай функцияларға мыналар жатады: оқу әрекетін интеллектуалды талдау, жекелендірілген ұсыныстарды қалыптастыру, мазмұнды нақты уақыт режимінде бейімдеу, білімді автоматтандырылған диагностикалау, сонымен қатар оқушылардың жеке ерекшеліктерін ескере отырып, білім беру бағытын қолдау. Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. [2] зерттеулерінде бұл функциялардың білім сапасын арттыруға, педагогикалық қызметті жеңілдетуге және өзін-өзі реттейтін білім беру үшін жағдай жасауға арналғандығы айқын жазылған.

Бұл ретте архитектураның тиімділігін бағалау қажет, яғни жасанды интеллект элементтері бар платформаны пайдалану жоспарланған білім беру нәтижелеріне қол жеткізуге қаншалықты ықпал ететіндігін анықтау қажет. Зерттеу жұмысында оқу үлгерімінің өсуі, студенттердің сабаққа қатысуы, оқытушының уақытын үнемдеу, оқу процесіне қызығушылықтың тұрақтылығы сияқты параметрлерді талдауға көңіл бөлінген. Тиімділік техникалық енгізу деңгейінде де (мәліметтерді өңдеу жылдамдығы, ұсыныстардың дәлдігі) және педагогикалық әсер ету деңгейінде де (негізгі құзыреттерді дамыту, сыни ойлауды дамыту және т.б.) бағаланады.

Жағымды аспектілермен қатар, жасанды интеллектті білім беру платформасына енгізу белгілі бір қауіптер мен ықтимал зиян келтіруі мүмкін.

Холмс, У., Биалик, М., Фадел, К. [3] еңбектерінде білім беру процесінде оқытушы рөлінің төмендеуі, шешім қабылдаудағы алгоритмдердің маңыздылығын асыра бағалау, шамадан тыс автоматтандыру арқылы білім беру мотивациясын бұрмалау мүмкіндігі, педагогикалық икемділіктің жоғалу қаупі, сондай-ақ этикалық мәселелер (мысалы, алгоритмдердегі біржақтылық және жеке деректердің ағып кетуі көрініс тапқан. Білім берудің цифрлық трансформациясының жауапты стратегиясын әзірлеу үшін осы тәуекелдерді білу және сыни бағалау қажет.

Бұл зерттеудің маңызды міндеті сонымен қатар платформа архитектурасының педагогикалық әлеуетінің ұтымды аспектілерін анықтау болып табылады, оның ішінде жасанды интеллект пайдаланудың осындай принциптерін анықтау, онда ол алмастырушы ретінде емес, педагогикалық функцияны күшейту ретінде әрекет етеді. Ұтымды пайдалану технологиялық автоматтандыру мен білім берудің гуманистік мақсаттары арасындағы тепе-теңдікті қамтамасыз етуді, модератор және тәлімгер ретінде оқытушының маңызды рөлін сақтауды, сондай-ақ икемді цифрлық ортада білім алушы тұлғасының дамуын қамтамасыз етуді білдіреді [4]. Бұл жасанды интеллект элементтері бар білім беру платформасы архитектурасының қаншалықты қолайлы және тиімді екенін анықтау үшін жасалады. Бұл зерттеудің мақсаттары:

1 Студенттердің кәсіби өсу платформасының пайдалылығымен келісу деңгейін бағалау.

2 Жасанды интеллект элементтері оқытуды жекелендіруге қаншалықты тиімді көмектесетінін анықтау.

3 Студенттер ең маңызды деп қабылдайтын платформаның негізгі сипаттамаларын анықтау.

4 Әртүрлі оқу салаларындағы студенттер топтары арасындағы платформаны қабылдаудағы айырмашылықтарды анықтау.

5 Платформаны одан әрі жетілдіруді қажет ететін бағыттарды анықтау. Аталмыш зерттеу жұмысы бойынша келесідей болжам жасауға болады: білім беру платформасын пайдалану студенттердің кәсіби дағдыларын дамытуға ықпал етеді.

студенттер жасанды интеллекттің біріктірілген элементтерін оқу процесін жеңілдететін, өнімділікті және платформамен өзара әрекеттесу сапасын арттыратын пайдалы және ыңғайлы құралдар ретінде қабылдайды.

студенттердің платформаның әртүрлі сипаттамаларына қатысты қабылдауы мен келісу деңгейі олардың мамандығына байланысты өзгереді: техникалық саладағы студенттер платформаның технологиялық мүмкіндіктерін бағалауда келісімнің жоғары деңгейін көрсетеді, ал

гуманитарлық ғылымдар студенттері пайдаланушы интерфейсінің ыңғайлылығы мен интуитивтілігі көрсетеді.

Осылайша, бұл мақала жасанды интеллект элементтері бар білім беру платформасының архитектурасын кешенді бағалауға, оның ішінде оның функционалдық құрылымына, педагогикалық тиімділігіне, ықтимал пайдасы мен зиянына, сондай-ақ ұтымды және қауіпсіз іске асыру шарттарына талдау жасауға бағытталған. Зерттеу нәтижелері цифрлық білім берудің тұрақты дамуы үшін осындай жүйелерді жобалаудың педагогикалық және технологиялық тексерілген тәсілдерін негіздеуге мүмкіндік береді. Бұл зерттеу жасанды интеллект элементтері бар білім беру платформасының архитектурасын дамытуға студенттердің көзқарастарын зерттеуге бағытталған; осылайша, осы зерттеудің барлық қатысушылары бағалау нысанындағы барлық сұрақтарға жауап беруге дайын болды және олар құпиялылық пен анонимділік саясатымен жақсы қорғалған.

Материалдар және әдістер

«Білім беру процесінде жасанды интеллект элементтері бар білім беру платформасы архитектурасының тиімділігін бағалау» тақырыбы бойынша теориялық зерттеу әдістері білім беру процесінде жасанды интеллект тақырыбы бойынша бар ғылыми дереккөздер мен жарияланымдарды, сондай-ақ қазіргі заманғы тенденцияларды зерттеу мен жүйелеуді қамтиды.

Бұл зерттеудің сұрақтары Т.К. Chiu [5], Н. Meng [5], М. С. Reynald [6], L. Chen [7] және басқа да көптеген зерттеушілердің еңбектерінде көрініс тапты. Жасанды интеллект элементтері бар білім беру платформасын зерттеуде теориялық әдістермен қатар деректерді талдау әдістері, модельдеу және теориялық әзірлемелер, жобалау әдісі сияқты әдістер қолданылды.

Зерттеудің негізгі әдісі талдау әдісі болды. Деректерді талдаудың бұл әдісі біздің зерттеуімізде қолданылды, бұл әдіс арқылы респонденттердің бірқатар мәлімдемелер немесе сұрақтар (тармақтар) бойынша келісім деңгейін анықтау және бағалау қажет болды.

Әдістің негізгі элементтері

1 Тармақ: бұл респонденттер жауап беретін нақты сұрақ немесе мәлімдеме.

2 SD (стандартты ауытқу): жауаптардың өзгеруінің көрсеткіші. Стандартты ауытқу неғұрлым аз болса, қатысушылардың берілген элементке қатысты келісімі соғұрлым жоғары болады.

3 Орташа мән: белгілі бір пункт бойынша респонденттердің рейтингтерінің орташа арифметикалық мәні. Бұл келісімнің немесе артықшылықтың жалпы деңгейін бағалауға мүмкіндік береді.

4 Келісім деңгейі: Бұл респонденттер арасындағы келісім дәрежесін көрсететін жиынтық деректердің интерпретациясы. Шкаласы жиі пайдаланылады, мысалы:

1 = мүлдем келіспеймін

3 = бейтарап

5 = толығымен келісемін

Әдіс келесідей жүзеге асады:

1 Деректерді жинау: зерттеуге қатысушылар элементтерді Likert шкаласы бойынша бағалайды (мысалы, 1-ден 5-ке дейін немесе 1-ден 7-ге дейін).

2 Деректерді талдау:

әрбір элемент үшін орташа мән есептеледі.

респонденттердің жауаптары қаншалықты ерекшеленетінін түсіну үшін стандартты ауытқу (SD) есептеледі.

3. Интерпретация:

– төмен SD бар жоғары орташа мән келісімнің жоғары деңгейін көрсетеді.

– төмен SD бар төмен орташа мән теріс позициялы келісімді көрсетеді.

– жоғары SD пікірлердің кең ауқымын, яғни келісімнің төмен деңгейін көрсетеді.

Сондай-ақ талдау барысында мақалада кездесетін «жасанды интеллект», «білім беру платформасы», «ақпараттық технологиялар» және басқа да көптеген негізгі ұғымдар, сондай-ақ ғылыми мақаланың бөлімдерінде көрініс тапқан жасанды интеллектіні пайдаланудың негізгі ұстанымдары мен мүмкіндіктері зерттелді.

Модельдеу әдісі мен теориялық әзірлемелер жасанды интеллект көмегімен есептерді шешу үшін қолданылатын теориялық модельдер мен алгоритмдерді құруды қамтиды. Модельдеу жасанды интеллект жүйелерінің мінез-құлқы мен мүмкіндіктеріне қатысты болжамдарды ресімдеуге және тексеруге мүмкіндік береді [8].

Жобалау әдісі жасанды интеллект элементтері бар платформаны пайдалана отырып, қандай білім беру мәселелері мен міндеттерін шешу қажет екенін анықтауға мүмкіндік берді. Бұған мыналар кірді:

– оқу мақсаттарын анықтау: жекелендіруді арттыру, оқу үлгерімін жақсарту, студенттердің белсенділігін арттыру;

– мотивацияның төмен деңгейі, материалды түсінудегі қиындықтар немесе жеке ұсыныстардың болмауы сияқты бар білім беру проблемаларын талдау;

негізгі пайдаланушыларды (студенттер, мұғалімдер) және олардың қажеттіліктерін анықтау [9].

Сондай-ақ осы кезеңде платформаның негізгі концепциясы, сонымен қатар оның педагогикалық дизайны, платформаның функционалдығы және техникалық ерекшеліктері әзірленеді.

Бұл кезеңдегі келесі қадам зерттеу жұмысымыздың соңғы аспектісі болып табылатын жасанды интеллект элементтері бар білім беру платформасын пайдалану бойынша ұсыныстар әзірлеу болды. Жүргізіліп жатқан жұмыстың жаңалығы мен практикалық мәнін анықтау мақсатында бүкіл ғылыми жұмысты қорытындылау және зерттеу нәтижелерін үйлестіру құралдарын нақты қолдануға ерекше назар аударылды.

Нәтижелер және талқылаулар

Жасанды интеллект элементтері бар білім беру платформасын әзірлеу университет студенттерінің кәсіби білімін арттыруға бағытталған. Негізгі мақсат – жекелендірілген ұсыныстар беретін, сәйкес материалдармен қамтамасыз ететін және мансаптық өсуге ықпал ететін бейімделген оқыту жүйесін құру.

Жасанды интеллект элементтері бар білім беру платформасы архитектурасының дизайны мен дамуын төмендегідей қорытындылауға болады:

1 Жасанды интеллект чат-боттары арқылы кәсіптік оқу орындарындағы студенттердің кәсіби жарамдылығын арттыру үшін оқу-әдістемелік платформаның архитектурасы (сурет 2).

Бұл зерттеуде зерттеушілер LINE және Messenger сияқты чат платформалары арқылы қызметтерді ұсына алатын құралды әзірлеу үшін білім беруді басқару процесін жасанды интеллект технологиясымен біріктірді. Бұл платформа студенттерге білім беру кеңестерін оңайырақ және ыңғайлы түрде алуға көмектеседі деп күтілуде. Жасанды интеллект чат-ботын пайдалана отырып, білім беру платформасы архитектурасының жобалау және дамыту негізінен үш негізгі элементтен, атап айтқанда енгізу факторынан, платформаның құрамдас бөліктерінен және әзірлеу процесі мен шығыстан тұратын жүйелік тәсілге негізделген.

Аталмыш мақала жасанды интеллект элементтері бар білім беру платформасының архитектуралық үлгісін ұсынады. Платформа студенттерге және оқытушыларға ақпаратты табуға, сұрақтарға жауап беруге және білім беру бағдарламалары мен ресурстары бойынша ұсыныстар беруге арналған.



2-Сурет – Жасанды интеллект элементтері бар білім беру платформасы архитектурасы

Аталмыш платформаның архитектурасы бірнеше негізгі компоненттерді қамтиды, олардың әрқайсысы ыңғайлылықты, функционалдылықты және пайдаланушылардың өзара әрекеттесуінің тиімділігін қамтамасыз етуге бағытталған.

Платформаның пайдаланушы интерфейсі навигация жүйесі және өзара әрекеттесуді жеңілдететін интуитивті дизайны бар веб-қосымша түрінде ұсынылған. Пайдаланушылар өздеріне қажетті ақпаратты оңай таба алады, чат-ботпен өзара әрекеттеседі және басқа платформа мүмкіндіктерін пайдалана алады. Мобильді қолданушыларға ыңғайлы болу үшін платформаға кез келген құрылғыдан қол жеткізуге мүмкіндік беретін, оны пайдалану мүмкіндігінше икемді және қолжетімді ететін мобильді қосымша әзірлеу мүмкіндігі бар.

Платформаның орталық функцияларының бірі – жасанды интеллект технологияларына негізделген чат-бот. Ол табиғи адам тілінде жазылған пайдаланушы сұрауларын түсінуге және сәйкес жауаптарды беруге мүмкіндік беретін табиғи тілді өңдеу (NLP) модульдерін пайдаланады. Машиналық оқыту алгоритмдерінің арқасында чат-бот үнемі жетілдіріліп отырады: бұрынғы өзара әрекеттесуді талдау арқылы ол жауаптарының сапасын жақсартады және барған сайын тиімдірек болады. Маңызды элемент білім базасы - жиі қойылатын сұрақтарға жауаптарды, білім беру бағдарламалары туралы ақпаратты және пайдалы ресурстарды қамтитын ақпараттың құрылымдық репозиторийі. Бұл білім базасы ақпараттың ағымдағы және пайдаланушы қажеттіліктеріне сәйкес болуын қамтамасыз ету үшін үнемі жаңартылып отырады.

Платформаның серверлік бөлігі оның техникалық функционалдығын қамтамасыз етеді. Маңызды элемент - бұл пайдаланушы интерфейсі мен сервер арасындағы байланыс интерфейсі ретінде қызмет ететін, деректерді жылдам және қауіпсіз тасымалдауды қамтамасыз ететін API. Сонымен қатар, серверде барлық қажетті ақпарат, соның ішінде пайдаланушылар, олардың

сұраулары және платформамен өзара әрекеттесу тарихы туралы деректер сақталатын дерекқор бар [10].

Платформаның функционалдығын жақсарту үшін аналитикалық жүйе қолданылады. Ол әзірлеушілерге әлсіз жақтарды анықтауға және жүйені оңтайландыруға көмектесетін чат-ботпен пайдаланушы әрекеттестігі туралы деректерді жинайды және талдайды. Сондай-ақ платформа әкімшілеріне берілетін есептерді автоматты түрде жасау мүмкіндігі бар. Бұл есептер чат-бот өнімділігі, пайдаланушының қанағаттану деңгейі және жүйе жұмысының басқа аспектілері туралы деректерді қамтиды.

Платформаның жұмыс принциптері бірнеше маңызды процестерге негізделген. Біріншіден, пайдаланушылар функционалдылыққа жеке қол жеткізуді қамтамасыз ететін жеке тіркелгілерді жасау үшін тіркеледі. Содан кейін олар сұрауларын өңдейтін және білім қорынан жауап беретін чат-бот арқылы сұрақтар қоя алады. Жұмыс сапасын жақсарту үшін пайдаланушылар берілген жауаптар бойынша пікір қалдыру мүмкіндігіне ие, бұл чат-ботты одан әрі оқытуға және жетілдіруге ықпал етеді. Сондай-ақ, білім қорын үнемі жаңартып отыру ұсынылатын ақпараттың аудитория үшін әрқашан өзекті және пайдалы болуын қамтамасыз етеді.

Осылайша, білім беру платформасы ыңғайлылықты, жасанды интеллект технологияларын және қуатты аналитиканы біріктіреді, бұл пайдаланушылардың жоғары деңгейін қанағаттандыруға және олардың білім беру қажеттіліктеріне сәйкес келуге мүмкіндік береді.

2. Жасанды интеллект негізіндегі чат-ботты пайдалана отырып, білім беру нұсқаулығы платформасының архитектурасын әзірлеуге жарамдылығы.

Зерттеуге қатысушылар әртүрлі оқу салаларындағы (техникалық және гуманитарлық мамандықтар) бакалавриат және магистратура студенттері болып табылады.

Жалпы іріктеу: 200 адамды қамтиды (техникалық мамандықтар бойынша 100 студент, гуманитарлық мамандықтар бойынша 100 студент).

Зерттеуде платформаның әртүрлі аспектілерін 1-ден 5-ке дейінгі шкала бойынша бағалайтын 10 мәлімдемені (тармақты) қамтитын онлайн сауалнамасы пайдаланылды:

- 1 = Толығымен келіспеймін
- 2 = келіспеймін
- 3 = Бейтарап
- 4 = Келісемін
- 5 = Толығымен келісемін

Сондай-ақ пайдаланушы тәжірибесін сапалы бағалау үшін ашық сұрақтар қойылды.

Келесі мәлімдемелер (тармақтар) негізінде нәтижелер анықталды:

- 1 Жасанды интеллект ұсыныстары жекелендірілген және пайдалы.
- 2 Платформамен өзара әрекеттесу оқуға деген мотивацияны арттырады.
- 3 Жасанды интеллект интеграциясы оқу материалдарымен өзара әрекеттесуді жақсартады.
- 4 Платформа топтық арқылы басқа студенттермен өзара әрекеттесуге ықпал етеді.
- 5 Платформа кәсіби дағдыларды дамытуға көмектеседі.
- 6 Жасанды интеллект элементтері оқу процесін жеңілдетеді.
- 7 Платформаның интерфейсі ыңғайлы және интуитивті.
- 8 Платформа кәсіптік бағдар беруге көмектеседі.

Әрбір мәлімдеме үшін студенттер арасындағы келісімнің жалпы деңгейін көрсететін орташа балл есептеледі. Орташа мән неғұрлым жоғары болса, соғұрлым көп студент бұл мәлімдемені қолдайды. Стандартты ауытқу (SD) индикаторы студенттердің пікірлері бір-бірімен қаншалықты сәйкес келетінін түсінуге көмектеседі. Төмен стандартты ауытқу студенттердің келісімінің жоғары деңгейін көрсетеді, ал жоғары стандартты ауытқу келіспеушілікті көрсетеді. Егер орташа мән 4,0-ге тең немесе одан жоғары болса және стандартты ауытқу 1,0-ден төмен немесе оған тең болса, бұл келісімнің жоғары деңгейін көрсетеді.

Білім беру платформасын дамыту аясында жекелендірілген ұсыныстарды беретін және пайдаланушы деректерін талдайтын жасанды интеллект функциялары енгізілді. Студенттерге кәсіптік бағдар беруге көмектесетін кәсіби курстар мен құралдар да жасалған.

Платформаны бір ай бойы 200 студент сынады. Жұмысты бастамас бұрын студенттерге жүйені пайдаланудың негізгі функциялары мен ережелерін түсіндіру бойынша нұсқаулар берілді.

Тестілеуді аяқтағаннан кейін студенттер сауалнама толтырды. Лайкерт шкаласы арқылы сандық деректер жиналды және платформамен тәжірибесін түсіну үшін ашық сұрақтар арқылы сапалы пікірлер алынды.

Әрбір сауалнама мәлімдемесі үшін орташа және стандартты ауытқулар есептелді. Бұл көрсеткіштер студенттер арасындағы келісімнің жалпы деңгейін анықтауға көмектесті. Сондай-ақ техникалық және гуманитарлық мамандықтар студенттерінің платформаны қабылдауындағы айырмашылықтарды анықтау үшін салыстырмалы талдаулар жүргізілді. Бағалау мәліметтері 1 және 2 диаграммаларда берілген.

Диаграмма 1 Жасанды интеллект элементтері бар білім беру платформасы архитектурасының тиімділігі



1-Диаграмма – Жасанды интеллект элементтері бар білім беру платформасы архитектурасының тиімділігі

2-Диаграмма – Жасанды интеллект элементтері бар білім беру платформасы архитектурасының тиімділігі (жалғасы).

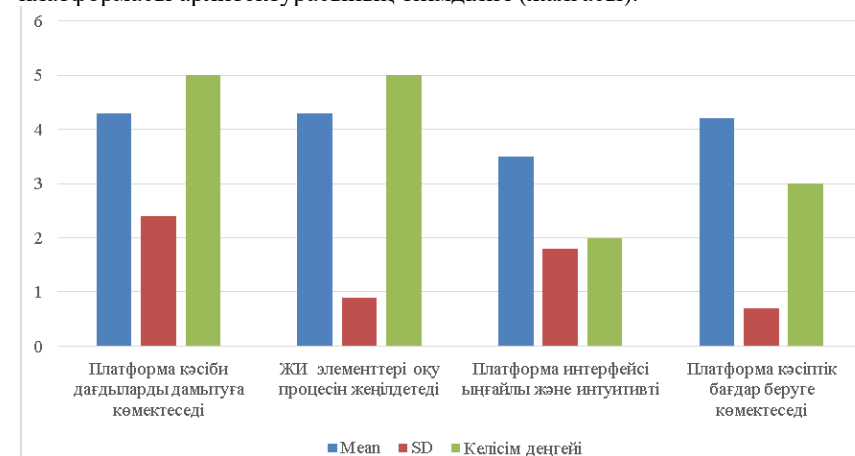


Диаграмма 2 – Жасанды интеллект элементтері бар білім беру платформасы архитектурасының тиімділігі (жалғасы)

Пайдаланушылардың көпшілігі платформаның функционалдығын оң бағалайды, әсіресе кәсіби дағдыларды дамытуға, оқу үдерісін жеңілдетуге және мотивацияға қатысты аспектілерде.

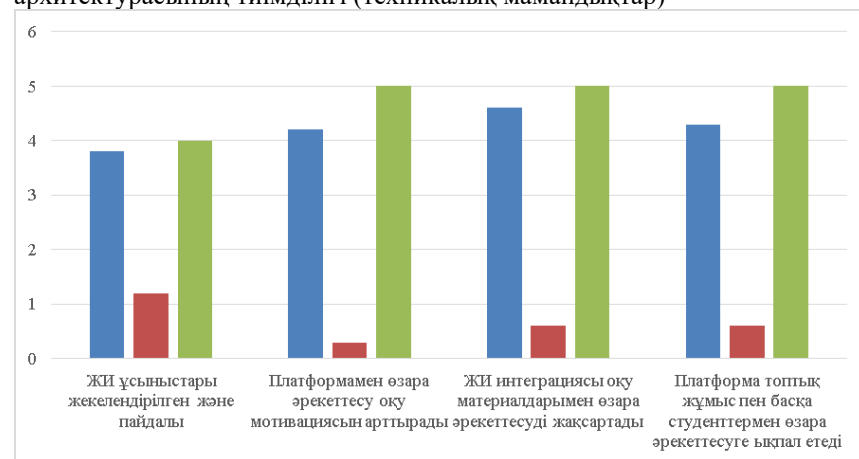
Платформаның интерфейсі ыңғайлы және интуитивті екендігі туралы мәлімдеме пікірлердің әртүрлілігін көрсетті, бұл пайдаланушы тәжірибесін жақсарту қажеттілігін көрсетуі мүмкін.

Кәсіптік бағдар сияқты кейбір аспектілер қанағаттану деңгейін жақсарту үшін қосымша назар аударуды қажет етеді.

Бұл талдау платформаны одан әрі жетілдіруге және оның оқытудағы тиімділігін арттыруға негіз бола алады.

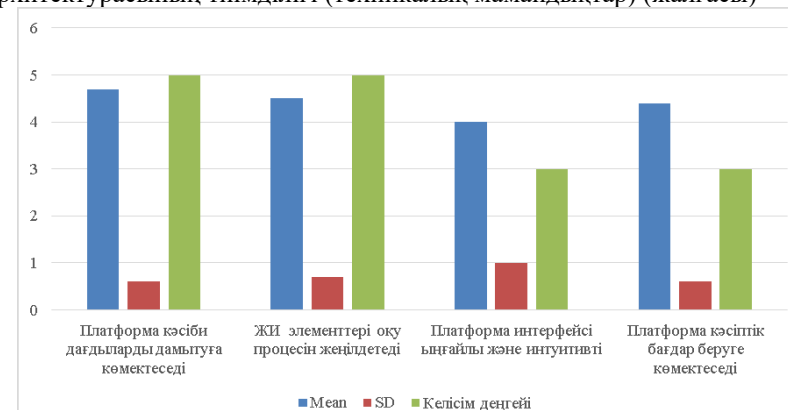
Толығырақ талдау үшін мәліметтер студенттердің оқу саласына (техникалық және гуманитарлық мамандықтар) байланысты топтарға бөлінді. Техникалық мамандықтар бойынша нәтижелер төменде берілген (диаграмма 3,4).

Диаграмма 3 Жасанды интеллект элементтері бар білім беру платформасы архитектурасының тиімділігі (техникалық мамандықтар)



3-Диаграмма – Жасанды интеллект элементтері бар білім беру платформасы архитектурасының тиімділігі (техникалық мамандықтар)

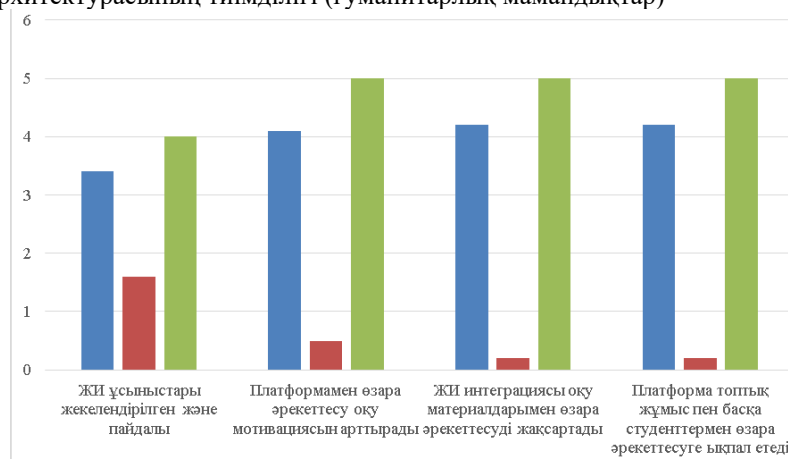
Диаграмма 4 – Жасанды интеллект элементтері бар білім беру платформасы архитектурасының тиімділігі (техникалық мамандықтар) (жалғасы)



3-Диаграмма – Жасанды интеллект элементтері бар білім беру платформасы архитектурасының тиімділігі (техникалық мамандықтар) (жалғасы)

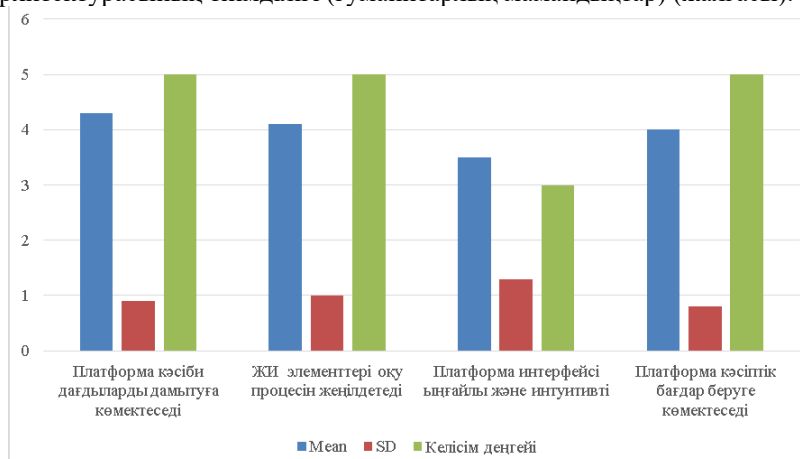
Келесі диаграммалардан біз гуманитарлық мамандықтарға байланысты мәліметтерді көре аламыз (диаграмма 5,6).

Диаграмма 5 Жасанды интеллект элементтері бар білім беру платформасы архитектурасының тиімділігі (гуманитарлық мамандықтар)



5-Диаграмма – Жасанды интеллект элементтері бар білім беру платформасы архитектурасының тиімділігі (гуманитарлық мамандықтар)

Диаграмма 6 – Жасанды интеллект элементтері бар білім беру платформасы архитектурасының тиімділігі (гуманитарлық мамандықтар) (жалғасы).



6-Диаграмма – Жасанды интеллект элементтері бар білім беру платформасы архитектурасының тиімділігі (техникалық мамандықтар) (жалғасы)

Бұл талдау платформаны техникалық саладағы студенттердің гуманитарлық саладағы студенттерге қарағанда негізгі көрсеткіштер бойынша жоғары бағалағанын көрсетті. Бұл барлық пайдаланушылардың қажеттіліктерін қанағаттандыру үшін платформаның материалдары мен интерфейсін жақсарту қажеттілігін көрсетуі мүмкін.

Қорытынды

Жасанды интеллектті білім беру ортасына енгізу оның тиімділігін арттыру үшін айтарлықтай әлеуетке ие, бірақ ол бірқатар ықтимал тәуекелдер мен күтпеген салдарлармен бірге келеді. Жасанды интеллектті білімге енгізудің пайдасын барынша арттыру оны қолдану процесінде туындайтын қиындықтарды жан-жақты түсіну және болжау арқылы ғана мүмкін болады [11].

Жасанды интеллект элементтері бар білім беру платформасының архитектуралық моделі білім беру саласындағы пайдаланушыларға көмектесу үшін тиімді шешім ұсынады. Жалпы, жасанды интеллект сияқты заманауи технологиялардың негізінде білім беру процесінің барлық қатысушылары үшін интуитивті және пайдалы құрал жасауға мүмкіндік береді [12].

Зерттеу жасанды интеллект элементтері бар білім беру платформасы университет студенттерінің кәсіби жарамдылығын арттыруға көмектесетінін көрсетті. Респонденттердің көпшілігі платформаны кәсіби дағдыларды

дамытудағы пайдалылығы үшін жоғары бағалады және жасанды интеллект мүмкіндіктері оқу процесін жекелендіруге көмектесетінін атап өтті.

Дегенмен, гуманитарлық ғылымдардағы студенттердің қажеттіліктеріне бейімделуі керек платформа интерфейсі мен материалдар сияқты жақсартуды қажет ететін аспектілер анықталды. Бірқатар мәселелер бойынша пікірлер ауқымы пайдаланушы тәжірибесін одан әрі жетілдіру қажеттілігін көрсетеді.

Техникалық саладағы студенттер әртүрлі пайдаланушы санаттарына мазмұнды бейімдеудің маңыздылығын көрсете отырып, платформа сипаттамаларымен келісімнің жоғары деңгейлерін көрсетті.

Қорытындылай келе, зерттеудің нәтижелері білім беру платформасын пайдалану студенттердің кәсіби дағдыларын дамытуға ықпал етеді деген болжамды растады. Сонымен қатар екі түрлі бағыттағы мамандықтар бойынша нәтижелерге сүйенер болсақ, студенттердің платформаның әртүрлі сипаттамаларына қатысты қабылдауы мен келісу деңгейі олардың мамандығына байланысты өзгереді: техникалық саладағы студенттер платформаның технологиялық мүмкіндіктерін бағалауда келісімнің жоғары деңгейін көрсетеді, ал гуманитарлық ғылымдар студенттері пайдаланушы интерфейсін ыңғайлылығы мен интуитивтілігі көрсетеді деген болжам да расталғандығы байқаймыз.

Жалпы, деректерді талдау студенттердің белсенділігін, жекелендірілген оқу тәжірибесін және оқу үлгерімін жақсартуды көрсетеді. Жасанды интеллект қолдану бізге оқу материалдарын пайдаланушылардың жеке қажеттіліктеріне бейімдеуге, олардың үлгерімін жылдам бағалауға және одан әрі оқыту үшін ұсыныстар беруге мүмкіндік береді.

Оң нәтижелерге қарамастан, жасанды интеллект алгоритмдерін оңтайландыру, технологияны пайдаланудың этикалық аспектілерін қамтамасыз ету және білім беру процестеріне ұзақ мерзімді әсерді бағалау үшін қосымша зерттеулер қажет.

Пайдаланылған деректер тізімі

1 **Лакин, Р., Холмс, У., Гриффитс, М., Форсье, Л. Б.** Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education [Электронный ресурс]. – / Р. Лакин, У. Холмс, М. Гриффитс, Л. Б. Форсье. – Pearson Education, 2016.

2 **Zawacki-Richter, O., Marin, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F.** Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16(1), 1–27.

3 **Холмс, У., Биалик, М., Фадел, К.** Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning / У. Холмс, М. Биалик, К. Фадел. – Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019. – 84 с.

4 **Тимофеева, Н. В.** Применение технологий искусственного интеллекта в образовательных платформах: анализ эффективности. Открытое образование, № 3, с. 45–54.

5 **Chiu T., Meng H., Chai C., King I., Wong S., Yam Y.** Creation and Evaluation of a Pretertiary Artificial Intelligence (AI) Curriculum // IEEE Transactions on Education. – 2021. – P. 30–39.

6 **Reynald M. C.** Integrating Generative AI in University Teaching and Learning : A Model for Balanced Guidelines // Online Learning Journal. – 2024. – Vol. 28. – P. 504–509.

7 **Chen L., Chen P., Lin Z.** Artificial Intelligence in Education : A Review // IEEE Access. – 2020. – Vol. 8. – P. 75264–75278.

8 **Bekh I., Pelek Y.** Genesis-modeling Method in the Educational Process // Journal of History Culture and Art Research. – 2021. – № 9. – P. 90–105.

9 **Ayapbergenova G., Kulsharipova Z., Bissembayeva N., Kusainova M.** The project method in the conditions of modern higher education // Pedagogical Almanac. – 2021. – P. 31–32.

10 **Sanchez-Lopez I., Perez-Rodriguez A., Fandos-Igado M.** Com-educational Platforms : Creativity and Community for Learning // Journal of New Approaches in Educational Research. – 2019. – P. 13.

11 Образование – центральное звено в новой модели экономического роста // Білімді ел – Образованная страна. – 2017. – № 6 (67). – С. 2–3.

12 **Скрипко Л. Е.** Внедрение инновационных методов обучения : перспективные возможности или непреодолимые проблемы // Менеджмент качества. – 2012. – № 3. – С. 15–18.

References

1 **Lakin, R., Xolms, U., Griffiths, M., Fors`e, L. B.** Intelligence Unleashed: An Argument for AI in Education [E`lektronny`j resurs] / R. Lakin, U. Xolms, M. Griffiths, L. B. Fors`e. — Pearson Education, 2016.

2 **Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F.** Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16(1), 1–27.

3 **Xolms, U., Bialik, M., Fadel, K.** Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning / U. Xolms, M. Bialik, K. Fadel. – Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019. – 84 s.

4 **Timofeeva, N. V.** Primenenie texnologij iskusstvennogo intellekta v obrazovatel'ny`x platformax: analiz e`ffektivnosti. Otkry`toe obrazovanie, № 3, s. 45–54.

5 **Chiu T., Meng H., Chai C., King I., Wong S., Yam Y.** Creation and Evaluation of a Pretertiary Artificial Intelligence (AI) Curriculum // IEEE Transactions on Education. – 2021. – P. 30–39.

6 **Reynald M. C.** Integrating Generative AI in University Teaching and Learning : A Model for Balanced Guidelines // Online Learning Journal. – 2024. – Vol. 28. – P. 504–509.

7 **Chen L., Chen P., Lin Z.** Artificial Intelligence in Education : A Review // IEEE Access. – 2020. – Vol. 8. – P. 75264–75278.

8 **Bekh I., Pelek Y.** Genesis-modeling Method in the Educational Process // Journal of History Culture and Art Research. – 2021. – Vol. 9. – P. 90–105.

9 **Ayapbergenova G., Kulsharipova Z., Bissembayeva N., Kusainova M.** The project method in the conditions of modern higher education // Pedagogical Almanac. – 2021. – P. 31–32.

10 **Sanchez-Lopez I., Perez-Rodriguez A., Fandos-Igado M.** Com-educational Platforms : Creativity and Community for Learning // Journal of New Approaches in Educational Research. – 2019. – P. 13.

11 Obrazovanie – central`noe zveno v novej modeli e`konomicheskogo rosta // Bilimdi el – Obrazovannaya strana [Education is the central element in the new model of economic growth // Education is an educated country] – 2017. – Vol. 6 (67). – P. 2–3.

12 **Skripko L. E.** Vnedrenie innovacionnyx metodov obucheniya : perspektivnye vozmozhnosti ili nepreodolimy`e problemy // Menedzhment kachestva [Implementation of innovative teaching methods: promising opportunities or insurmountable problems // Quality Management] – 2012. – Vol. 3. – P. 15–18.

09.02.25 ж. баспаға түсті.

10.04.25 ж. түзетулерімен түсті.

11.07.25 ж. басып шығаруға қабылданды.

*А. М. Әшімбекова¹, М. А. Ермаганбетова²,
Р. С. Ахитова³, Ж. Е. Қожакмет⁴

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

^{3,4} Astana IT University

Республика Казахстан, г. Астана

Поступило в редакцию 09.02.25.

Поступило с исправлениями 10.04.25.

Принято в печать 11.07.25 .

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ АРХИТЕКТУРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ С ЭЛЕМЕНТАМИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В современном образовательном пространстве образовательные платформы с элементами искусственного интеллекта играют важнейшую роль в персонализации и повышении качества обучения. В статье рассматривается методология оценки эффективности архитектур образовательных платформ, использующих искусственный интеллект в образовательном процессе. Анализируются ключевые параметры, влияющие на успешность внедрения таких решений, включая адаптивность системы, взаимодействие с пользователем, уровень персонализации контента и аналитические возможности.

В данном исследовании использовались методы анализа, проектирования, моделирования и экспериментального тестирования, а также представлены результаты. Аналитический метод применяется для изучения существующих образовательных платформ и выявления ключевых факторов, влияющих на их эффективность. Метод проектирования позволяет создать архитектурную модель образовательной платформы с интеграцией искусственного интеллекта. Моделирование используется для оценки производительности системы в различных сценариях использования, в то время как экспериментальное тестирование применяется для эмпирической проверки ее эффективности на основе собранных данных. Полученные результаты в ходе исследования подтверждают важность использования искусственного интеллекта в образовательной среде и, несомненно, полезны для преподавателей, обучающихся, разработчиков образовательных технологий и исследователей цифрового обучения.

Ключевые слова: образовательный процесс, образовательная платформа, обучение, студент, искусственный интеллект.

*А. М. Ashimbekova¹, М. А. Ermaganbetova²,
R. S. Akhitova³, Zh. E. Kozhakhmet⁴

^{1,2} Faculty of Information technologies, L. N.

Gumilyov Eurasian National University

Republic of Kazakhstan, Astana;

^{3,4} Astana IT University

Republic of Kazakhstan, Astana

Received 09.02.25.

Received in revised form 10.04.25.

Accepted for publication 11.07.25

EVALUATION OF THE EFFICIENCY OF THE ARCHITECTURE OF AN EDUCATIONAL PLATFORM WITH ELEMENTS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

In the modern educational space, educational platforms with elements of artificial intelligence play a vital role in personalization and improving the quality of learning. The article discusses the methodology for evaluating the effectiveness of educational platform architectures that use artificial intelligence in the educational process. The key parameters that affect the success of implementing such solutions are analyzed, including system adaptability, user interaction, the level of content personalization, and analytical capabilities. The study used the methods of analysis, design, modeling, and experimental testing, and presents the results. The analytical method is used to study existing educational platforms and identify key factors affecting their effectiveness. The design method allows you to create an architectural model of an educational platform with the integration of artificial intelligence. Modeling is used to evaluate the performance of the system in various use cases, while experimental testing is used to empirically verify its effectiveness based on the collected data. The results confirm the importance of using artificial intelligence in the educational environment and are undoubtedly useful for teachers, students, educational technology developers, and digital learning researchers.

Keywords: educational process, educational platform, training, student, artificial intelligence.

<https://doi.org/10.48081/BDSH3263>

***М. А. Валиева¹, Г. Ш. Омирбаева², Т. Азамат³,
К. М. Балажанова⁴, Р. С. Маусумбаев⁵**

^{1,5}Торайғыров университет,

Республика Казахстан, г. Павлодар

²Алматинский гуманитарно – экономический университет,

Республика Казахстан, г. Алматы

³Павлодарский педагогический университет имени Өлкей Марғұлан»,

Республика Казахстан, г. Павлодар

⁴Казахский национальный женский педагогический университет,

Республика Казахстан, г. Алматы

*e-mail: madina_mahambeto@mail.ru

¹ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2617-3646>

²ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3753-5912>

³ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8026-786X>

⁴ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3597-0165>

⁵ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7145-569X>

ПРАКТИКА ВНЕДРЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРЕПОДАВАНИЕ ЭСТРАДНОГО ПЕНИЯ

В статье рассматриваются современные подходы к внедрению технологий искусственного интеллекта (ИИ) в процессе преподавания дисциплины «Эстрадное пение». Исследование направлено на изучение практического применения ИИ для повышения эффективности обучения студентов, обучающихся по направлению ОП 6В02103 – Вокальное искусство на кафедре «Исполнительское искусство» Торайғыров университета. В статье анализируются возможности ИИ как инструмента для анализа вокальных данных, предоставления мгновенной обратной связи и персонализации учебного процесса. Особое внимание уделяется экспериментальной части исследования, проведенной среди студентов второго и третьего курсов кафедры. В рамках эксперимента была протестирована программа на базе ИИ, предназначенная для анализа звуковых характеристик голоса

в режиме реального времени. Студенты выполняли вокальные упражнения, а система оценивала такие параметры, как точность интонирования, динамический диапазон, тембральное разнообразие, артикуляция и стабильность ритма. Программа предоставляла детализированный отчет о каждом исполнении, выявляя ошибки и предлагая рекомендации по их устранению. Участники эксперимента были разделены на две группы: первая группа обучалась с использованием ИИ, вторая – традиционным методом под руководством преподавателя. По результатам трехмесячного эксперимента студенты первой группы показали значительное улучшение техники исполнения, повысили уверенность в своих силах и продемонстрировали более высокий уровень самоконтроля. Использование ИИ позволило сделать процесс обучения более увлекательным и мотивирующим для студентов. Результаты исследования подтвердили гипотезу о том, что внедрение ИИ в преподавание эстрадного пения способствует более глубокому освоению материала, развитию профессиональных компетенций и формированию навыков самостоятельной работы. Статья подчеркивает значимость использования ИИ в музыкальном образовании как средства, дополняющего традиционные методики, и демонстрирует перспективы его дальнейшего применения для совершенствования системы подготовки вокалистов.

Ключевые слова: искусственный интеллект, эстрадное пение, преподавание, вокальный анализ, персонализированное обучение.

Введение

Современное музыкальное образование находится на этапе активной трансформации, вызванной внедрением цифровых технологий и искусственного интеллекта (ИИ) в учебный процесс. Эти технологии открывают новые горизонты для преподавания и обучения, особенно в таких специализированных дисциплинах, как эстрадное пение [1]. Традиционные методы обучения, основанные на многолетнем опыте педагогов, остаются фундаментом музыкального образования, однако их сочетание с современными технологиями позволяет повысить эффективность обучения и расширить возможности для развития творческих способностей студентов.

Эстрадное пение, как направление подготовки, требует от исполнителей не только технического мастерства, но и умения адаптироваться к современным условиям выступлений, работы со звукозаписывающими студиями и цифровыми платформами [2]. В этой связи использование

становится не просто инновацией, а необходимым шагом для модернизации образовательного процесса. Искусственный интеллект может предоставить объективный анализ вокальных данных, мгновенную обратную связь и персонализированные рекомендации, что особенно важно для студентов, находящихся на разных этапах освоения профессиональных навыков [3].

Актуальность темы обусловлена необходимостью поиска новых подходов к обучению, которые позволяют готовить конкурентоспособных специалистов в условиях стремительно меняющегося мира музыкального искусства. Проблематикой применения ИИ в музыкальном образовании занимаются исследователи как в Казахстане, так и за рубежом [4]. В Казахстане ряд работ посвящен вопросам внедрения цифровых технологий в гуманитарные дисциплины: среди них можно выделить исследования С. Мурат и Г. Мурсалимовой, которые рассматривают интеграцию ИИ в систему высшего образования [5]. В России данная проблематика активно изучается учеными, такими как А.В. Кузнецов и Е.А. Попова, которые исследуют влияние цифровых инструментов на развитие музыкальных навыков [6]. На международном уровне значительный вклад в разработку технологий анализа звука и их применение в музыкальном образовании внесли такие ученые, как D. Vessel (США) [7], X. Serra (Испания) [8] и M. Goto (Япония) [9]. Работы данных авторов легли в основу создания программ, использующих ИИ для анализа вокальных данных.

В Казахстане внедрение ИИ в образовательный процесс регулируется рядом нормативных документов. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 202-2025 годы подчеркивает важность использования цифровых технологий для повышения качества образования [10]. Концепция развития информационно-коммуникационной инфраструктуры Республики Казахстан до 2030 года определяет приоритеты цифровизации всех сфер жизни общества, включая образование [11]. В нормативных документах Министерства образования и науки Республики Казахстан подчеркивается необходимость внедрения инновационных методик и технологий для подготовки высококвалифицированных специалистов [12]. Данные нормативные акты создают правовую базу для использования ИИ в учебном процессе, в том числе в музыкальном образовании.

В рамках данной статьи рассматривается практический опыт внедрения ИИ в преподавание эстрадного пения на кафедре «Исполнительское искусство» Торайғыров университета. Особое внимание уделено экспериментальному исследованию, проведенному среди студентов второго

и третьего курсов, которые использовали программу на базе ИИ для анализа и совершенствования своей вокальной техники.

Результаты исследования могут быть полезны как преподавателям музыкальных дисциплин, так и разработчикам образовательных технологий, заинтересованным в создании инновационных инструментов для обучения эстрадному вокалу.

Материалы и методы

Исследование направлено на изучение эффективности применения технологий искусственного интеллекта (ИИ) в преподавании эстрадного пения. Для достижения поставленной цели были использованы следующие материалы и методы.

В эксперименте приняли участие студенты второго и третьего курсов кафедры «Исполнительское искусство» Торайғыров университета, обучающиеся по направлению «Эстрадный вокал». Общая численность респондентов составила 10 человек. Участники были разделены на две равные группы: экспериментальную (обучение с использованием ИИ) и контрольную (обучение традиционными методами). Распределение по группам проводилось случайным образом, чтобы минимизировать влияние внешних факторов на результаты исследования.

В рамках эксперимента использовалась программа на базе ИИ, разработанная для анализа вокальных данных. Программа позволяет оценивать такие параметры, как: точность интонирования; динамический диапазон; тембральное разнообразие; стабильность ритма; артикуляция и четкость произношения. Система представляет мгновенную обратную связь в виде графиков, диаграмм и текстовых рекомендаций, что позволяет студентам оперативно корректировать свои ошибки. Программа была адаптирована для использования в учебном процессе и поддерживает работу с микрофонами, улавливающими вокальные данные в режиме реального времени.

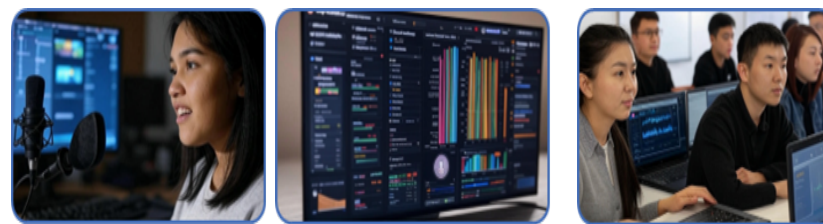


Фото 1 – Использование программы в учебном процессе

Программа, использованная в исследовании по обучению эстраднему пению, представляет собой специализированное программное обеспечение, разработанное для анализа вокальных данных и поддержки учебного процесса. Она включает несколько ключевых модулей, обеспечивающих сбор, обработку, анализ и визуализацию данных, а также предоставление персонализированной обратной связи. Ниже представлено описание структуры программы с учетом ее функциональности и адаптации для обучения эстраднему пению:

Таблица 1 – Структура программы ИИ

№	Модули	Описание модуля	компоненты
1	Модуль ввода и сбора данных	Модуль отвечает за охват вокальных данных в режиме реального времени через подключенный микрофон. Он обеспечивает высококачественный ввод аудиосигнала для последующего анализа	- аудиоинтерфейс; - предобработка сигнала; - буферизация данных.
2	Модуль анализа вокальных параметров	Основной модуль, который использует алгоритмы машинного обучения и цифровой обработки сигналов для анализа ключевых вокальных характеристик	- анализ точности интонирования; - анализ динамического диапазона; - анализ стабильности ритма; - анализ артикуляции и четкости произношения.
3	Модуль обработки и интерпретации данных	Модуль преобразует результаты анализа в понятные рекомендации для студентов, адаптированные под их уровень подготовки	- интерпретация результатов; - персонализация; - обучение модели.

4	Модуль визуализации	Модуль отвечает за предоставление результатов анализа в удобной и наглядной форме для студентов и преподавателей	- графики и диаграммы; - интерактивный интерфейс.
5	Модуль обратной связи	Модуль предоставляет студентам обратную связь, помогая корректировать ошибки в реальном времени	- текстовые рекомендации; - визуальные подсказки; - аудиообратная связь.
6	Модуль интеграции и управления	Модуль обеспечивает взаимодействие всех компонентов программы, а также ее интеграцию с внешними устройствами и платформами	- интерфейс пользователя; - хранение данных; - совместимость; - администрирование.

Программа была специально адаптирована для обучения эстраднему пению, что включает: учет специфики жанра (акцент на выразительности, работе с микрофоном, стилизации); анализ артикуляции с учетом текстов песен на разных языках (включая казахский и английский); поддержка упражнений для развития тембрального разнообразия, характерного для эстрадного вокала; интеграция ритмических паттернов, типичных для поп-, рок- и джаз-музыки.

Структура программы обеспечивает комплексный подход к анализу вокальных данных, делая программу эффективным инструментом для обучения эстраднему пению. Программа сочетает передовые технологии ИИ с учетом специфики музыкального образования, предоставляя студентам и преподавателям мощный инструмент для совершенствования вокальных навыков.

Эксперимент проводился в течение трех месяцев. Студенты обеих групп выполняли одинаковые вокальные упражнения, однако подход к обучению различался:

1 Респонденты экспериментальной группы работали с программой на базе ИИ. После каждого вокального упражнения получали детальный анализ своего исполнения и рекомендации по улучшению техники.

2 Респонденты контрольной группы занимались традиционным методом под руководством преподавателя, который давал устные рекомендации.

Для объективной оценки прогресса участников использовались следующие методы:

Таблица 2 – Используемые методы исследования

Метод	описание
Тестирование	До и после эксперимента проводилась проверка вокальных навыков участников. Тесты включали выполнение этюдов, песен и упражнений на интонацию, динамику и тембр.
Анализ записей	Все выступления участников записывались для последующего сравнительного анализа
Опрос студентов	По завершении эксперимента участники заполнили анкету, в которой оценивали удобство работы с ИИ, уровень мотивации и степень удовлетворенности процессом обучения.
Методы анализа данных	Для оценки результатов эксперимента применялись количественные и качественные методы анализа: 1 Статистический анализ: данные о прогрессе участников обеих групп сравнивались с использованием методов математической статистики (t- критерий Стьюдента, дисперсионный анализ). 2 Качественный анализ: отзывы студентов экспериментальной группы анализировались для выявления их восприятия использования ИИ в обучении. 3 Сравнительный анализ: результаты тестирования и записи выступлений сравнивались между группами для определения уровня улучшения вокальных навыков эстрадного пения.

Перед началом эксперимента все участники были проинформированы о его целях и методах. Студенты подписали согласие на использование их данных в исследовательских целях. Конфиденциальность и анонимность данных строго соблюдались на всех этапах исследования. Несмотря на организацию эксперимента, следует отметить некоторые ограничения: количество участников было ограничено рамками одного университета, что может повлиять на обобщаемость результатов; временной интервал экспериментального исследования (три месяца) может быть недостаточным для полной оценки долгосрочных эффектов применения ИИ в обучении.

Результаты исследования позволили получить объективные данные о влиянии ИИ на качество обучения эстрадному пению и выявить перспективы внедрения данной технологии в музыкальное образование.

Результаты и обсуждение

Экспериментальное исследование проводилось с целью изучения эффективности применения технологий искусственного интеллекта (ИИ) в обучении эстрадному пению.

Для оценки прогресса участников использовались следующие параметры:



Рисунок 1 – Параметры оценивания

Точность интонирования (подразумевает точность попадания в ноту), динамический диапазон (способность контролировать громкость голоса), тембральное разнообразие (способность менять тембр голоса), стабильность ритма (способность сохранять ритм во время исполнения), артикуляция (четкость произношения текста).

Все участники выполняли одинаковые вокальные упражнения в течение трех месяцев. После завершения экспериментального исследования навыки респондентов оценивались количественно (в процентах) и сравнивались с исходными данными. для наглядного представления результатов эксперимента ниже приведены таблицы с данными до и после проведения исследования. Результаты включают количественные показатели тестирования, анализ записей выступлений и качественные данные из анкетирования студентов.

Таблица 3 – Результаты тестирования вокальных навыков (до и после эксперимента)

параметр	группа	участник	До эксперимента %	После эксперимента %	Улучшение %
Точность интонирования	ЭГ	Студент 1	65	92	+27
		Студент 2	68	95	+27
		Студент 3	70	94	+24
		Студент 4	67	93	+26
		Студент 5	69	96	+27
	КГ	Студент 6	66	78	+12
		Студент 7	68	80	+12
		Студент 8	67	79	+12
		Студент 9	65	77	+12
		Студент 10	66	78	+12
Динамический диапазон	ЭГ	Студент 1	40	55	+15
		Студент 2	42	57	+15
		Студент 3	41	56	+15
		Студент 4	43	58	+15
		Студент 5	40	55	+15
	КГ	Студент 6	40	48	+8
		Студент 7	41	49	+8
		Студент 8	42	50	+8
		Студент 9	40	48	+8
		Студент 10	41	49	+8

Экспериментальная группа (ЭГ) показала значительное улучшение точности интонирования (+27) и динамического диапазона (+15 %), что значительно превышает результаты контрольной группы (КГ) (+12 % и +8 % соответственно).

Таблица 4 – Анализ записей выступлений (средние значения по группам)

параметр	группа	До эксперимента %	После эксперимента %	Улучшение %
Тембральное разнообразие	ЭГ	50	70	+20
	КГ	50	59	+9

Стабильность ритма	ЭГ	60	90	+30
	КГ	60	70	+10
Артикуляция	ЭГ	65	90	+25
	КГ	65	75	+10

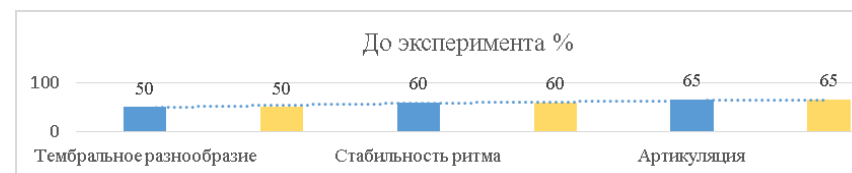


Диаграмма 1 – Анализ записей выступлений (средние значения по группам) до эксперимента

Анализ записей выступлений подтвердил, что использование ИИ способствует более глубокому развитию тембрального разнообразия (+20% против +9%) и стабильности ритма (+30% против +10%) у участников экспериментальной группы (ЭГ).

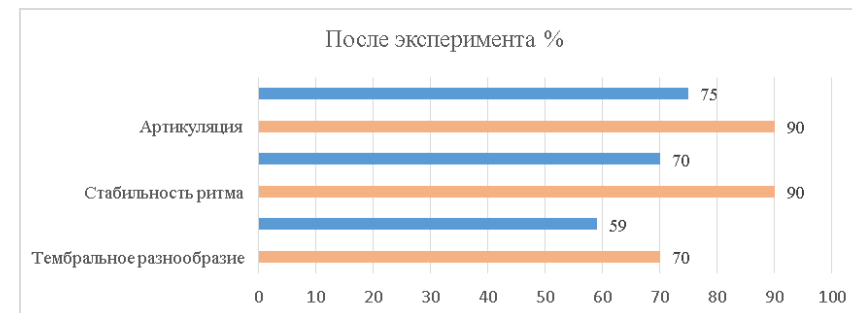


Диаграмма 2 – Анализ записей выступлений (средние значения по группам) после эксперимента

Таблица 5 – Результаты анкетирования студентов (качественные данные)

Вопрос/критерий	группа	До эксперимента %	После эксперимента %	изменение %
Насколько процесс обучения был мотивирующим?	ЭГ	60	90	+30
	КГ	60	60	0

Была ли обратная связь понятной и полезной?	ЭГ	50	95	+45
	КГ	50	40	-10
Хотели бы вы продолжить использование ИИ?	ЭГ	40	95	+55
	КГ	40	70	+30
Улучшилась ли ваша уверенность в своих силах?	ЭГ	50	85	+35
	КГ	50	50	0

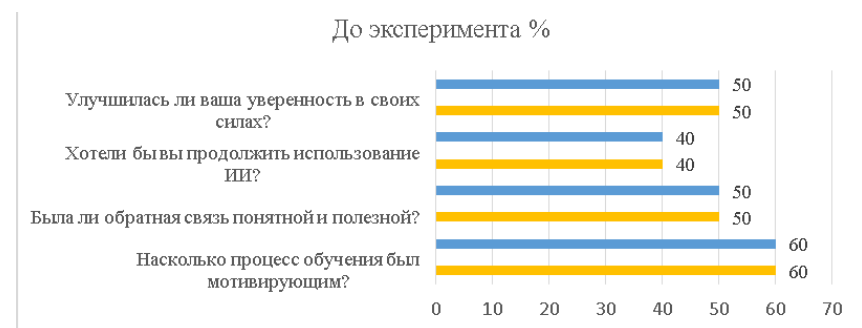


Диаграмма 3 – Результаты анкетирования студентов (качественные данные) до эксперимента

Анкетирование показало, что использование ИИ значительно повысило мотивацию (+30%) и уверенность в своих силах (+35 %) среди студентов экспериментальной группы (ЭГ).

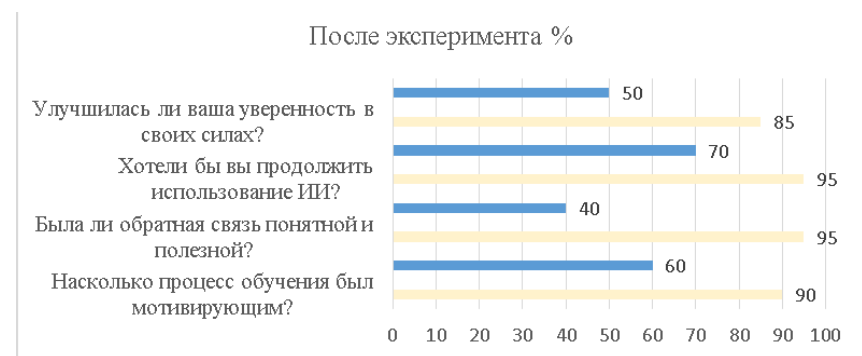


Диаграмма 4 – Результаты анкетирования студентов (качественные

данные) после эксперимента

Обратная связь от ИИ была признана более понятной и полезной (+45%). В контрольной группе (КГ) изменения были менее выражены или отсутствовали.

Таблица 6 – Сравнительный анализ общих результатов между группами (до и после)

показатель	группа	До эксперимента %	После эксперимента %	изменение %	Статистические данные
Средний балл за финальное исполнение (из 10)	ЭГ	6,0	8,7	+2,7	p<0,001
	КГ	6,0	6,5	+0,5	Не значительно
Уровень мотивации	ЭГ	60	90	+30	Значительно
	КГ	60	60	0	Не значительно
Уверенность в своих силах	ЭГ	50	85	+35	Значительно
	КГ	50	50	0	Не значительно
Желание продолжить использование ИИ	ЭГ	40	95	+55	Значительно
	КГ	40	70	+30	Значительно

Результаты экспериментального исследования подтвердили гипотезу о том, что использование технологий искусственного интеллекта в преподавании эстрадного пения повышает эффективность обучения. Участники экспериментальной группы показали значительное улучшение вокальных навыков эстрадного пения, повысили свою мотивацию и уровень самоконтроля. Эти данные свидетельствуют о перспективности внедрения ИИ в музыкальное образование как дополнения к традиционным методам обучения.

Ограничения исследования (количество участников, временной интервал) указывают на необходимость дальнейшего изучения долгосрочных эффектов использования ИИ в обучении.

Полученные в ходе эксперимента результаты подтверждают эффективность использования технологий искусственного интеллекта (ИИ) в преподавании эстрадного пения. Для более глубокого анализа наших данных мы провели сравнения с исследованиями зарубежных и казахстанских авторов, изучающих аналогичную проблематику.

В зарубежной литературе значительный вклад в изучение применения ИИ в музыкальном образовании внесли такие ученые, D. Vessel (США), X. Serra (Испания) и M. Goto (Япония). Работы данных ученых сфокусированы на разработке технологий анализа звука и их применения для обучения вокалу и инструментальному исполнительству. D. Vessel исследовал использование ИИ для анализа ритма и тембра в реальном времени, что позволило студентам осваивать сложные техники исполнения [7]. X. Serra предложил систему автоматизированного анализа интонации и динамики, которая показала значительное улучшение точности попадания в ноту (до 25 % при длительном использовании [8]). M. Goto разработал программу для анализа тембровых характеристик голоса, которая помогла студентам развивать уникальный вокальный стиль [9].

Наши результаты согласуются с данными выше указанных исследований. Нами было зафиксировано значительное улучшение точности интонирования (+27 %) и стабильности ритма (+30 %) у участников экспериментальной группы, что соответствует выводам зарубежных авторов о преимуществах ИИ для корректировки техники исполнения. Однако наши данные демонстрируют более высокие показатели улучшения по параметрам артикуляции (+25 %) и тембрального разнообразия (+20 %). Это можно объяснить тем, что программа на базе ИИ, использованная в нашем исследовании, была адаптирована специально для обучения эстраднему пению, где эти параметры играют ключевую роль.

В Казахстане применение ИИ в музыкальном образовании пока мало изучено. Однако ряд работ отечественных ученых уже рассматривает перспективы внедрения цифровых технологий в обучение. Ж. Бекмагамбетова, Г. Бегалинова исследовали влияние цифровых инструментов на развитие творческих способностей студентов музыкальных специальностей. Авторы подчеркивают важность персонализации обучения с помощью технологий [13]. Ж. Бекмагамбетова, Г. Бегалинова изучили возможность использования ИИ для анализа академического вокала, отметив, что это позволяет повысить точность интонирования и динамический диапазон у студентов [14].

Наши результаты дополняют и расширяют выводы казахстанских авторов. В частности, мы подтвердили гипотезу о том, что ИИ способствует повышению точности интонирования (+27 %) и динамического диапазона (+15%). При этом мы также продемонстрировали значительное улучшение таких параметров, как артикуляция (+25 %) и тембральное разнообразие (+20%), которые ранее не были детально изучены в контексте эстрадного пения. В сравнении с зарубежными и казахстанскими исследованиями наше исследование имеет следующие особенности:

- мы сосредоточились на конкретной дисциплине – «Эстрадное пение», что позволило адаптировать программу ИИ под специфику данного направления;
- наше исследование включало как количественный анализ (тестирование, записи выступлений), так и качественный анализ (анкетирование), что обеспечило комплексное понимание влияния ИИ на процесс обучения;
- нами были зафиксированы высокие показатели улучшения по всем ключевым параметрам, что превосходит результаты некоторых зарубежных исследований;
- полученные результаты согласуются с выводами зарубежных и казахстанских авторов о том, что ИИ является мощным инструментом для повышения эффективности обучения в музыкальном образовании;
- наши данные подтверждают, что использование ИИ особенно полезно для развития таких навыков, как точность интонирования, стабильность ритма и артикуляция, что критически важно для эстрадного пения;
- кроме того, наши выводы дополняют существующие исследования, демонстрируя, что ИИ может быть успешно адаптирован для работы с различными музыкальными жанрами и направлениями. Это открывает новые возможности для модернизации учебных программ в музыкальных вузах Казахстана и других стран.

На основе проведенного анализа можно выделить несколько направлений для дальнейших исследований:

- изучение долгосрочных эффектов использования ИИ в обучении эстраднему пению;
- расширение выборки участников для повышения обобщаемости результатов;
- разработка и тестирование новых программ на базе ИИ, ориентированных на другие музыкальные направления (академическое пение или инструментальное исполнительство).

Наши результаты согласуются с выводами зарубежных и казахстанских авторов о положительном влиянии ИИ на обучение в музыкальном образовании. Однако мы также продемонстрировали уникальные преимущества использования ИИ в контексте эстрадного пения, что подчеркивает перспективность данной технологии для подготовки будущих исполнителей.

Выводы

Применение технологий искусственного интеллекта в обучении эстраднему пению является эффективным инструментом, который дополняет традиционные методы преподавания и открывает новые горизонты для развития музыкального образования. Полученные результаты подтверждают перспективность использования ИИ для повышения качества обучения и

подготовки конкурентоспособных специалистов в сфере исполнительского искусства. Малая выборка участников (10 человек) обусловлена форматом индивидуальных занятий, что позволило детально изучить влияние ИИ на персонализированный прогресс каждого студента.

Информация о финансировании

Данная статья написана в рамках проекта «Наставничество в ToU» НАО Торайғыров университет на 2025 год.

Список использованных источников

1 **Левин, А. Г.** Искусственный интеллект в музыке. Его влияние на музыкальную индустрию в будущем [Текст] // Молодой ученый. – 2024. – № 8 (507). – С. 123–128. [Электронный ресурс]. – <https://moluch.ru/archive/507/111467>

2 **Поляков, А. С.** Методика преподавания эстрадного пения : экспресс-курс [Текст] / А. С. Поляков : учебное пособие. Российская академия музыки им. Гнесиных. – Москва : Согласие, – 2015. – 248 с.

3 **Алексеева, Л. Л., Михайлова, А. А., Командышко, Е. Ф.** Искусственный интеллект и музыкальное образование [Текст] // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2024. – № 4 (120). – С. 112–120. [Электронный ресурс]. – <http://doi.org/10.24412/1997-0803-2024-4120-112-120>

4 **Басанов, Р. А.** Применение искусственного интеллекта в образовательном процессе: подготовка будущих педагогов к использованию AI в учебной практике [Текст] // Вестник Северо-Казахстанского Университета им. М. Козыбаева. – 2024. – №2 (62). – С. 67–74. <https://doi.org/10.54596/2958-0048-2024-2-67-74>

5 **Мурат, С., Мурсалимова, Г.** Использование искусственного интеллекта в звуковом дизайне: автоматизация процессов и улучшение качества звука [Текст] // Central Asian Journal of Art Studies. – 2024 г. – т. 9, – № 2, – С. 256–74. <http://doi.org/10.47940/cajas.v9i2.881>.

6 **Кузнецов, В. Г.** Эстрадно-джазовое образование в России: история, теория, профессиональная подготовка [Текст] // В. Г. Кузнецов : автореф. дисс.. доктора пед. наук. (13.00.02, 13.00.08) – М., 2005. – 601 с.

7 **Wessel, D. L.** Timbre space as a musical control structure [Текст] // Computer Music Journal. – 1979. – № 3 (2), – P. 45-52.

8 **Serra, X., Smith, J.** Spectral Modeling Synthesis : A Sound Analysis/Synthesis Based on a Deterministic plus Stochastic Decomposition [Текст] // Computer Music Journal. – 1990. – №14(4), – P. 12-24.

9 **Goto, M.** An audio-based real-time beat tracking system for music with or without drum-sounds [Текст] // J. New Music Res. – 2001. – №30 (2), – P. 159-171.

10 Об утверждении Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2020 – 2025 годы // Постановление Правительства Республики Казахстан от 27 декабря 2019 года № 988. [Электронный ресурс]. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900000988>

11 Об утверждении Концепции развития отрасли информационно-коммуникационных технологий и цифровой сферы // Постановление Правительства Республики Казахстан от 30 декабря 2021 года № 961. [Электронный ресурс]. – <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2100000961>

12 Об утверждении Концепции развития искусственного интеллекта на 2024 – 2029 годы // Постановление Правительства Республики Казахстан от 24 июля 2024 года № 592. [Электронный ресурс]. – <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2400000592>

13 **Бекмагамбетова, Ж., Бегалинова, Г.** Музыкальное искусство на современном этапе Казахстана в условиях креативной индустрии [Текст] // Керуен, – 2022, – т. 75 (2), – С. 272–282. <https://doi.org/10.53871/2078-8134.2022.2-23>.

14 **Бекмагамбетова, Ж., Бегалинова, Г.** Функциональное многообразие музыкально-компьютерных технологий в исполнительском искусстве Казахстана [Текст] // Central Asian Journal of Art Studies. – 2022 г., – т. 7, – № 4, – С. 32-49. <https://doi.org/10.47940/cajas.v7i4.632>

References

1 **Levin, A. G.** Iskusstvennyj intellekt v muzyke. Ego vliyanie na muzykal'nyu industriyu v budushchem [Artificial intelligence in music. Its impact on the music industry in the future] [Text] // Molodoj uchenyj. – 2024. – № 8 (507). – S. 123–128. [Electronic resource]. – <https://moluch.ru/archive/507/111467>

2 **Polyakov, A. S.** Metodika prepodavaniya estradnogo peniya : ekspress-kurs [Methods of teaching pop singing : express course] [Text] / A. S. Polyakov : uchebnoe posobie. Rossijskaya akademiya muzyki im. Gnesinyh. – M : Soglasie, – 2015. – 248 s.

3 **Alekseeva, L. L., Mihajlova, A. A., Komandyshko, E. F.** Iskusstvennyj intellekt i muzykal'noe obrazovanie [Artificial intelligence and music education] [Text] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. – 2024. – № 4 (120). – S. 112–120. [Electronic resource]. – <http://doi.org/10.24412/1997-0803-2024-4120-112-120>

4 **Basanov, R. A.** Primenenie iskusstvennogo intellekta v obrazovatel'nom processe: podgotovka budushchih pedagogov k ispol'zovaniyu AI v uchebnoj

praktike [Application of Artificial Intelligence in the Educational Process: Preparing Future Educators to Use AI in Educational Practice] [Text] // Vestnik Severo-Kazhastanskogo Universiteta im. M. Kozybaeva. – 2024. – № 2 (62). – S. 67–74. [Electronic resource]. – <https://doi.org/10.54596/2958-0048-2024-2-67-74>

5 **Murat, S., Mursalimova, G.** Ispol'zovanie iskusstvennogo intellekta v zvukovom dizajne: avtomatizaciya processov i uluchshenie kachestva zvuka [Using artificial intelligence in sound design: automating processes and improving sound quality] [Text] // Central Asian Journal of Art Studies. – 2024 g. – t. 9, – № 2, – S. 256–74. [Electronic resource]. – [doi:10.47940/cajas.v9i2.881](https://doi.org/10.47940/cajas.v9i2.881).

6 **Kuznecov, V. G.** Estradno-dzhazovoe obrazovanie v Rossii: istoriya, teoriya, professional'naya podgotovka [Pop-jazz education in Russia: history, theory, professional training] [Text] // V. G. Kuznecov : avtoref. diss.. doktora ped. nauk. (13.00.02, 13.00.08) – M., 2005. – 601 s.

7 **Wessel, D. L.** Timbre space as a musical control structure // Computer Music Journal. – 1979. – № 3 (2), – P. 45–52.

8 **Serra, X., Smith, J.** (1990). Spectral Modeling Synthesis : A Sound Analysis/Synthesis Based on a Deterministic plus Stochastic Decomposition // Computer Music Journal. – 1990. – №14(4), – P. 12–24.

9 **Goto, M.** An audio-based real-time beat tracking system for music with or without drum-sounds // J. New Music Res. – 2001. – №30 (2), – P. 159–171.

10 Ob utverzhdenii Gosudarstvennoj programmy razvitiya obrazovaniya i nauki Respubliki Kazahstan na 2020 – 2025 gody // Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazahstan ot 27 dekabrya 2019 goda № 988. [On approval of the State Program of Education and Science Development of the Republic of Kazakhstan for 2020 – 2025 // Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated December 27, 2019 № 988.]. [Text]. URL: [Electronic resource]. – <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900000988>

11 Ob utverzhdenii Konceptii razvitiya otrasli informacionno-kommunikacionnyh tekhnologij i cifrovoj sfery // Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazahstan ot 30 dekabrya 2021 goda № 961 [On approval of the Concept of development of information and communication technologies industry and digital sphere // Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated December 30, 2021 № 961] [Text]. URL: [Electronic resource]. – <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2100000961>

12 Ob utverzhdenii Konceptii razvitiya iskusstvennogo intellekta na 2024 – 2029 gody // Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazahstan ot 24 iyulya 2024 goda № 592. [On Approval of the Concept of Artificial Intelligence Development for 2024 – 2029 // Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan from July 24, 2024 № 592] [Text]. URL: [Electronic resource]. [Electronic resource]. – <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2400000592>

13 Bekmagambetova, ZH., Begalinova, G. Muzykal'noe iskusstvo na sovremennom etape Kazahstana v usloviyah kreativnoj industrii [Musical art at the present stage of Kazakhstan in the conditions of creative industry] [Text] // Keruen, – 2022, – t. 75 (2), – S. 272–282. <https://doi.org/10.53871/2078-8134.2022.2-23>.

14 Bekmagambetova, ZH., Begalinova, G. Funkcional'noe mnogoobrazie muzykal'no-komp'yuternyh tekhnologij v ispolnitel'skom iskusstve Kazahstana [Functional diversity of music and computer technologies in the performing arts of Kazakhstan] [Text] // Central Asian Journal of Art Studies. – 2022 g., – t. 7, – № 4, – S. 32–49. <https://doi.org/10.47940/cajas.v7i4.632>

Поступило в редакцию 05.05.25.

Поступило с исправлениями 14.07.25.

Принято в печать 14.08.25.

*М. А. Валиева¹, Г. Ш. Әмірбаева², Т. Азамат³,
К. М. Балажанова⁴, Р. С. Маусымбаев⁵

^{1,5}Торайғыров университеті,

Қазақстан Республикасы, Павлодар қ.;

²Алматы гуманитарлы-экономикалық университеті,

Қазақстан Республикасы, Алматы қ.;

³Ә. Марғұлан атындағы

Павлодар педагогикалық университеті,

Қазақстан Республикасы, Павлодар қ.;

⁴Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті,

Қазақстан Республикасы, Алматы қ.

05.05.25 ж. баспаға түсті.

14.07.25 ж. түзетулерімен түсті.

14.08.25 ж. басып шығаруға қабылданды.

ЭСТРАДАЛЫҚ ӘНДІ ОҚЫТУҒА ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ЕНГІЗУ ТӘЖІРИБЕСІ

Мақалада «Эстрадалық ән салу» пәнін оқыту процесінде жасанды интеллект (ЖИ) технологияларын енгізудің қазіргі заманғы тәсілдері қарастырылады. Зерттеу Торайғыров университетінің «Орындаушылық өнер» кафедрасында 6В02103 - Вокалдық өнер ББ бағыты бойынша білім алатын студенттерді оқытудың тиімділігін арттыру үшін жасанды интеллект (ЖИ) практикалық қолдануды зерделеуге бағытталған. Мақалада жасанды интеллект

(ЖИ) вокалдық деректерді талдауға, жедел кері байланысты ұсынуға және оқу процесін дербестендіруге арналған құрал ретінде мүмкіндіктері талданады. Кафедраның екінші және үшінші курс студенттері арасында жүргізілген зерттеудің эксперименттік бөлігіне ерекше назар аударылады. Эксперимент шеңберінде нақты уақыт режимінде дауыстың дыбыстық сипаттамаларын талдауға арналған жасанды интеллект (ЖИ) базасындағы бағдарлама сынақтан өткізілді. Студенттер вокалдық жаттығуларды орындады, ал жүйе интонацияның дәлдігі, динамикалық диапазоны, тембралдық әртүрлілік, артикуляция және ырғақтың тұрақтылығы сияқты параметрлерді бағалады. Бағдарлама қателерді анықтай отырып және оларды жою бойынша ұсыныстарды ұсына отырып, әрбір орындау туралы егжей-тегжейлі есеп берді. Эксперименттің қатысушылары екі топқа бөлінді: бірінші топ жасанды интеллект (ЖИ) пайдалану арқылы, екіншісі - оқытушының жетекшілігімен дәстүрлі әдіспен оқытылды. Үш айлық эксперименттің нәтижелері бойынша бірінші топтағы студенттер орындау техникасының айтарлықтай жақсарғанын көрсетті, өз күштеріне сенімділігін арттырды және өзін-өзі бақылаудың неғұрлым жоғары деңгейін көрсетті. Жасанды интеллектті (ЖИ) пайдалану оқу процесін студенттер үшін қызықты және ынталандыратын етуге мүмкіндік берді. Зерттеу нәтижелері эстрадалық әндерді үйретуге жасанды интеллект (ЖИ) енгізу материалды тереңірек игеруге, кәсіби құзыреттерді дамытуға және өз бетінше жұмыс істеу дағдыларын қалыптастыруға ықпал етеді деген гипотезаны растады. Мақала жасанды интеллект (ЖИ)-ті музыкалық білім беруде дәстүрлі әдістемелерді толықтыратын құрал ретінде пайдаланудың маңыздылығын көрсетеді және оны вокалистерді даярлау жүйесін жетілдіру үшін одан әрі қолдану перспективаларын көрсетеді.

Кілтті сөздер: жасанды интеллект, эстрадалық ән айту, оқыту, вокалдық талдау, дербес оқыту.

**М. А. Valieva¹, G. Sh. Omirbayeva², T. Azamat³, K. Balazhanova⁴, R. S. Maussumbayev⁵*

^{1,5}Toraighyrov University,
Republic of Kazakhstan, Pavlodar

²Almaty humanities-economics university,
Republic of Kazakhstan, Almaty

³Pavlodar Pedagogical University named after A. Margulan,
Republic of Kazakhstan, Pavlodar

⁴Kazakh National Women's Teacher Training University,
Republic of Kazakhstan, Almaty
Received 05.05.25.

Received in revised form 14.07.25.

Accepted for publication 14.08.25.

THE PRACTICE OF IMPLEMENTING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING POP SINGING

The article considers modern approaches to the introduction of artificial intelligence (AI) technologies in the process of teaching the discipline "Variety singing". The research is aimed at studying the practical application of AI to improve the effectiveness of teaching students studying in the direction of OP 6B02103 - Vocal Art at the Department of "Performing Arts" of Toraighyrov University. The article analyzes the possibilities of AI as a tool for analyzing vocal data, providing instant feedback and personalizing the learning process. Special attention is paid to the experimental part of the research conducted among the second and third year students of the department. As part of the experiment, an AI-based program designed to analyze the sound characteristics of the voice in real time was tested. Students performed vocal exercises and the system evaluated parameters such as intonation accuracy, dynamic range, timbral variety, articulation and rhythm stability. The program provided a detailed report on each performance, identifying errors and offering recommendations on how to correct them. The participants of the experiment were divided into two groups: the first group was trained using AI, while the second group was trained using the traditional method under the guidance of a teacher. According to the results of the three-month experiment, the students of the first group showed a significant improvement in their performance technique, increased confidence in their abilities and demonstrated a higher level of self-control. The use of AI made the learning process more engaging and motivating for the students. The results of the study confirmed the hypothesis that the introduction of AI in the teaching of pop singing promotes deeper mastering of the material, development of professional competencies and formation of independent work skills. The article emphasizes the significance of using AI in music education as a means of supplementing traditional methods and demonstrates the prospects for its further application to improve the system of vocalist training.

Keywords: artificial intelligence, pop singing, teaching, vocal analysis, personalized learning.

***А. Қ. Егенисова¹, А. Б. Шарипова², А. Ж. Аплашова³**

^{1,2}Есенов университеті,
Республикасы Қазақстан, Ақтау қ.

³Торайғыров университеті,
Республикасы Қазақстан, Павлодар қ.

*e-mail: almazhai66@mail.ru

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1568-7912>

²ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1348-1112>

³ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5736-6199>

МАҢҒЫСТАУ ОБЛЫСЫ БОЙЫНША МАМАН ДАЯРЛАУДЫ SKILLS TECHNOLOGY FORESIGHT ӘДІСІНЕ НЕГІЗІНДЕ ТАЛДАУ

Бұл мақалада Қазақстанның жаһандық кеңістіктегі бәсекеге қабілеттілігін арттыру мақсатында жаңа экономикалық құрылымның даму бағыттарын нақты айқындау және кадрлар даярлаудың тиімді тетіктерін қалыптастыру қажеттілігі қарастырылады. Адами капиталды дамытудың маңызды алғышарттарының бірі ретінде еңбек нарығының талаптарына сай кәсіби құзыретті мамандарды даярлау үдерісінің жай-күйін талдау – қазіргі кезеңдегі өзекті ғылыми-практикалық мәселелердің бірі болып табылады. Осыған орай, Маңғыстау облысының орта арнаулы оқу орындарын кадрлармен қамтамасыз етілудің жай-күйін skills technology foresight әдісіне негізделген талдау жасау қажет болып табылады. Демек, жас ұрпақтың болашақ еңбек нарығына бейімделуі үшін дұрыс бағыт-бағдар беру қажет екендігі және Маңғыстау облысының әлеуметтік-экономикалық және технологиялық даму ерекшеліктерін ескере отырып, Skills Technology Foresight әдісі негізінде кадр даярлаудың жай-күйін зерттей отырып, өлкеміздің білім беру жүйесінің қазіргі заманғы ұлттық және халықаралық талаптарға жауап беретін, жоғары зияткерлік және жалпы мәдени дәрежелері бар бәсекеге қабілетті мамандарды даярлау проблемалары қарастырылып, жаңа мамандықтар мен құзыреттер атласын әзірлеу болып табылады. Бұл атлас

аймақтағы еңбек нарығын болашаққа бейімдеп, экономиканың инновациялық дамуын қамтамасыз етуге бағытталған. Зерттеу әдістері ретінде: STF (Skills Technology Foresight) әдістері, Rapid Foresight (RF) – жылдам және тиімді болжауға бағытталған негізгі сипаттамаларымен дәстүрлі тәсілдерден ерекшеленетін Форсайт әдістемесі қолданылады.

Кілтті сөздер: Маңғыстау облысы, кадр даярлау, атлас, білім беру ұйымдары, Skills technology foresight, кәсін, талдау.

Кіріспе

Қазақстан қазіргі жағдайда жаһандық экономикалық ортаға байланысты бірқатар міндеттерге тап болып отыр. Әлемдік экономика жаңа технологиялық құрылымға көшуде, соның нәтижесінде елдің білім беру, экономикалық жүйесінің барлық құрамдас бөліктеріне жаңа талаптар туындауда. Сондықтан еліміздің әлемдік аренадағы бәсекеге қабілеттілігін қамтамасыз ету үшін жаңа экономикалық құрылымның даму бағыттарын дұрыс анықтап, кадр даярлаудың барабар тетіктерін табу міндеті тұр.

Адами капиталды дамытудың негізгі факторларының бірі ретінде еңбек нарығындағы кәсіби құзыретті мамандарды даярлаудың жай-күйін анықтау, бүгінгі таңда өзекті мәселелердің бірі болып табылады.

Осыған орай, Маңғыстау облысының орта арнаулы оқу орындарын кадрлармен қамтамасыз етілудің жай-күйін Skills technology foresight әдісіне негізделген талдау жасау қажет болып табылады. Білім саласы мен экономиканы жас мамандармен кадрлық қамтамасыз ету саласындағы өңірлік бағдарламаларының іске асырылуын талдау мәселесімен зерттеген Ресейлік ғалымдар С.М. Коростелев, В.С. Голиков, Н.А. Баранник, О.В. Бондаренко және т.б. ғылыми зерттеулеріне талдау жасалған [1, 2-б.].

Мемлекеттің ғылыми-техникалық және инновациялық стратегиясын әзірлеуде форсайт (Foresight) технологиясы маңыздылығы және арқылы ғылыми-техникалық дамудың басымдықтарын анықтаудың жаңа тәжірибесі ерекше орын алады. 1990-жылдардың басында бұл әдісті АҚШ, Ұлыбритания, Германия, Жапония және Австралия үкіметтері белсенді түрде қолдана бастады. Қазіргі уақытта бұл әдістеме 40-тан астам елде – Батыс Еуропа, АҚШ және Жапониямен қатар, Латын Америкасы, Қытай және ЕО-ның жаңа мүшелері арасында кеңінен қолданылуда. Ұлыбритания, Германия, Венгрия, Франция және Испанияда форсайтты үкіметтер насихаттайды, ал Швеция, Италия және Португалияда бұл бастаманы іскерлік орта көтерді [2,14-б.]. Бұл әдіс ең кеңінен Ұлыбританияда қолданыс тапты, қазіргі уақытта оның тәжірибесін көптеген елдер пайдаланып келеді [3,60-65 б.].

Материалдар мен әдістері

Зерттеу әдістері ретінде STF (Skills Technology Foresight) әдістері, Rapid Foresight (RF) – жылдам және тиімді болжауға бағытталған негізгі сипаттамаларымен дәстүрлі тәсілдерден ерекшеленетін Форсайт әдістемесі алынды [4;5]. Бұл әдіс 2010 жылы Ресейде қалыптасты. Оның әдістемесін әзірлеушілердің бірі сол кездегі Ресей президентінің цифрлық және технологиялық даму жөніндегі арнайы өкілі Дмитрий Песков, сондай-ақ, әдістің негізін қалаушылардың қатарында Global Education Futures бастамасының негізін салушы Павел Лукша және «Жаңа кәсіптер атласы» жобасының жетекшісі Дмитрий Судаков болды [6;7].

Сонымен, жас ұрпақтың болашақ еңбек нарығына бейімделуі үшін дұрыс бағыт-бағдар беру қажет. Маңғыстау облысының орта арнаулы оқу орындарында кадр даярлау мәселесінің жәй-күйін зерттеу, жаңа мамандықтардың атласын құру жастарды перспективалық салаларға бағыттауға және олардың кәсіби өсу мүмкіндіктерін кеңейтуге көмектеседі.

Сондықтан да бұл зерттеу еңбек нарығының болашақ талаптарын анықтауға, Маңғыстау облысының экономикалық әлеуетін арттыруға және жастардың болашағын қамтамасыз етуге бағытталған. Аймақтың тұрақты дамуы үшін инновациялық және перспективалық шешімдер ұсыну – зерттеу жұмысының өзектілігін құрайды.

Зерттеудің мақсаты: Маңғыстау облысының әлеуметтік-экономикалық және технологиялық даму ерекшеліктерін ескере отырып, Skills Technology Foresight әдісі негізінде кадр даярлаудың жәй-күйін зерттей отырып, жаңа мамандықтар мен құзыреттер атласын әзірлеу. Бұл атлас аймақтағы еңбек нарығын болашаққа бейімдеп, экономиканың инновациялық дамуын қамтамасыз етуге бағытталған.

Зерттеудің міндеттері:

– облыстың әлеуметтік-экономикалық және технологиялық даму жағдайына талдау жасай отырып, Маңғыстау облысының экономикалық құрылымындағы негізгі салалар мен трендтерді анықтау. Аймақтың еңбек нарығындағы қазіргі мамандықтарға деген сұраныс пен ұсынысты зерттеу;

– аймақтық кадрлық жоспарлауға арналған ұсынымдар әзірлеу. Білім беру жүйесін еңбек нарығының болашақ сұраныстарына бейімдеу бойынша ұсыныстар беру. Жастарды жаңа мамандықтарға бағыттау және қайта оқыту жүйесін дамыту жолдарын анықтау.

Бұл мақсат пен міндеттер зерттеудің жүйелілігін қамтамасыз етіп, орта арнаулы оқу орындарының жәй-күйін зерттей отырып, алынған нәтижелерді аймақтың даму стратегиясына енгізуге бағытталады.

Форсайт технологиясы әртүрлі әдістерді қолдана отырып, болашақты зерттеу және болжау процесін жүйелейді. Бұл әдістер ұзақ мерзімді даму стратегияларын жасауға, ықтимал сценарийлерді анықтауға және қоғам, бизнес, ғылым мен мемлекет арасында ортақ көзқарас қалыптастыруға көмектеседі.

Ғылыми-зерттеу жұмысының жаңалығы: Skills Technology Foresight әдісін қолдану арқылы аймақтық еңбек нарығына ұзақ мерзімді болжам жасау және оны практикалық құрал – жаңа мамандықтар мен құзыреттер атласы ретінде ұсыну. Бұл зерттеу Маңғыстау облысының экономикалық дамуына ғылыми негізделген, инновациялық бағытталған үлес қосады. Атап айтқанда:

1 Әлемдік тәжірибеде қолданылатын Skills Technology Foresight әдісі Маңғыстау облысының ерекшеліктеріне бейімделе отырып, қолданылады.

2 Аймаққа тән жаңа мамандықтарды болжау, яғни Маңғыстау облысының экономикалық құрылымын, технологиялық дамуын және еңбек нарығындағы ерекшеліктері ескеріле отырып, болашақта сұранысқа ие мамандықтар анықталады.

3 Еңбек нарығына бейімделген құзыреттер жүйеленеді. Әрбір болашақ мамандыққа қажетті құзыреттер мен дағдыларға нақты сипаттама беріледі. Экономиканың әртүрлі секторларына қажетті жаңа дағдылар мен білімдер анықталады.

4 Практикалық бағытталған жаңа құжат (атлас) құрастырылады. Алынған нәтижелерді негізге ала отырып, аймақтағы білім беру және кадрлық саясатты қайта қарауға мүмкіндік беретін құзыреттер атласы әзірленеді. Бұл атлас мемлекеттік органдар, жұмыс берушілер және білім беру мекемелері үшін практикалық құрал ретінде қызмет етеді.

5 Аймақтық ерекшеліктер ескеріле отырып, еңбек нарығына болжау жасалады. Жаңа технологиялардың (автоматтандыру, жасанды интеллект, цифрлық трансформация) еңбек нарығына ықпалын талдап, аймақтың нақты қажеттіліктеріне сәйкес сценарийлер әзірленетін болады.

6 Білім беру жүйесін жетілдіру бойынша ұсыныстар әзірленеді. Аймақтың білім беру мекемелерінде жаңа мамандықтар мен құзыреттерге бейімделген оқу бағдарламаларын енгізу бойынша нақты ұсыныстар дайындалады. Жастардың болашақ еңбек нарығында табысты бейімделуі үшін кәсіби бағдарлау әдістемелері ұсынылатын болады.

Нәтижелер және талқылау

Зерттеу нәтижелері Маңғыстау облысының білім беру саласы мен экономикасын тұрақты дамыту, еңбек нарығын жаңа талаптарға бейімдеу және халықтың жұмыспен қамтылуын қамтамасыз ету үшін кешенді шешімдер ұсынады. Оның практикалық маңызы – жаңа мамандықтар мен

құзыреттерді аймақтың нақты қажеттіліктеріне сәйкес анықтап, оларды іске асырудың нақты құралдарын ұсынуы болып табылады [8].

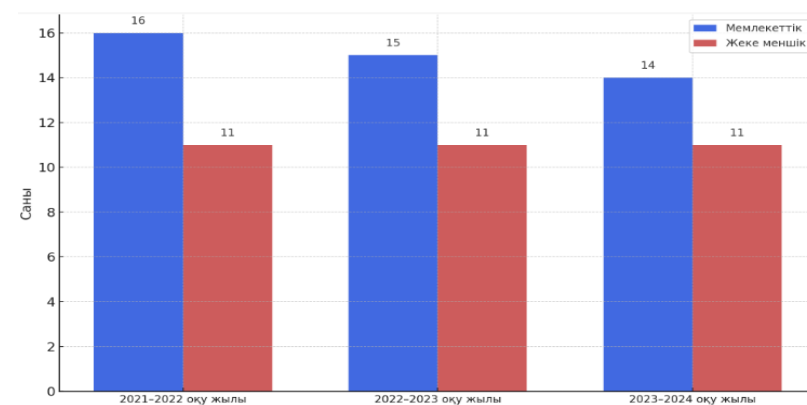
Жалпы, жоғарыда келтірілген анықтамаларға сүйене отырып, форсайтты жүйелі болжау процесі ретінде сипаттауға болады. Форсайт дәстүрлі болжам жасаудан ерекшеленеді. Ол тек болжау, жоспарлау немесе олардың бір кезеңі емес, бұл мүлде бөлек құбылыс.

Форсайт – жобаларды әзірлеу барысында азаматтық қоғамның түрлі өкілдері – саясаткерлер, ғалымдар, бизнес өкілдері және тұтынушылар сарапшы ретінде тартылады. Форсайт процесі, әсіресе адамдар арасындағы байланыстарды қалыптастыру тұрғысынан, болашақтың ортақ бейнесін жасауға көмектесуі тиіс.

Сонымен, Маңғыстау облысында техникалық және кәсіптік, орта білімнен кейінгі білім беруді қамтамасыз етудің жәй-күйін зерттей отырып, аймаққа болашақта қажетті жаңа тренд мамандықтарды анықтау болып табылады және жасаған талдауларымызды ұсынамыз [9]. Маңғыстау облысы техникалық және кәсіптік, орта білімнен кейінгі білім беруді (ТЖКБ) қамтамасыз мәселелерін Маңғыстау облысының білім басқармасының ТЖКБ бөлімі (2 штаттық бірлік) және оқу-әдістемелік орталығы (4 әдіскер) қадағалайды.

2023–2024 оқу жылында облыста 25 техникалық және кәсіптік білім беру ұйымы (14 мемлекеттік, 11 жекеменшік) жұмыс істейді. Оның ішінде Ақтау қаласында – 7 колледж, Жаңаөзен қаласында – 3, Маңғыстау ауданында – 1, Бейнеу ауданында – 2, Қарақия ауданында – 1, Түпқараған ауданында – 1. Сонымен қатар, түзеу мекемесі ГМ 172/6 жанындағы 1 мемлекеттік колледж күрделі жөндеуге байланысты уақытша жұмысын тоқтатты [10]. 2022–2023 оқу жылында облыста 26 колледж (15 мемлекеттік, 11 жекеменшік) жұмыс істеді, ал 2021-2022 оқу жылында 27 колледж (16 мемлекеттік, 11 жекеменшік) болды. 2022 жылы жекеменшік «Ақтау колледжі» қызметін тоқтатты.

Соңғы 3 жылдағы динамикаға сәйкес, ТЖКБ ұйымдарының саны жыл сайын азаюда [11]. 2023 жылы 2021 жылмен салыстырғанда колледждер саны. 7,4 %-ға қысқарды (1-сурет)

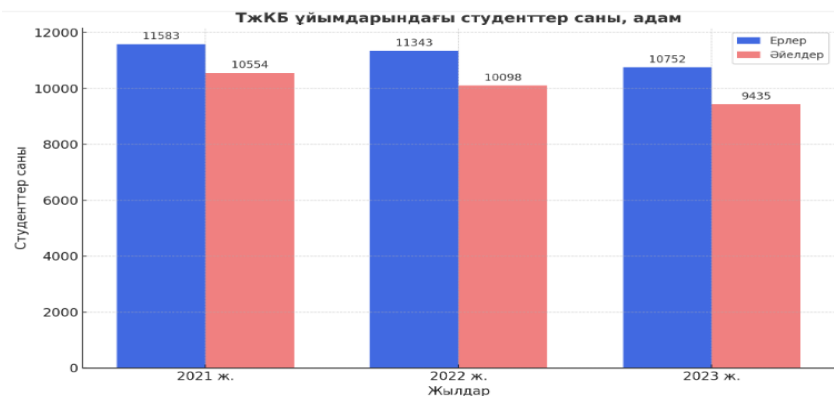


1-сурет – Техникалық және кәсіптік білім беру ұйымдарының саны

Мамандарды даярлау 25 колледжде 96 мамандық және 151 біліктілік бойынша жүзеге асырылады, оның ішінде мемлекеттік тілде 17989 (85,6 %), орыс тілінде – 3004 (14,4 %) білім алуда. Білім алушылардың 70 %-ы халықтың әлеуметтік осал топтары санатына жатады.

2023-2024 оқу жылының басында Маңғыстау облысында оқушыларды оқу курстары бойынша бөлу бойынша 1 курста – 7 261; 2 курста – 6 697; 3 курста – 5 690; 3 курста – 2 489 адам білім алды. Күндізгі нысанда оқушылардың 95,7 %-ы, кешкі нысанда тиісінше 4,3 %-ы оқиды. Оқушылардың жалпы санының 77,7 %-ы негізгі орта білім базасында, 20,5 %-ы жалпы орта білім базасында, 1,74 %-ы ТЖКБ базасында оқиды.

2022 жылы білім алушылар саны 21 441 студентті құрады (оның ішінде әйелдер – 10 098), 2021 жылы 20 187 студент оқиды (оның ішінде әйелдер - 9 435) (2-сурет). ТЖКБ ұйымдарында білім алушылар саны соңғы үш жылда 3 %-ға өсті [11].



2-сурет – ТЖКБ ұйымдарындағы студенттер саны

ТЖКБ ұйымдарында студенттерді қабылдау 2023 жылы 7 261 адамды, 2022 жылы – 7 718 адамды, 2021 жылы – 7 174 оқушыны құрады. 2023 жылы ол 2022 жылмен салыстырғанда 6%-ға аз қабылданды.

Мемлекеттік білім беру тапсырысының көлемі жыл сайын артып келеді. Мемлекеттік білім беру тапсырысы аясында 14015 (66.7 %) білім алуда. 2022-2023 оқу жылымен салыстырғанда мемлекеттік тапсырыс көлемі 52 орынға ұлғайтылып, 5587 орынды құрады (2022 жылы – 5535, 2021 жылы – 4631), ал ақылы оқыту 1005 адамға азайды.

Маңғыстау облысында кадрларды даярлау келесі бағыттар бойынша жүргізіледі: педагогика, медицина, құрылыс технологиялары, өндірістік және инженерлік технологиялар, өнер, ақпараттық-коммуникациялық технологиялар, қызмет көрсету саласы, логистика және көлік. Маңғыстау облысының білім басқармасы оқу орындарының меншік нысанына қарамастан электронды құжат айналымын жүргізу үшін «EDUS» автоматтандырылған порталын құрды. Соңғы үш жылда облыстағы барлық колледждерде электрондық журнал жұмыс істейді.

Экономиканың әртүрлі салалары бойынша кадрлар даярлауды жүйелеу мақсатында облыстағы колледждерді бейіндеу жұмыстары жүргізілуде. Осыған байланысты екі колледждің бейіні өзгертіліп, 16 колледждің лицензиясы қайтарылды.

2022 жылдан бастап ТЖКБ ұйымдарында академиялық дербестік енгізілді. Бұл ТЖКБ ұйымдарына жұмыс берушілердің қатысуымен, мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарттары (МЖМБС), кәсіби стандарттар, WorldSkills кәсіби стандарттары және аймақтық ерекшеліктер

негізінде білім беру бағдарламаларын өз бетінше әзірлеуге мүмкіндік береді. Оқыту мерзімі нақты білім беру бағдарламасы мен оқу нәтижелеріне байланысты.

2023-2024 оқу жылына техникалық және кәсіптік білім беретін мамандарды даярлау бойынша мемлекеттік білім беру тапсырысы 5587 орынды (2021 жылы – 4631, 2022 жылы – 5535) құрады. Ол 23 ТЖКБ ұйымында 70 мамандық және 107 біліктілік бойынша орналастырылды [12].

2022-2023 оқу жылында жастар арасында сұранысқа ие мамандықтарға 5535 (84 %) орын бөлінді (МБ – 3535 орын, РБ – 2000 орын) мемлекеттік білім беру тапсырысы бойынша 22 колледжге (14 мемлекеттік, 8 мемлекеттік емес) (2021 жылы – 3500 орын, соның ішінде «Еңбек» бағдарламасы – 1131, 2020 жылы – 3108 орын, оның ішінде «Еңбек» бағдарламасы – 1131) [12].

2023-2024 оқу жылына арналған тегін техникалық және кәсіптік білім беруге мемлекеттік білім беру тапсырысы 5587 орынды құрайды (оның ішінде республикалық бюджет есебінен – 3000 орын, жергілікті бюджет есебінен – 2587 орын).

Өңірдегі кадр қажеттілігі мен жаңа өндірістерді есепке ала отырып, жыл сайын жаңа мамандықтар ашылуда:

2022 жылы – қолданбалы бакалавр (логопедия), пошта байланысы, спорт жаттықтырушысы-оқытушы, кітапхана ісі, дизайн, азаматтық ғимараттарды қайта қалпына келтіру, сметалық жұмыс, зертханалық технологиялар.

2023 жылы – ақпараттық қауіпсіздік жүйелері, мехатроника, робототехника және кіріктірілген жүйелер, жаңартылатын энергия көздері, тон және тері бұйымдарын өндіру технологиясы, агрономия, балық шаруашылығы.

2022-2023 оқу жылында кәсіпорындардың нақты қажеттіліктеріне сәйкес мақсатты мемлекеттік білім беру тапсырысы аясында 526 орын бөлінді. Бұл ретте 9 колледж бен 46 жұмыс беруші арасында келісімшарттар жасалды. Мамандарды даярлау өңірдің еңбек нарығындағы болжамды қажеттіліктерге сәйкес жүзеге асырылады.

2023–2024 оқу жылына арналған мақсатты мемлекеттік тапсырыс аясында 15 колледж бен 61 кәсіпорын арасында келісімшарт жасалды. Бұл бағдарлама бойынша 584 студент қамтылып, 100 % мемлекеттік тілде білім алады.

Қазіргі уақытта облыста 25 колледж кадрлар дайындауды жүзеге асыруда, оның ішінде 25 мемлекеттік колледж (оның ішінде 1 колледж – КУИС жанында) [13].

Сонымен, Маңғыстау облысының білім саласын дамыту жөніндегі 2022-2025 жылдарға арналған іс-шаралар жоспарына сәйкес 5 стратегиялық бағыт

бойынша техникалық және кәсіби білім беру сапасын арттыруға арналған 3 міндет және 13 көрсеткіш белгіленген. Көрсеткіштерге қол жеткізу үшін жергілікті бюджеттен қаражат қарастырылуы жоспарланған.

Техникалық және кәсіби білім беру саласында сұранысқа ие кадрларды даярлау мәселелері Маңғыстау облысының 2021-2025 жылдарға арналған даму жоспарына және 2023 жылғы әлеуметтік-экономикалық даму қорытындыларына негізделген.

Қаржыландыру туралы ақпарат

Бұл зерттеуді Қазақстан Республикасы Ғылым және Жоғары білім Министрлігінің Ғылым және жоғары білім комитеті қаржыландырады (грант №BR21882382).

Қорытынды

Қорыта айтқанда, жаңа кәсіптер атласы бойынша педагогикалық қоғамдастықтың пікірлерін зерделеу бойынша жүргізілген талдамалық жұмыс Маңғыстау оқу орындары өкілдерінің кадрларға өңірлік қажеттілік картасын қалыптастыру және ілгерілету жөніндегі жұмысқа қатысуға жоғары дайындығын көрсетті.

Өңірде жұмыспен қамтуды арттыру үшін келесі шаралар қабылдануы тиіс:

- жұмысқа қабылдау рәсімдерінің айқындығын қамтамасыз ету;
- білім беру мекемелерімен өзара әрекеттесіп, кадр даярлау процесіне белсенді қатысу;
- жергілікті тұрғындарды, соның ішінде колледж түлектерін жұмысқа орналастыру бойынша әлеуметтік жауапкершілікті арттыру.

Азаматтық қоғам секторы үшін ұсыныстар:

- білім алушыларға арналған кәсіптік бағдарлау бағдарламаларын дамыту және енгізу; әлеуметтік жобаларды жүзеге асыру, халықтың құқықтық және қаржылық сауаттылығын арттыру, сондай-ақ кәсіпкерлік дағдыларды дамытуға бағытталған жобаларды іске асыру;
- еңбек қызметінің мәртебесін арттыруға бағытталған жобаларды жүзеге асыру;
- жастармен жұмыс істейтін қоғамдық ұйымдарға еңбек нарығы жағдайы туралы жастарды ақпараттандыру және олардың мобильділігін арттыру бойынша жұмысты жандандыру қажет.

Жоғарыда аталған ұсыныстарды іске асыру Маңғыстау облысында жұмыспен қамту саласын кеңейтіп, жандандырады.

Еңбек нарығы мен технологиялық өзгерістер үнемі дамып отырады, сондықтан Skills Technology Foresight әдісін тек бір рет қолдану жеткіліксіз. Болашақта бұл әдіс тұрақты мониторинг негізінде жүргізілуі тиіс. Бұл үшін

ай сайын немесе жыл сайын саладағы өзгерістерді, жаңа технологияларды және еңбек нарығындағы қажетті дағдыларды бағалап отыратын сарапшылар тобы болуы керек. Сонымен қатар Skills Technology Foresight әдісін қолдану тек еңбек нарығындағы қажетті дағдыларды болжау үшін ғана емес, сонымен қатар білім беру мен кәсіптік дамудың тиімді стратегияларын әзірлеуге мүмкіндік береді. Бұл әдісті әрі қарай дамыту арқылы еңбек нарығындағы қажеттіліктерге сай мамандарды дайындау, жаңа технологияларды енгізу және кәсіби дағдыларды жаңарту мүмкін болады.

Пайдаланылған деректер тізімі

1 Карпова, Г. В., Никулина, Ю. Н., Матюшко, А. В. Анализ реализации региональных программ в области кадрового обеспечения экономики молодыми специалистами [Текст] // Российское предпринимательство. – 2015. – № 16(16). – С. 2663–2680.

2 Воронов Ю. П. Форсайт как инструмент [Текст] // – Новосибирск, 2010. – 14 с.

3 Шелюбская Н. В. Форсайт – механизм определения приоритетов формирования общества знаний стран западной Европы [Текст] // Проблемы теории и практики управления. – 2004. – № 2. – С.60–65.

4 Что такое форсайт? [Электрондық ресурс]. – URL: <https://foresight.hse.ru/whatforesight?ysclid=mdbeo8onj1128977747>

5 RAPID FORESIGHT.Методология. 2017, версия 0.4 – 2017. [Электрондық ресурс]. – URL: <https://asi.ru/reports/67656/?ysclid=mdbeqs0fzc307537677>

6 Форсайт компетенций» и «Атлас новых профессий» – 2021. [Электрондық ресурс]. – URL: <https://www.skolkovo.ru/news/4041-2014-02-24-atlasmovie/>

7 Жұмашева Д. Н. Маңғыстау облысы: Аймақтағы білім сапасын арттыруға бағытталған жобалар – 2023. [Электрондық ресурс]. – URL: <https://bilimdinews.kz/?p=229808>

8 Орта білім. Маңғыстау облыстық білім басқармасының сайты. [Электрондық ресурс]. – URL: <https://www.gov.kz/memleket/entities/mangystau-edu?lang=kk>

9 Маңғыстау облысының 2023-2029 жылдарға арналған білім беру жүйесін дамыту бойынша аймақтық жол картасы. [Электрондық ресурс]. – URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000249>

10 Қуатты өңірлер – қуатты ел: Маңғыстау облысы, 2023 ж. Бүкіләлемдік ауқымдағы перспективалы жобалар [Электрондық ресурс]. – URL: <https://ortcom.kz/kk/region-news/1703580113>

11 Техническое и профессиональное, послесреднее образование в Республике Казахстан» (На начало 2023/2024 учебного года). – 2023. [Электрондық ресурс]. – URL: <https://stat.gov.kz/ru/industries/social-statistics/stat-edu-science-inno/publications/6390/>

12 Отчет о проделанной работе отдела обеспечения качества в сфере образования Мангистауской области за первый квартал 2024 года [Электрондық ресурс]. – URL: <https://www.gov.kz/memleket/entities/control-mangystau/documents/details/637156?lang=ru&ysclid=mdbezfcqaz781958497>

References

1 **Karpova, G. V., Nikulina, Ju. N., Matjushko, A. V.** Analiz realizacii regional'nyh programm v oblasti kadrovogo obespechenija jekonomiki molodymi specialistami [Analysis of the implementation of regional programs in the field of staffing the economy by young specialists] [Text] // In Rossijskoe predprinimatel'stvo. – 2015. – № 16(16). – p. 2663–2680.

2 **Voronov Ju. P.** Forsajt kak instrument [Foresight as a tool] [Text] // – Novosibirsk, 2010. – p.14

3 **Шелюбская Н. В.** Forsajt – mehanizm opredelenija prioritetov formirovanija obshhestva znaniy stran zapadnoj Evropy [Foresight is a mechanism for determining priorities for the formation of a knowledge society in Western Europe] [Текст] // In Problemy teorii i praktiki upravlenija. – 2004. – № 2. – p.60–65

4 Chto takoe forsajt? [What is foresight?] [Electronic resource]. – URL: <https://foresight.hse.ru/whatforesight?ysclid=mdbeo8onj1128977747>

5 RAPID FORESIGHT. Metodologija. 2017, versija 0.4 – 2017. [RAPID FORESIGHT. Methodology. 2017, version 0.4] [Electronic resource]. – URL: <https://asi.ru/reports/67656/?ysclid=mdbeqs0fzc307537677>

6 Forsajt kompetencij» i «Atlas novyh professij» [Foresight of Competencies and Atlas of New Professions] – 2021. [Electronic resource]. – URL: <https://www.skolkovo.ru/news/4041-2014-02-24-atlasmovie/>

7 **Zhumasheva D. N.** Mangystau oblysy: Ajmaqtagy bilim sapasyn arttyruga bagyttalghan zhobalar [Mangystau region: projects aimed at improving the quality of education in the region] – 2023. [Electronic resource]. – URL: <https://bilimdinews.kz/?p=229808>

8 Orta bilim. Mangystau oblystyq bilim basqarmasynyng sajty. [Secondary Education. Website of the Mangystau Regional Department of Education] [Electronic resource]. – URL: <https://www.gov.kz/memleket/entities/mangystau-edu?lang=kk>

9 Mangystau oblysynyng 2023–2029 zhyldarga arналған bilim beru zhujesin damytu bojynsha ajmaqtagy zhol kartasy. [Regional roadmap for the development of the education system of Mangystau region for 2023–2029] [Electronic resource]. – URL: <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2300000249>

10 Quatty onirler – quatty el: Mangystau oblysy, 2023 zh. Bukilalemdik auqymdagy perspektivaly zhobalar [Powerful regions-a powerful country: Mangystau region, promising projects on a global scale in 2023] [Electronic resource]. – URL: <https://ortcom.kz/kk/region-news/1703580113>

11 Tehnicheskoe i professional'noe, poslesrednee obrazovanie v Respublike Kazakhstan» (Na nachalo 2023/2024 uchebnogo goda). [Technical and vocational, post-secondary education in the Republic of Kazakhstan (At the beginning of the 2023/2024 academic year)] – 2023. [Electronic resource]. – URL: <https://stat.gov.kz/ru/industries/social-statistics/stat-edu-science-inno/publications/6390/>

12 Otchet o prodelannoj rabote otdela obespechenija kachestva v sfere obrazovanija Mangistauskoy oblasti za pervyj kvartal 2024 goda [Report on the work done by the Department of quality assurance in the field of education of the Mangystau region for the first quarter of 2024] [Electronic resource]. – URL: <https://www.gov.kz/memleket/entities/control-mangystau/documents/details/637156?lang=ru&ysclid=mdbezfcqaz781958497>

20.07.25 ж. баспаға түсті.

21.07.25 ж. түзетулерімен түсті.

22.08.25 ж. басып шығаруға қабылданды.

*А. К. Егенисова¹, А. Б. Шарипова², А. Ж. Аплашова³

^{1,2} Университет Есенова,

Республика Казахстан, г. Актау;

³ Торайғыров университет,

Республика Казахстан, г. Павлодар

Поступило в редакцию 20.07.25.

Поступило с исправлениями 21.07.25

Принято в печать 22.08.25.

АНАЛИЗ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В МАНГИСТАУСКОЙ ОБЛАСТИ НА ОСНОВЕ МЕТОДА SKILLS TECHNOLOGY FORESIGHT

В данной статье рассматривается необходимость четкого определения направлений развития новой экономической структуры и формирования эффективных механизмов подготовки кадров с целью повышения конкурентоспособности Казахстана на глобальном пространстве. Анализ состояния процесса подготовки профессионально компетентных специалистов в соответствии с требованиями рынка труда как одной из важнейших предпосылок развития человеческого капитала является одной из актуальных научно-практических проблем на современном этапе. В этой связи, необходимо провести анализ состояния кадровой обеспеченности средних специальных учебных заведений Мангистауской области на основе метода skills technology foresight. Следовательно, учитывая необходимость правильного направления для адаптации подрастающего поколения к будущему рынку труда и особенности социально-экономического и технологического развития Мангистауской области, изучив состояние подготовки кадров на основе метода Skills Technology Foresight, необходимо обеспечить высокую интеллектуальную и общекультурную подготовку системы образования нашего края, отвечающую современным национальным и международным требованиям рассмотрены проблемы подготовки конкурентоспособных специалистов со степенями и разработка Атласа новых специальностей и компетенций. Этот атлас направлен на то, чтобы адаптировать рынок труда в регионе к будущему и обеспечить инновационное развитие экономики. В качестве методов исследования используются: методы STF (Skills Technology Foresight), Rapid Foresight (RF) – методология Форсайта, отличающаяся от традиционных подходов основными характеристиками, направленными на быстрое и эффективное прогнозирование.

Ключевые слова: Мангистауский регион, подготовка кадров, атлас, организации образования, Skills technology foresight, профессия, анализ

**A. K. Yegenissova¹, A. B. Sharipova², A. N. Aplashova³*

^{1,2}Yessenov University,

Republic of Kazakhstan, Aktau;

³Toraighyrov University,

Republic of Kazakhstan, Pavlodar

Received 20.07.25.

Received in revised form 21.07.25

Accepted for publication 22.08.25.

ANALYSIS OF SPECIALIST TRAINING IN MANGYSTAU REGION BASED ON THE SKILLS TECHNOLOGY FORESIGHT METHOD

This article discusses the need to clearly define the directions for developing a new economic structure and establishing effective mechanisms for training personnel, in order to enhance Kazakhstan's competitiveness in the global arena. Analysing the state of training professionally competent specialists in line with labour market requirements as one of the most important prerequisites for human capital development is one of the most pressing scientific and practical issues at the present stage. In this regard, it is necessary to analyse the state of staffing in secondary specialised educational institutions in the Mangystau region using the skills technology foresight method. Consequently, given the need for the right direction for the adaptation of the younger generation to the future labour market and the peculiarities of the socio-economic and technological development of the Mangystau region, having studied the state of personnel training based on the Skills Technology Foresight method, it is necessary to ensure a high level of intellectual and general cultural training in the education system of our region that meets modern national and international requirements. The problems of training competitive specialists with degrees and the development of an Atlas of new specialities and competencies are considered. This atlas aims to adapt the labour market in the region to the future and ensure the innovative development of the economy. The following research methods are used: STF (Skills Technology Foresight) and Rapid Foresight (RF) – a foresight methodology that differs from traditional approaches in its main characteristics, which are aimed at rapid and effective forecasting.

Keywords: Mangystau region, personnel training, atlas, educational organizations, Skills technology foresight, profession, analysis

SRSTI 14.25.09

<https://doi.org/10.48081/YAJ2346>

***Zh. Sh. Yeginbayeva¹, N. Yu. Pigovayeva², T. Čech³,
R. Kh. Koshkimbayeva⁴, R. B. Orazalieva⁵**

^{1,2}Toraighyrov University,
Republic of Kazakhstan, Pavlodar;

³Palacký University,
Czech Republic, Olomouc;

⁴Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan,
Republic of Kazakhstan, Pavlodar;

⁵Shakarim University,
Republic of Kazakhstan, Semey.

*e-mail: zhanara.86.86@mail.ru

¹ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9318-0068>

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7533-2849>

³ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8248-1375>

⁴ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8981-0055>

⁵ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1952-1339>

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

The article is devoted to the use of artificial intelligence (AI) in teaching English in secondary schools. The possibilities of using AI to personalize the educational process, automate knowledge assessment, interaction with students and developing of their communication skills are considered. The article presents the use of technologies such as intelligent platforms, automated knowledge assessment systems, chatbots and virtual assistants for speaking practice. These tools allow individualize the approach to each student, taking into account their level of knowledge, needs and personal pace of learning. The article discusses the important role of AI in ensuring continuous and effective learning, accessibility of resources and adaptation of materials to different styles of information perception. The introduction of AI is expected to significantly improve the quality of education and the effectiveness of training within the framework of the Concept of AI Development in the Republic of Kazakhstan for 2024-2029. Based on experimental data, it is shown that the use of AI

tools improves student performance, increases their motivation and helps develop confidence in oral speech. Such technologies help improve the educational process and prepare students for the modern requirements of the digital age.

Keywords: artificial intelligence, English language teaching, personalization of the educational process, automation of knowledge assessment, chatbots, virtual assistants.

Introduction

Modern education is rapidly transforming under the influence of digital technologies, and artificial intelligence (AI) is becoming an important tool for improving the quality of education. In secondary schools, the use of AI in teaching English opens up new opportunities for personalization of educational material, automated assessment of knowledge and interactive interaction with students.

In 2024, the Government of the Republic of Kazakhstan approved the Concept for the Development of Artificial Intelligence for 2024-2029, which pays special attention to the introduction of AI in the educational sphere. According to this document, “the use of AI can significantly improve the effectiveness of learning and prepare students for the challenges of the modern world” [1, p.1].

According to Mikhailov S.S., “the history of artificial intelligence begins with the birth of idea of creating machines capable of thinking and learning in a similar way to human intelligence. The first attempts to implement this idea date back to the mid-20th century. As the author notes, important stages in the development of AI were the development of logical and expert systems, as well as the introduction of neural networks. Subsequently, artificial intelligence technologies became widespread and began to be actively used in various fields – from healthcare to the automotive industry” [2, p.716].

According to Vodyanenko G.R., “Experts interpret artificial intelligence as a field of computer science dedicated to the creation of programs and systems capable of analyzing data, learning from experience, and making decisions similar to those that a person could make. This includes areas such as machine learning, artificial neural networks, natural language processing algorithms, pattern recognition, and much more. Currently, neural networks play a leading role in the field of AI and are considered one of the most promising and rapidly developing areas” [3, p.2].

Basanov R.A. in his article examines «the significant contribution of artificial intelligence to the optimization of the educational process and improvement of the quality of education, including personalization of learning, adaptive assessment, development of AI-supported educational platforms and other innovative approaches» [4, p.1].

The introduction of artificial intelligence in education coincides with our country's strategic goals for digitalization and human capital development, which makes the topic particularly relevant.

Materials and methods.

One of the key areas of AI use in English language teaching is adaptive learning. Artificial intelligence allows analyzing the level of knowledge of students and offering individual learning paths. For example, intelligent platforms can automatically select exercises depending on the strengths and weaknesses of the student, thereby providing a personalized approach to learning.

The use of neural networks changes the existing model of education, opening up new perspectives and bringing changes to the learning process.

According to Ayrapetyan Yu.S., «The main task of a teacher is to create a favorable motivational environment when teaching English, to show how widely English is used in life and what prospects it opens up. With the development of technology, communication in a foreign language is more becoming more accessible, high-quality lessons are easy and interesting to prepare. Artificial intelligence can be an excellent assistant for a teacher» [5, p.355].

Chat GPT can assist English teachers in creation a lesson plan; grammar exercises, vocabulary tasks, such as finding synonyms and antonyms for words, finding definitions for words, creating exercises with missing words; various tasks to practice reading, writing and speaking skills.

Jiayang Deng and Yijia Lin emphasize in their paper “Chat GPT can significantly improve productivity by helping users find answers, generate ideas, or obtain information faster, which is useful in areas such as learning and writing”. They also note, «One of the downsides of using Chat GPT is its reliance on AI services, which can weaken users' critical thinking and creativity» [6, p.1].

Artificial intelligence allows teachers create video lectures. D-ID platform generates avatars that can move and speak. It is able to choose the appearance of the avatar, determining its age, gender, manner of speech, accent and intonation. To create video materials, one image and an audio recording of the voice are enough.

Another useful service for teachers is Microsoft Copilot neural network, which allows developing various images needed for conducting lessons. It allows detail images based on a text description.

Gamma AI is a service that integrates text, graphics, animation and video materials for designing presentations. This service provides convenient functions for creating charts, cards and columns. Gamma AI enables automatically generate presentation structure and visual content by keywords. After editing, a presentation can be exported in PDF format or printed.

Magic school is an online platform that uses artificial intelligence technologies to help teachers with planning of lessons, creating tests, personalizing learning and providing feedback and interaction with students. It is a unique resource designed for English teachers. The features of Magic school are as following:

lesson plan. Preparing a lesson plan is an important requirement of the teacher's profession, the preparation of which takes up his time. Lesson planning with Magic school tool can significantly simplify this process. When starting the generator, the class for which lesson plans are created is specified;

summarizing videos on YouTube. In a matter of seconds, this platform can summarize videos on YouTube;

multiple choice assessment. Magic school AI allows creating multiple-choice tests for any grade level. The multiple choice assessment feature allows to ask questions on selected topics and standards. The functionality of the tool depends on structured prompts;

text alignment. If there is a complex text that needs to be simplified for students to understand, the Text alignment tool in Magic school can help adjust any text to students' understanding. To do this, select the desired learning level and enter the text to get the appropriate version.

InVideo AI is a video creation platform that helps teachers create vivid and informative video materials for the educational process. Making video presentations, training videos and tests by adding text, animation, images and music are available on this platform. It contributes to making lessons more interactive and engaging, improving student perception of the material.

The table 1 provides a comparative analysis of traditional English language teaching methods and the use of AI, which reveals the benefits of technology in optimizing the learning process, increasing motivation and improving the quality of teaching.

Table 1 – Comparative characteristics of traditional methods and AI technologies

Criterion	Traditional methods	AI technologies
Individual approach	Limited by the teacher's capabilities	Personalized tasks in real time
Feedback	Time to check the work	Instant check and fix
Speaking practice	Depends on the number of students	Unlimited Practice with AI

Development of writing	Checked manually	Automatic adjustments and recommendations
Automation of preparation	The teacher prepares the assignments independently	Generate exercises and tests in minutes
Motivation	May decrease due to monotony	Gamification and interactivity

Chiu T.K.F., Moorhouse B. L., Chai C. S., Ismailov M. examine the impact of teacher support on student motivation during AI chatbot-based teaching. The study is based on self-determination theory and includes an experiment involving 123 tenth-graders. The results show that intrinsic motivation and sensory competence during teaching with a chatbot depend on both teacher support and student background (self-regulated learning and digital literacy) [7, p.3256].

Mohamed A. M., Shaaban T., Bakri S., Guillen-Gamez F. and Strzeleski A. analyze how artificial intelligence technologies can be used to enhance motivation and improve learning among teacher education students. The study aimed to investigate the impact of AI on students' intrinsic motivation and learning experiences in different countries. 455 students participated in the study. Students who interacted with AI tools demonstrated high levels of engagement and positive attitudes towards using such technologies. The findings showed that the use of AI contributes to positive learning experiences, increased self-efficacy and the development of digital and cognitive competencies in future teachers [8, p.23].

As a part of our study, we analyzed the Model Curriculum for the subject «English language» for grades 5–9 of basic secondary education according to the updated content, which defines the learning objectives that provide for the development of all types of speech activity of students [9, p.1]. The table 2 provides a list of learning objectives of the Curriculum for the subject “English language” for grade 5 of basic secondary education according to the updated content.

Table 2 – Learning objectives of the curriculum for the subject «English language» for grade 5

Basic content
Learners should know:
Grade 5
Pre-Intermediate 2
5.1.1.1 use speaking and listening skills to creatively solve problems together in groups

5.1.2.1 use speaking and listening skills to provide feedback to classmates
5.1.3.1 respect different points of view
2) Listening:
Grade 5
Pre-Intermediate 2
5.2.1.1 understand, with support, a sequence of commands in the classroom
5.2.2.1 understand simple questions about personal information
5.2.3.1 understand simple questions without support on general and academic topics
3) Speaking:
Grade 5
Pre-Intermediate 2
5.3.1.1 give basic information about oneself and others at sentence level on some general topics
5.3.2.1 ask simple questions to get information about oneself and others at sentence level on some general topics
5.3.3.1 express opinions at sentence level on some general and academic topics
4) Reading:
Grade 5
Pre-Intermediate 2
5.4.1.1 understand the main points in some short, simple texts on general and academic topics
5.4.2.1 understand with little support specific information and detail in short, simple texts on some general and academic topics
5.4.3.1 understand the details of an argument on some familiar general and academic topics
5) Writing
Grade 5
Pre-Intermediate 2
5.5.1.1 plan, write, edit and proofread text-level work on some general and academic topics
5.5.2.1 write, with support, a sequence of sentences in a paragraph on some general and academic topics
5.5.3.1 write, with support, factual information at text level, describing people, places and objects
6) Use of English:

Year 5
Pre-Intermediate 2
5.6.1.1 use appropriate countable and uncountable nouns, including common phrases describing time and place, on some familiar general and academic topics
5.6.2.1 use many, much, a lot of, a few in a limited range of familiar general and academic topics
5.6.3.1 use adjectives, including possessive adjectives, to describe objects on general and some academic topics, use simple monosyllabic and disyllabic adjectives (in comparative and superlative degrees) for comparison

To achieve the goals, we used the capabilities of artificial intelligence, as they allow adapt the educational process to the individual characteristics of students, offer personalized tasks and ensure interaction, which contributes to the effective acquisition of English.

The objectives of our study are:

- to determine whether the use of AI tools on English lessons helps improve the quality of knowledge of the participants in the experimental group, compared to the control group, where AI was not used;
- to find out whether students have a positive attitude towards the use of artificial intelligence for learning English.

The experimental study involved 30 5th-grade students of Secondary School No.39 in Pavlodar: 15 students of grade 5 «V» and 15 students of grade 5 «G»". The students were divided into experimental (5 «G»") and control (5 «V»") groups.

During the second term of the 2024-2025 academic year, lessons in the experimental group were conducted using AI tools. Students in the control group were taught without the use of AI.

Results and discussion

For assessing the effectiveness of using AI in teaching English, the following methods were used:

Summative assessment for the unit (SAU) was carried out twice during the term. Each SAU included testing two types of speech activity. At the same time, the tasks were developed in accordance with the objectives of the student curriculum, which ensured the verification of the formation of the necessary skills and abilities of students within the framework of the subject being studied.

Summative assessment for the term (SAT) – was carried out once and included all four types of speech activity: reading, writing, listening and speaking.

Questionnaire – students of the experimental group answered

questions about the perception of AI services in the educational process. Observation – observation of the activity and involvement of students in the educational process.

Analysis of results – comparison of the final marks of the control and experimental groups.

Both groups had approximately the same level of preparation at the beginning of the experiment. In the control group, stability was observed throughout all stages of assessment with a slight decrease at the end. A steady increase in results was observed in the experimental where artificial intelligence technologies were used. This allows to conclude that artificial intelligence has a positive effect on the development of students' language skills and improving the quality of education.

Table 3 – Comparative results of the groups

Type of assessment	Control group	Experimental group
Input diagnostic assessment	63 %	64 %
SAU 1	65 %	69 %
SAU 2	64 %	75 %
SAT	62 %	79 %

Based on the presented data, a chart was conducted that reflects the dynamics of changes in the results of students in control and experimental groups

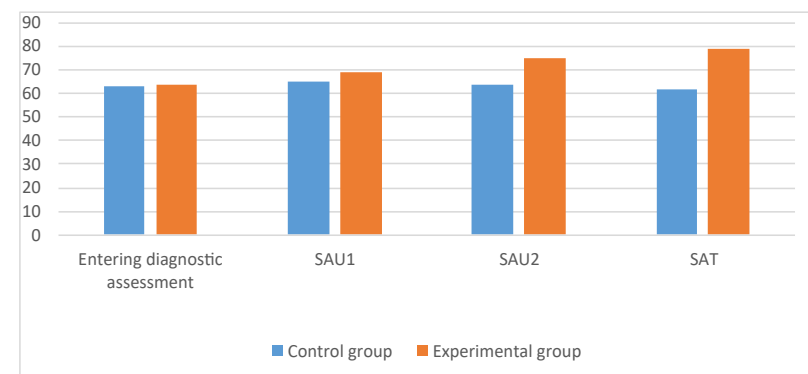


Figure 1 – Comparative diagram of the evaluation results of the control and experimental groups

The survey was conducted among students in the experimental group following the implementation of artificial intelligence in the educational process. Students were asked the following questions with answer options:

1 Do you think that using AI makes learning more interesting?

«Yes»

«No»

«I find it difficult to answer»

80 % of respondents chose the «Yes» option.

2. Did the tasks created with the help of AI help you better understand the educational material?

– «Yes, they helped a lot»

«They helped partially»

«No, they didn't help»

75 % of respondents chose the «Yes, they helped a lot» option.

3. Has your confidence in speaking increased thanks to the use of AI tools (chatbots, voice assistants, etc.)

– «No»

«No»

«I didn't notice any changes»

60 % of respondents answered «Yes».

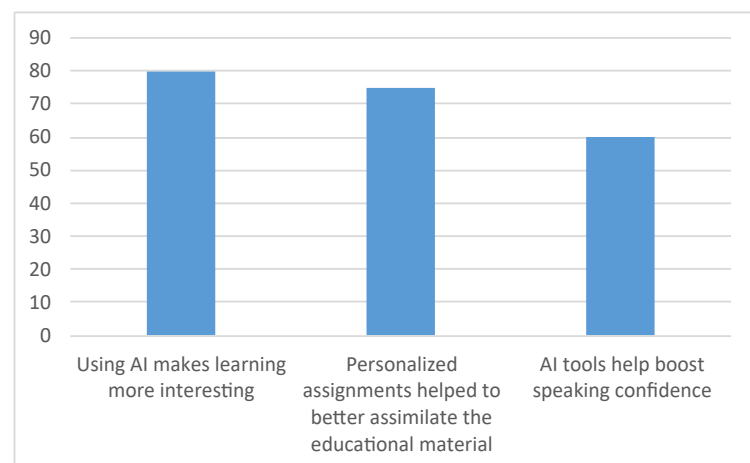


Figure 2 – Results of the survey of students in the experimental group on the use of AI in teaching

Thus, the integration of artificial intelligence into English language teaching process can significantly improve its effectiveness.

Despite the obvious advantages, the integration of artificial intelligence into the educational process is also associated with a number of challenges. Among them are the need to train teachers to work with new technologies, issues of protecting students' personal data and ensuring equal access to digital educational resources. Therefore, the successful implementation of artificial intelligence requires an integrated approach including the development of methodological recommendations, technical support and training of specialists.

Seitova M., Khalmatov Z., Kazykhankyzy L. determine the use of artificial intelligence in teaching English from the point of view of teachers. The study showed that «the use of in the form of applications, websites, and other technologies can help students understand difficult words, build sentences, develop their writing and listening skills, and acquire new linguistic talents. However, the level of digital literacy of teachers remains low, which limits the use of these technologies». Many teachers according to this study do not have a clear idea of the use of AI in the educational process. In this regard, the authors of the article came to conclusion that they need courses such as «AI in teaching English» to improve the qualifications of teachers and motivate students to learn languages using artificial intelligence» [10, p.77].

Conclusions

Teachers are not just transmitters of knowledge but as Juvova A., Čech T., Duda O. mention «have become pupils' counsellors and activity coordinators, through which pupils learn not only autonomy but also teamwork, responsibility, develop their ability to flexibly respond to problems» [12, p.63]. In this context, the use of artificial intelligence becomes a powerful tool that enables teachers to engage students more effectively. Artificial intelligence supports personalized learning, makes the learning process more interactive. Thus, AI enhances the teacher's role and contributes to the development of flexible individuals capable of collaboration and critical thinking.

The results of our study show that the use of artificial intelligence services on English lessons may lead to increase of students' academic performance, motivation, lessons become more interesting, dynamic and individualized. Artificial intelligence frees teachers from checking assignments, giving them the opportunity to focus on a more creative approach to teaching and individual work with students.

However, the successful integration of AI into the educational process requires systematic training of teachers. In the future, it is necessary to develop domestic educational platforms based on artificial intelligence, adapted to national curricula

and cultural context. It is important to test and scientifically examine new AI tools before their mass implementation. In addition, it is necessary to develop AI skills in students, such as digital literacy, the ability to analyze and interpret information. Thus, the further development and implementation of artificial intelligence in English language teaching is a strategically important area that contributes to improving the quality of education, the professional growth of teachers and the successful socialization of students in the context of the digital transformation of society.

References

1 Концепция развития искусственного интеллекта на 2024-2029 годы. [Электронный ресурс] – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2400000592>

2 Михайлов, С. С. Развитие искусственного интеллекта: от середины XX века до современных технологических достижений [Текст]//Вестник науки. – 2024. – №1 (70). – С.716–718. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-iskusstvennogo-intellekta-ot-serediny-xx-veka-do-sovremennyh-tehnologicheskikh-dostizheniy>

3 Водяненко, Г. Р. Инструменты с искусственным интеллектом в работе педагога [Текст] // Интерактивная наука. – 2023. – №8 (84). – С.21-24. [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/instrumenty-s-iskusstvennym-intellektom-v-rabote-pedagoga>

4 Басанов, Р. А. Применение искусственного интеллекта в образовательном процессе: подготовка будущих педагогов к использованию AI в учебной практике [Текст]//Вестник Северо-Казахстанского Университета им. М. Козыбаева. – 2024. – №2 (62) – С.67-74. [Электронный ресурс]. – URL: <https://doi.org/10.54596/2958-0048-2024-2-67-74>

5 Концепция цифровой трансформации, развития отрасли информационно-коммуникационных технологий и кибербезопасности на 2023-2029 годы. [Электронный ресурс] – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000269#z55>

6 Айрапетян, Ю. С. Использование нейросетей на уроках английского языка [Текст]//Молодой ученый. – 2023. – № 46 (493). – С. 355–358. – URL: <https://moluch.ru/archive/493/107901/>

7 Deng, J., Lin, Y. The benefits and challenges of ChatGPT: An overview [Text]//Benefits. – 2023. – Т. 2. – №. 2. – P. 2022.

8 Thomas, K. F., Moorhouse, B. L., Chai, C. S., Ismailov, M. Teacher support and student motivation to learn with Artificial Intelligence (AI) based chatbot. [Text]// Interactive Learning Environments. – 2023. – № 32(7). P. 3240–3256. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2172044>

9 Mohamed, Amr M., Tahany, S. S., Bakry, S. H., Francisco D. G., & Strzelecki, A. Empowering the Faculty of Education Students: Applying AI's Potential for Motivating and Enhancing Learning [Text]// Innovative Higher Education. – 2025. – № 50. P.587–609 <https://doi.org/10.1007/s10755-024-09747-z>.

10 Типовая учебная программа по учебному предмету «Английский язык» для 5-9 классов уровня основного среднего образования. [Электронный ресурс] – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029767#z19510>

11 Seitova, M., Halmatova, Z., Kazykhankyzy, L. A research on teachers' views on the use of artificial intelligence in teaching English [Text]// Вестник КазНПУ имени Абая. Серия: Педагогические науки. – 2024. – №81 (1). – С. 69–78. DOI: <https://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.81.1.007>.

12 Juvova, A., Čech, T., Duda, O. Education for Entrepreneurship - A Challenge for School Practice. Acta Educationis Generalis. – 2017. – №7. P. 63–75. <https://doi.org/10.1515/atd-2017-0024>.

References

1 Koncepciya razvitiya iskusstvennogo intellekta na 2024-2029 gody' [Concept of development of artificial intelligence for 2024–2029] [Electronic resource] – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2400000592>

2 Mixajlov, S. S. Razvitie iskusstvennogo intellekta: ot serediny' XX veka do sovremenny'x tehnologicheskix dostizhenij [Development of artificial intelligence: from the mid-20th century to modern technological achievements] [Text]. Vestnik nauki. – 2024. – №1 (70). – P.716–718. [Electronic resource] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-iskusstvennogo-intellekta-ot-serediny-xx-veka-do-sovremennyh-tehnologicheskikh-dostizheniy>

3 Vodyanenko, G. R. Instrumenty' s iskusstvenny'm intellektom v rabote pedagoga [Artificial intelligence tools in the work of a teacher] [Text]. Interaktivnaya nauka. – 2023. – №8 (84). P.21–24. [Electronic resource] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/instrumenty-s-iskusstvennym-intellektom-v-rabote-pedagoga>

4 Basanov, R. A. Primenenie iskusstvennogo intellekta v obrazovatel'nom processe: podgotovka budushhix pedagogov k ispol'zovaniyu AI v uchebnoj praktike [Application of artificial intelligence in the educational process: preparing future teachers to use AI in teaching practice] [Text]. Vestnik Severo-Kazaxstanskogo Universiteta im. M. Kozy'baeva. – 2024. – №2 (62). – P.67–74. <https://doi.org/10.54596/2958-0048-2024-2-67-74>

5. Koncepciya cifrovoj transformacii, razvitiya otrasli informacionno-kommunikacionny'x tehnologij i kiberbezopasnosti na 2023-2029 gody' [Concept

of digital transformation, development of the information and communication technology industry and cybersecurity for 2023-2029]. [Electronic resource] – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000269#z55>

6 **Ajrapetyan, Yu. S.** Ispol' zovanie nejrosetej na urokax anglijskogo yazы'ka [Use of neural networks in English lessons] [Text]. Molodoj ucheny'j. – 2023. – № 46 (493). – P. 355–358. [Electronic resource] – URL: <https://moluch.ru/archive/493/107901/>

7 **Deng, J., Lin, Y.** The benefits and challenges of ChatGPT: An overview. Benefits. [Text]. – 2023. – Т. 2. – №. 2. – P. 2022.

8. **Thomas, K. F., Moorhouse, B. L., Chai, C. S., Ismailov, M.** Teacher support and student motivation to learn with Artificial Intelligence (AI) based chatbot. [Text]// Interactive Learning Environments. – 2023. – № 32(7). P. 3240–3256. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2172044>

9 **Mohamed, Amr M., Tahany, S. S., Bakry, S. H., Francisco D. G., & Strzelecki, A** Empowering the Faculty of Education Students: Applying AI's Potential for Motivating and Enhancing Learning [Text]// Innovative Higher Education. – 2025. – №50. P.587–609 | <https://doi.org/10.1007/s10755-024-09747-z>.

10 Tipovaya uchebnaya programma po uchebnomu predmetu «Anglijskij yazы'k» dlya 5-9 klassov urovnya osnovnogo srednego obrazovaniya [Standard curriculum for the subject «English» for grades 5— of basic secondary education] [Electronic resource] – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029767#z19510>

11 **Seitova, M., Halmatova, Z., Kazykhankyzy, L.** A research on teachers' views on the use of artificial intelligence in teaching English [Text]. Vestnik KazNPU imeni Abaya. Seriya: Pedagogicheskie nauki. – 2024. – №81 (1). P. 69-78. DOI: <https://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.81.1.007>.

12 **Juvova, A., Čech, T., Duda, O.** Education for Entrepreneurship - A Challenge for School Practice. Acta Educationis Generalis. – 2017. – №7. P. 63–75. [10.1515/atd-2017-0024](https://doi.org/10.1515/atd-2017-0024).

Received 26.05.25.

Received in revised form 25.07.25.

Accepted for publication 17.08.25.

*Ж. Ш. Егинбаева¹, Н. Ю. Пиговаева², Т. Чех³,
Р. Х. Кошкимбаева⁴, Р. Б. Оразалиева⁵

^{1,2}Торайғыров университеті,
Қазақстан Республикасы, Павлодар қ.;

³Палацкий университеті,
Чех Республикасы, Оломоуц қ.

⁴Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті,

Қазақстан Республикасы, Павлодар қ.;

⁵Шәкәрім университеті,

Қазақстан Республикасы, Семей қ.

26.05.25 ж. баспаға түсті.

25.07.25 ж. түзетулерімен түсті.

17.08.25 ж. басып шығаруға қабылданды.

ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТТІ АҒЫЛШЫН ТІЛІН ОҚЫТУДА ҚОЛДАНУ

Мақала орта білім беретін мектепте ағылшын тілін оқытуда жасанды интеллектті (ЖИ) қолдануға арналған. Оқыту процесін жекелендіру, білім бағалау жүйесін автоматтандыру, оқушылармен өзара әрекеттесу және олардың коммуникативтік дағдыларын дамыту мүмкіндіктері қарастырылады. Мақалада интеллектуалды платформалар, білім бағалаудың автоматтандырылған жүйелері, чат-боттар және ауызша сөйлеу дағдыларын дамытуға арналған виртуалды көмекшілер сияқты технологияларды қолдану көрсетілген. Бұл құралдар әр оқушының білім деңгейін, қажеттіліктерін және оқудың жеке қарқынын ескере отырып, жеке көзқарасты қамтамасыз етуге мүмкіндік береді. Үздіксіз және тиімді оқытуды, ресурстардың қолжетімділігін және материалдарды ақпаратты қабылдаудың әртүрлі стильдеріне бейімдеуді қамтамасыз етудегі ЖИ маңызды рөлі атап өтіледі. ЖИ-ні енгізу білім сапасы мен оқу тиімділігін арттыруға ықпал етеді деп күтілуде, сонымен қатар Қазақстан Республикасында 2024-2029 жылдарға арналған ЖИ дамуының тұжырымдама шеңберінде іске асырылады. Эксперименттік деректерге негізделген, ЖИ құралдарын пайдалану оқушылардың үлгерімін жақсарттады, олардың мотивациясын арттырады және ауызша сөйлеуде сенімділік қалыптастыруға көмектеседі. Бұл технологиялар оқу процесін жақсартуға және оқушыларды цифрлық дәуірдің заманауи талаптарына дайындауға ықпал етеді.

Кілтті сөздер: жасанды интеллект, ағылшын тілін оқыту, оқу процесін жекелендіру, білім бағалауды автоматтандыру, чат-боттар, виртуалды көмекшілер.

*Ж. Ш. Егинбаева¹, Н. Ю. Пиговаева², Т. Чех³,
Р. Х. Кошкимбаева⁴, Р. Б. Оразалиева⁵

^{1,2}Торайғыров университет,

Республика Казахстан, г. Павлодар;

³Палацкий университет,

Чешская Республика, г. Оломоуц;

⁴Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан,

Республика Казахстан, г. Павлодар,

⁵Шакарим университет,

Республика Казахстан, г. Семей.

Поступило в редакцию 26.05.23.

Поступило с исправлениями 25.07.23.

Принято в печать 17.08.25.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена применению искусственного интеллекта (ИИ) в обучении английскому языку в средней общеобразовательной школе. Рассматриваются возможности использования ИИ для персонализации учебного процесса, автоматизации оценки знаний, интерактивного взаимодействия с учащимися и развития их коммуникативных навыков. В статье представлено применение таких технологий, как интеллектуальные платформы, автоматизированные системы оценки знаний, чат-боты и виртуальные ассистенты для практики разговорной речи. Эти инструменты позволяют индивидуализировать подход к каждому ученику, учитывая его уровень знаний, потребности и личный темп усвоения материала. Также отмечается важная роль ИИ в обеспечении непрерывного и эффективного обучения, доступности ресурсов и адаптации материалов под разные стили восприятия информации. Ожидается, что внедрение ИИ значительно повысит качество образования и эффективность обучения в рамках Концепции развития ИИ в республике Казахстан на 2024-2029 годы. На основе экспериментальных данных показано, что использование ИИ-инструментов улучшает успеваемость учащихся, повышает их мотивацию и помогает развивать уверенность в устной речи. Такие технологии способствуют улучшению образовательного процесса и подготовке учащихся к современным требованиям цифровой эпохи.

Ключевые слова: искусственный интеллект, обучение английскому языку, персонализация учебного процесса, автоматизация оценки знаний, чат-боты, виртуальные ассистенты.

МРНТИ 14.23.05

<https://doi.org/10.48081/VFMD9781>

**С. А. Муликова¹, *С. Б. Мукушева², Т. Г. Исхакбаева³,
К. Т. Кошкумбаев⁴, Ж. Б. Карипбаев⁵**

^{1,2,3,4,5}Карагандинский университет имени академика Е. А. Букетова,
Республика Казахстан, г. Караганда

*e-mail: mukusheva8sb@gmail.com

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4624-8912>

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2757-5739>

³ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0388-9071>

⁴ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7903-0136>

⁵ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9181-6272>

ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕЛИ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Целью исследования является выявление представлений субъектов образовательного процесса о необходимости внедрения цифровых технологий в дошкольное образование и определение направлений разработки цифрового образовательного пространства (далее – ЦОП) в дошкольном образовании и воспитании. Новизна – обоснование создания цифровой образовательной среды и предоставление цифровых психолого-педагогических консультационных услуг для расширения доступности дошкольного образования и воспитания. Практическая значимость заключается в подтверждении актуальности разработки ЦОП для психолого-педагогического консультирования и, как следствие, повышение педагогической культуры родителей дошкольников, формирование их психолого-педагогической компетенции и предоставление консультационных услуг в онлайн формате. Первым этапом исследования стало рассмотрение предпосылок и опыта организации цифрового образовательного пространства, предоставления цифровых услуг в отечественном и зарубежном дошкольном образовании. Определены нормативные основы оказания консультационной помощи населению.

Далее в статье рассмотрен вопрос актуальности получения квалифицированной помощи родителями детей дошкольного возраста на основе использования метода фокус-группы. Представлены результаты опроса родителей, имеющих детей дошкольного возраста. Первый блок вопросов определил уровень общего представления родителей о цифровых технологиях в дошкольном образовании и воспитании, второй блок – о содержательной и номинальной характеристике цифровых услуг. При проектировании цифрового образовательного пространства и организации системы психолого-педагогического консультирования необходимо учитывать особенности возрастного и индивидуального развития детей. Анализ нормативных документов и научных источников, результаты фокус-группы родителей дошкольников позволили определить стратегию дальнейшей разработки вопроса организации цифрового образовательного пространства в дошкольном образовании, отраженных в заключении статьи.

Ключевые слова: родители, дошкольное образование, цифровизация дошкольного образования, цифровое образовательное пространство, фокус-группа, психолого-педагогическое консультирование.

Введение

Создание равных стартовых возможностей, согласно Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023-2029 гг., обеспечивается расширением доступа к дошкольному воспитанию и обучению и модернизацией содержания в дошкольных организациях в рамках Модели развития дошкольного воспитания и обучения.

Эти две тенденции могут быть реализованы через реализацию цифрового образовательного пространства, как дополнительного консультационного ресурса, обеспечивающего доступность дошкольного образования для детей, не охваченных дошкольными организациями по различным причинам, в том числе и детей с особыми образовательными потребностями.

Дошкольное образование, как и образование в целом, сегодня активно развивается на использовании информационно-коммуникативных технологий. Анализ казахстанской практики и ее нормативного обеспечения в сфере цифровизации дошкольного образования позволил авторам статьи проанализировать процесс цифровизации в дошкольных организациях образования и воспитания.

В содержании статьи «Дошкольное образование в Казахстане» обращено внимание на такой факт, что дошкольное образование в Казахстане сегодня характеризуется дефицитом мест, активным строительством детсадов и низким уровнем вовлечения детей. Например, по данным Бюро национальной статистики (БНС) АСПиР РК, в 2022 году охват детей дошкольным воспитанием и обучением составлял всего 46,7 % – менее половины детей. По данным Министерства просвещения (МП) РК, обеспеченность местами в детских садах страны составляла всего 89,5 % [1].

В Казахстане цифровизация дошкольных организаций образования на текущий момент представлена в виде автоматизации процедуры постановки в очередь детей и выдачи направлений в дошкольные организации во всех регионах, для чего внедрена автоматическая система. В 2023 году с помощью автоматизированной программы с 1 января по 31 мая выдано 2 631 направлений. Проведена работа по интеграции систем с Национальной образовательной базой данных (НОБД). Данные из информационных систем передаются в НОБД. Таким образом исключаются коррупционные риски в части заполнения и предоставления данных о контингенте, персонале дошкольных организаций [2].

Еще одной мерой по цифровизации образования является принятие Министром просвещения приказа от 9 сентября 2024 года об утверждении «Карты цифровой трансформации государственного управления в сфере дошкольного, среднего, технического, профессионального и послесреднего, специального, дополнительного образования на 2024–2028 годы» [3]. Карта цифровой трансформации представляет собой комплексный подход к проведению преобразования, охватывая такие аспекты, как стратегия, технологии, процессы и данные в сфере образования.

Из приведенного анализа документов следует, что цифровизация в сфере дошкольного образования находится на этапе перевода административных процедур в цифровой формат. Логическим продолжением процесса цифровизации дошкольного образования должно стать содержательная модификация дошкольного образования.

Подтверждением этого стал процесс переноса акцента с цифровизации административных процедур на содержательный, на разработку цифрового контента обучения в дошкольных организациях образования. И этим документом стало принятие Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023 – 2029 годы [4]. В Концепции обращается внимание на необходимость расширения цифрового развивающего контента для детей младшего возраста. Применение в воспитательно-образовательном процессе технологий,

основанных на искусственном интеллекте, позволит отслеживать прогресс развития каждого ребенка, выявлять сильные и слабые стороны, а также определять области, требующие дополнительной поддержки.

Таким образом, следует констатировать, что последовательно начался процесс перевода опыта организации образования в дошкольных организациях образования в цифровой формат.

Согласно актуальности разрабатываемой темы, также был проведен анализ и обзор технологий организации доступности психолого-педагогического консультирования субъектов образовательного процесса. В государственных документах обозначено требование создания консультационных пунктов психолого-педагогического консультирования родителей, дети которых не посещают дошкольные организации (Концепция развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы) и в создании условий для целостного развития ребенка дома (Постановление Правительства РК «Об утверждении модели развития дошкольного воспитания и обучения»). Данное требование выдвигается, исходя из права родителей получать консультативную помощь по проблемам образования детей в психолого-педагогических консультациях (Закон РК «Об образовании»). Функция оказания консультативной психолого-педагогической помощи населению и консультаций организациям дошкольного образования возложена на местные исполнительные органы. Следовательно, нормативно предусмотрен вопрос консультационного сопровождения широких масс потребителей и повышения профессионализма педагогов и специалистов дошкольной сферы. Таким образом, деятельность организуемого онлайн консультационного пункта востребована и соединит воедино реализацию цифровизации и доступности консультирования в области дошкольного образования.

Методы и материалы

В Республике Казахстан оказание цифровых услуг в дошкольном образовании предусматривает наличие навыков владения и применения цифровых технологий педагогами организаций дошкольного воспитания и обучения (профессиональный стандарт «Педагог»). Это в полной мере относится и к возможности ведения ими онлайн консультирования. Однако отечественные исследователи практически вопросы цифровизации широко освещают в рамках среднего образования, при этом, не учитывая потребности дошкольного образования в усовершенствовании и трансформации традиционного формата, условий психологического взаимодействия субъектов его образовательного процесса. В противовес данному факту, ученые ближнего и дальнего зарубежья все больше внимания уделяют

возможности использования цифровых технологий в работе с детьми дошкольного возраста.

Так, риски внедрения цифровых технологий в образование определены Н. Б. Стрекаловой [5]. В. А. Манжура, С. В. Подгорнова, М. А. Титова, К. В. Шапиро представили анализ проблемы интерактивности цифровизации, ее открытости для выстраивания со всеми участниками образовательных отношений в условиях детского сада [6]. Актуальность применения цифровых технологий в образовательной среде детского сада и особенности их использования рассмотрены Н.Ю. Курчатовой и С.В. Шарипуто [7].

Внимание ученых дальнего зарубежья обращено на KidTech, что отражает понимание ими важности внедрения инноваций в образовательный процесс дошкольных организаций, в соответствии с требованиями современного общества. Все эти факторы делают цифровое образовательное пространство не только актуальным, но и эффективным в обеспечении полноценного и индивидуализированного развития детей в дошкольном возрасте.

L. Ciboci, L. Osmančević утверждают необходимость формирования навыков критического мышления у детей дошкольного возраста в процессе использования ими цифровых технологий. По мнению авторов, дети дошкольного возраста начинают пользоваться цифровыми технологиями в первые годы своей жизни [8]. Они проводят в среднем 2-3 часа за просмотром мультимедийных сериалов и в силу их неопытности в использовании цифровых технологий, возникают трудности, которые заставляют задуматься о создании доступного дошкольного медиа пространства.

M. Vilacheva, M. Zadorina и V. Meshcheryagina считают, что процесс цифровизации в большей степени ориентирован на школы и университеты, в меньшей степени на детские сады, что в свою очередь замедляет темпы устойчивого развития, поскольку дошкольное образование является основой личностного развития ребенка в будущем [9]. N. Novik определяет целью своего исследования анализ влияния окружения цифрового образовательного пространства на физическое развитие детей дошкольного возраста [10].

М. Шарипа убеждена, что такие образовательные ступени как дошкольное и начальное обучение должны двигаться в ногу со временем, согласно требованиям современной цифровой трансформации. В своем исследовании автор проводит апробацию мобильного приложения для детей дошкольного возраста, разработанного для оказания помощи детям в изучении правильного написания заглавных букв хорватского алфавита и для облегчения процесса неформального и формального обучения написанию букв алфавита [11].

Авторы M. U.Bers, L. Flannery, E.Kazakoff, A. Sullivan провели знакомство трех классов детского сада с концепциями компьютерного программирования, сильной стороной данного знакомства является заинтересованность детей дошкольного возраста в освоении цифровыми технологиями [12].

Изучение отечественных источников показало, что вопросы внедрения и организации цифрового образовательного пространства дошкольного образования малоизучены, отсутствует опыт использования цифровых ресурсов для обеспечения доступности дошкольного образования.

В рамках решения задач исследовательского проекта «Дошкольное доступное цифровое образовательное пространство на основе KidTech для психолого-педагогического консультирования субъектов образовательного процесса» авторами статьи было проведено социологическое исследование методом фокус-группы среди родителей, имеющих детей дошкольного возраста. Фокус-группа является качественным методом исследования, стимулирующим активность респондентов, позволяющим использовать потенциал проектных методов. Это методология, позволяющая проникнуть в глубинные пласты мотивации поведения людей, их ожиданий, надежд, переживаний и особенностей личного опыта [13]. Фокус-группа позволила узнать, что люди думают по обсуждаемой проблеме, почему они так думают, какие мотивы ими движут, как они реагируют на те или иные явления, какие факторы фактически оказывают на них большее влияние, что определяет их действия и какими стимулами они руководствуются. Групповая беседа, проходящая в форме дискуссии, была организована так, чтобы получить от ее участников субъективную информацию относительно того или иного вопроса. В фокус-группе приняли участие 36 человек.

В качестве цели исследования было обозначено выявление представлений о необходимости внедрения в дошкольное образование и воспитание цифровых технологий и определение направлений разработки цифрового образовательного пространства в дошкольном образовании и воспитании.

Результаты и обсуждение

Первый блок исследования включали вопросы, направленные на оценку общего представления о цифровых технологиях в дошкольном образовании и воспитании.

Как показало проведенное исследование, участники фокус-группы – родители, имеющие детей дошкольного возраста, имеют представление о процессах цифровизации дошкольного образования и воспитания. Ответы респондентов на заданные вопросы, родителей дошкольников, подтвердили, что в целом все имели дело с процессами цифровизации в исследуемой

области, поскольку оформление и постановка детей в очередь в детский сад осуществляется в цифровом формате. Практически все родители столкнулись с этим. Но следует сказать, что респонденты не упомянули в своих ответах нормативные и стратегические документы, действующие в государстве, в которых нашло отражение содержание процессов и поэтапный план цифровизации дошкольного образования и воспитания. Не услышали и авторы статьи мнение участников дискуссии об имеющемся зарубежном опыте цифровизации в дошкольной сфере. Не были и названы имеющиеся наработки по цифровизации, в частности, те дошкольные организации образования Казахстана и Карагандинской области, где процесс цифровизации достиг успехов и пошел дальше уже действующих наработок. Ответы в целом содержали отражение личного опыта, но не продемонстрировали интерес родителей в плане перспектив развития цифрового образовательного пространства в дошкольных организациях образования и воспитания. На вопрос «Что вы слышали о цифровизации в дошкольном образовании и воспитании?» прозвучали следующие виды ответов: «Постановка детей в детский сад осуществлялась в цифровом формате», «Ставили ребенка в очередь через e-gov», «В детском саду проводят опросы родителей через Google формы», «Говорят о цифровизации, но сама не имела опыта».

Участники дискуссии на вопрос «Как вы считаете внедрение цифровых услуг в дошкольном образовании и воспитании – это принуждение со стороны государства или это объективная необходимость?», практически все без исключения ответили, что это необходимость, требование времени, объективная потребность, технологический прогресс. Участники фокус-группы продемонстрировали общее мнение, что цифровизация образовательных организаций это условие, обеспечивающее прогрессивное развитие детей, возможность подготовки детей дошкольного возраста к школе. По мнению родителей, цифровые услуги в дошкольном образовании способствуют стимулированию познавательного и творческого потенциала детей, подготавливая их к вызовам и возможностям 21 века. Интересно было мнение участников дискуссии, о том, что цифровые технологии являются ресурсом позволяющим воспитывать интеллектуальную, разносторонне развитую, креативную личность. Например, родителями дошкольников были высказаны следующие суждения: «Цифровизация в детском саду – это необходимость», «Современные дети – это цифровые дети», «Наши дети самостоятельно открывают аккаунты», «В старших группах детям на занятиях дают ноутбуки и планшеты. Дети на занятиях занимаются анимацией, рисуют».

Как видно из ответов респондентов, средствами обучения в детском саду наряду с традиционными, достойное место занимают и компьютерные. И в ответах родителей прозвучала гордость, что дети владеют информационно-коммуникационными технологиями с раннего возраста, понимание того, что их дети живут в цифровое время.

В продолжение обсуждения проблемы участникам дискуссии были заданы ряд вопросов. В ходе фокус-группы авторы статьи попросили респондентов высказать положительные и отрицательные моменты цифровизации. В качестве отрицательных моментов прозвучали ответы: формирование агрессии, ухудшение зрения, неправильное питание, превалирует клиповое мышление, моторная зависимость, искривление осанки, высокая скорость восприятия. Следует отметить, что названные отрицательные стороны использования цифровых технологий в большинстве своем можно отнести к стереотипным, бытующим в обществе. В «до цифровое время» проблемы со зрением и осанкой также наблюдались у детей дошкольного возраста. Единственно, что было отнесено к «новым» в отрицательных моментах – это моторная зависимость рук от клавиатуры или мышки и скорость восприятия. Скорость восприятия, по мнению родителей означает – быстрое переключение внимания с одного сюжета на другой без внимательного просмотра, осмысления просмотренного.

К положительным моментам респонденты отнесли: возможность расширения кругозора ребенка посредством просматривания интеллектуальных каналов; дети очень быстро могут изучать иностранные языки через интересный контент на не родном языке; разнообразный контент, представленный на интернет пространстве, позволяет получать дополнительные знания, умения и навыки – рисование, писать музыку, играть на музыкальных инструментах, выполнять творческие проекты; дети без помощи родителей самостоятельно учатся играть в шахматы, карты; наличие специального контента позволяет развивать речь у ребенка; STEM образование; сенсорное развитие и др.

Как показывают ответы участников исследования, положительных моментов было названо гораздо больше, нежели отрицательных. Это позволяет предположить необходимость организации качественного цифрового образовательного пространства дошкольного образования.

Атмосфера дискуссии, установившаяся на фокус-группе, позволяет сказать, что современные родители, имеющие детей дошкольного возраста, понимают необходимость внедрения цифровых услуг в дошкольное образовательное пространство, но пока отсутствует полное понимание этой необходимости и открывающихся возможностей с их стороны. Ответы

респондентов, прозвучавшие как размышления, зачастую могли изменить имеющееся мнение у участников дискуссии по обсуждаемому вопросу. За столом прозвучали ответы и реплики, которые заставили родителей по-иному взглянуть на содержание обсуждаемой проблемы. Многие участники резюмировали, что это не личный вопрос каждого, а объективная современная реальность – цифровизация дошкольного образования. Анализируя ответы респондентов, авторы статьи пришли к выводу о необходимости широкого информирования общественности о возможностях, предоставляемых для родителей и детей цифровизацией в дошкольном образовании.

Выслушав предыдущие ответы респондентов, были заданы следующие вопросы: «Хотели бы вы воспользоваться цифровыми услугами в дошкольном образовании и воспитании?», «Какие услуги могут быть представлены в цифровом сопровождении дошкольного образования и воспитании?», на которые получены ответы: «Образовательные услуги. Чтобы была возможность дополнительно что-то изучать для ребенка», «Хотелось бы, чтобы была представлена база данных специалистов различного профиля – психолого-педагогического и медицинского», «Воспользовались бы услугами специалиста по раннему развитию детей», «Необходимы услуги специалиста по правильному питанию детей – нутрициолога», «Острая потребность есть в онлайн услугах няни, онлайн воспитателя».

Ответы участников исследования позволяют сказать, что родители дошкольников, с готовностью бы воспользовались цифровыми услугами, оказывающими помощь и консультации по воспитанию, обучению и развитию детей. Родителей волнуют вопросы насколько они педагогически состоятельны, владеют или они достаточным багажом знаний, чтобы воспитывать и обучать современных детей. И как показывают их ответы на вопросы, многие проблемы воспитания и развития детей вызывают у них сомнения в собственных знаниях. И они испытывают потребность обратиться к узким специалистам. Не каждый из них владеет достаточными знаниями в области педагогики и психологии. При этом следует сказать, и как признались участники дискуссии, им самим не хватает специалистов для собственного психолого-педагогического развития.

Таким образом, первый блок вопросов фокус-группы выявил актуальные направления и противоречия в отношении необходимости создания цифрового образовательного пространства дошкольного образования, а именно: участники исследования не достаточно и не в полной мере представляют перспективы развития цифровизации в дошкольном образовательном пространстве; родители дошкольников понимают, что цифровизация

дошкольного образования – объективная реальность; респонденты признают, что цифровые технологии являются ресурсом, позволяющим воспитывать интеллектуальную, разносторонне развитую, креативную личность; современные родители имеют стереотипное представление об отрицательных сторонах использования цифровых гаджетов дошкольников; все участники дискуссии признают, что на развитие ребенка большое влияние оказывают медиаресурсы; и никто из участников исследования не отказался бы от помощи онлайн специалистов в деле воспитания и развития своих детей.

Второй блок вопросов был направлен на выявление содержательной и номинальной характеристики цифровых услуг.

На вопросы: «В каком формате вы бы хотели получать цифровые услуги? Сайт, платформа», «Какие модулями или разделами вы бы пользовались?» были получены следующие ответы: «Сайт, платформа, приложение. Неплохо было бы, если можно было зайти в него с любого гаджета», «Новости. Интересно быть в курсе инноваций в контексте раннего развития ребенка, развития речи. Новинки со стороны, разработчиков платформы. Приглашение интересных профессионалов для консультирования. Предложение новых методик работы с детьми», «Вопросы и ответы. Обязательно нужна обратная связь. Мы хотим получать ответы на свои вопросы», «Отзывы. Пожелания. Публикация отзывов обязательно. Так как это позволяет оценивать работу и услуги специалистов, предлагаемых на платформе», «Контакты. Быстрая связь со специалистами», «Рекомендации», «Досуг детей. Не всегда мы знаем куда можно пойти с детьми в выходные или праздничные дни», «Контент. Возможно наполнение разнообразным контентом. Обучающие видео, научно-популярные программы, музыкальные видео, детский vlog», «Специалисты. Перечень зарекомендовавших себя специалистов, предлагающих услуги по раннему развитию ребенка».

Как показывают ответы респондентов, родители дошкольников сошлись во мнении на архитектуру предлагаемых цифровых услуг. Негативной стороной ответов авторы статьи считают тот факт, что участники дискуссии отразили традиционный взгляд на виды и формы получения онлайн информации. Приблизительно перечисленный ими набор услуг имеется на любой онлайн платформе в интернет пространстве. Для инновационного проекта, который реализуется авторами, недостаточно было конкретной информации по реальным запросам в плане развития дошкольного цифрового образовательного пространства. В связи с этим, с целью решения вопроса с архитектурой онлайн платформы и содержания предлагаемых онлайн услуг, будет продолжена работа на основе анализа существующих зарубежных и отечественных практик.

На вопрос «С какими специалистами вы бы хотели встречаться?» респонденты дали ответы: «Консультация логопеда, так как часто встречаются сложности в постановке речи, имеются проблемы в развитии речи. Часто наблюдаем задержку речевого развития», «Часто бывает, что возникает необходимость в рекомендациях и консультировании врача-педиатра. Внезапно поднялась температура, колики в ЖКТ. Аллергические реакции. Вирусные или инфекционные заболевания», «Хорошо если бы была возможность обратиться к психологу. Иногда мы сталкиваемся с внезапными плачем и истерикой, которые могут длиться долгое время. Также проявляются и другие эмоциональные «качели» у детей», «Специальный педагог – у наших знакомых и друзей есть дети, страдающие теми или иными заболеваниями. В детский сад их дети не ходят, но консультацию специалиста хотели бы получать. А вопросы по раннему развитию ребенка у родителей есть», «Специалист по ЛФК. Наши дети могли бы делать зарядку под наблюдением тренера. Мы бы также присоединились к этому процессу. Зарядка с детьми очень объединяет и сближает», «Педагог, обладающий знаниями по проектированию и творческому конструированию. Дети дошкольного возраста с большой охотой собирают конструктор, любят выполнять поделки».

Обсуждение данных вопросов позволяет сделать некоторые выводы. Респонденты имеют опыт работы с разнообразными цифровыми приложениями в различных предметных областях. На изучение специальной психолого-педагогической литературы сказывается дефицит времени или, в некоторых случаях, отсутствие желания. При этом необходимо учитывать наличие педагогической подготовки в рамках профессионального образования и родительский опыт. Сформирована привычка доверять в деле воспитания детей советам родителей, опытных друзей, интернету. Многие из исследуемых участников дискуссии состоят в различных чатах «мамочек», где обсуждаются различные вопросы, и используют массовый опыт в личной практике.

В ответах на вопрос «Хотели бы вы получить психолого-педагогические услуги? И если да, то, какие» респонденты были единодушны во мнении, что психолого-педагогическое консультирование должно включать контент, направленный на сближение ребенка и семьи, и предполагать выполнение совместных действий. Родители дошкольников, верно отметили, что многие проблемы, возникающие в раннем возрасте у детей, связаны напрямую с психосоматическим состоянием родителей. Поэтому в качестве предложения прозвучала мысль о проведении консультирования по психосоматике. Большое внимание было уделено респондентами отсутствию у детей навыков

самообслуживания. Следовательно, авторами статьи будет исследована данная проблема, а в дальнейшем решение предложено в качестве предмета психолого-педагогического консультирования.

Второй блок вопросов и ответов позволил определить примерную архитектуру предлагаемых цифровых услуг и выявил необходимость дополнительного анализа существующих зарубежных и отечественных практик. Существование действующих онлайн платформ различного вида не отвечают в полной мере запросам родителей по воспитанию и образованию дошкольников и их психолого-педагогическому сопровождению. Респонденты озвучили определенные рекомендации к содержанию психолого-педагогического консультирования.

Выводы

По результатам проведенной фокус-группы, а также на основе имеющегося практического опыта у авторов статьи, результатов и выводов теоретических работ в предметной сфере исследования необходимо сделать выводы по направлениям дальнейшей работы в рамках проекта.

Во-первых, результаты проведенного исследования позволяют констатировать потребность в разработке цифрового образовательного пространства со стороны родителей.

Во-вторых, при разработке цифрового образовательного пространства и организации психолого-педагогического сопровождения, авторам проекта необходимо учесть особенности детского развития.

В-третьих, формат подачи материала с учетом возрастных особенностей дошкольников по времени должен быть максимально короткий, чтобы удержать и сохранить внимание.

В-четвертых, в основе разработки контента использовать возможности геймификации, так как она для этого периода развития детей играет большую роль в формировании мотивационных стимулов к обучению (повторение, подражание, совместное развитие).

В-пятых, при разработке цифрового контента цифрового образовательного пространства использовать сочетание различных активностей и форматов. Например, использование возможностей собирать разнообразные поделки, самостоятельное создание небольших познавательных видеоконтентов, просмотр мультфильмов, сказок, участие в играх.

В-шестых, привлекать для психолого-педагогического консультирования педагогов и специалистов различных профилей.

В результате проведенного исследования были определены основные структурные компоненты проектируемого цифрового образовательного пространства для психолого-педагогического консультирования:

электронная приемная, для специалистов организаций дошкольного образования, для родителей, цифровая библиотека, контент для работы с детьми, консультации специалистов.

Информация о финансировании

Статья подготовлена в рамках научного проекта № 0177-ПЕД-24 «Дошкольное доступное цифровое образовательное пространство на основе KidTech для психолого-педагогического консультирования субъектов образовательного процесса» по грантовому финансированию Комитета науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан.

Список использованных источников

1 Дошкольное образование в Казахстане – дефицит и цифровизация [Текст]. 06.05.2024. [Электронный ресурс] – <https://er10.kz/read/analitika/obrazovanie/doshkolnoe-obrazovanie-v-kazahstane-deficit-i-cifrovizaciya/>

2 Цифровизация образования [Текст]. 12.06.2023. [Электронный ресурс]. – <https://www.gov.kz/memleket/entities/vko-bilim/activities/10259?lang=ru>

3 Карту цифровой трансформации в сфере образования разработали в Казахстане [Текст]. 24.09.2024. [Электронный ресурс] – https://ekaraganda.kz/?mod=news_read&id=145343

4 Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы: Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 249 [Текст]. [Электронный ресурс] – <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249>

5 Стрекалова, Н. Б. Риски внедрения цифровых технологий в образование [Текст] // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2019. – № 2. <https://doi.org/10.18287/2542-0445-2019-25-2-84-88>

6 Манжура, В. А., Подгорнова, С. В., Титова, М. А., Шапиро, К. В. Формирование цифровой образовательной среды детского сада. Методические рекомендации для руководителей и методистов дошкольных образовательных учреждений [Текст]. – СПб., 2021. – 56 с. [Электронный ресурс] – <https://spbappo.ru/wp-content/uploads/2021/03/Формирование-ЦОС-в-ДОО.pdf>

7 Курчатова, Н. Ю., Шарипуто, С. В. Цифровые технологии в образовательном процессе детского сада. – <https://old.sgu.ru/sites/default/files/conf/files/2020/12/sharaputosv2.pdf>

8 **Ciboci, L., Osmančević, L.** Preschool Children and Media [Text] // The International Encyclopedia of Media Literacy. – 2019. – С. 1–4. <https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0189>

9 **Vilacheva, M., Zadorina, M., Meshcheryagina, V.** Ecologization and digitalization of preschool education for sustainable development: problems and prospects [Text] // E3S Web of Conferences. – EDP Sciences, 2021. – Т. 296. – С. 648–652. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202129608020>

10 **Novik, N. N.** Physical Activity of Preschoolers in the Age of Digitalization in Education [Text] // ARPHA Proceedings. – 2020. – Т. 3. – С. 1815–1828. <https://doi.org/10.3897/ap.2.e1815>

11 **Čarapina, M.** The digedu-2022 project: digitization and digitalization of preschool and primary education through mobile applications [Text] // INTED2023 Proceedings. – IATED, 2023. – С. 1431–1435. <https://doi.org/10.21125/inted.2023.0413>

12 **Bers, M. U., Flannery L., Kazakoff E. R., Sullivan A.** Computational thinking and tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum [Text] // Computers&Education. – 2014. – Т. 72. – С. 145–157. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.020>

13. **Белановский, С. А.** Глубокое интервью и фокус-группы [Текст]. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2019. – 377 с. – ISBN 978-5-16-108036-8

References

1 Doshkol'noye obrazovaniye v Kazakhstane – defitsit i tsifrovizatsiya [Preschool education in Kazakhstan – shortage and digitalization] [Text]. 06.05.2024. [Electronic resource]. – <https://er10.kz/read/analitika/obrazovanie/doshkolnoe-obrazovanie-v-kazakhstane-deficit-i-tsifrovizaciya/>

2 Tsifrovizatsiya obrazovaniya [Digitalization of education] [Text]. 12.06.2023. [Electronic resource]. – <https://www.gov.kz/memleket/entities/vko-bilim/activities/10259?lang=ru>

3 Kartu tsifrovoy transformatsii v sfere obrazovaniya razrabotali v Kazakhstane [Digital Transformation Map in Education Developed in Kazakhstan] [Text]. 24.09.2024. [Electronic resource]. – https://ekaraganda.kz/?mod=news_read&id=145343

4 Ob utverzhdenii Kontseptsii razvitiya doshkol'nogo, srednego, tekhnicheskogo i professional'nogo obrazovaniya Respubliki Kazakhstan na 2023-2029 gody [On approval of the Concept for the development of preschool, secondary, technical and vocational education of the Republic of Kazakhstan for 2023-2029] [Text]: Postanovleniye Pravitel'stva Respubliki Kazakhstan ot

28 marta 2023 goda № 249. [Electronic resource] <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249>

5 **Strekalova, N. B.** Riski vnedreniya tsifrovyykh tekhnologiy v obrazovaniye [Risks of introducing digital technologies into education] [Text] // Bulletin of Samara University. History, Pedagogy, Philology. – 2019. – № 2. [Electronic resource]. – <https://doi.org/10.18287/2542-0445-2019-25-2-84-88>

6 **Manzhura, V. A., Podgornova S. V., Titova M. A., Shapiro K. V.** Formirovaniye tsifrovoy obrazovatel'noy sredy detskogo sada [Formation of a digital educational environment for a kindergarten]. Metodicheskiye rekomendatsii dlya rukovoditeley i metodistov doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy [Text]. – SPb., 2021. – 56 p. [Electronic resource]. – <https://spbappo.ru/wp-content/uploads/2021/03/Формирование-ЦОС-в-ДОО.pdf>

7 **Kurchatova, N. Yu., Sharaputo S. V.** Tsifrovyye tekhnologii v obrazovatel'nom protsesse detskogo sada [Digital technologies in the educational process of kindergarten] [Text]. – <https://old.sgu.ru/sites/default/files/conf/files/2020/12/sharaputosv2.pdf>

8 **Ciboci, L., Osmančević, L.** Preschool Children and Media [Text] // The International Encyclopedia of Media Literacy. – 2019. – P. 1–4. <https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0189>

9 **Vilacheva, M., Zadorina, M., Meshcheryagina, V.** Ecologization and digitalization of preschool education for sustainable development: problems and prospects [Text] // E3S Web of Conferences. – EDP Sciences, 2021. – Т. 296. – P. 648–652. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202129608020>

10 **Novik, N. N.** Physical Activity of Preschoolers in the Age of Digitalization in Education [Text] // ARPHA Proceedings. – 2020. – Т. 3. – P. 1815–1828. <https://doi.org/10.3897/ap.2.e1815>

11 **Čarapina, M.** The digedu-2022 project: digitization and digitalization of preschool and primary education through mobile applications [Text] // INTED2023 Proceedings. – IATED, 2023. – P. 1431–1435. <https://doi.org/10.21125/inted.2023.0413>

12 **Bers, M. U., Flannery, L., Kazakoff, E. R., Sullivan, A.** Computational thinking and tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum [Text] // Computers&Education. – 2014. – Т. 72. – P. 145–157. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.020>

13 **Belanovskiy, S. A.** Glubokoye interv'yū i fokus-gruppy [Deep interview and focus groups] [Text]. – М.: NITS INFRA-М, 2019. – 377 p. – ISBN 978-5-16-108036-8

Поступило в редакцию 09.06.25.
Поступило с исправлениями 25.06.25.
Принято в печать 03.07.25

С. А. Муликова¹, С. Б. Мукушева², Т. Г. Исхақбаева³,
К. Т. Кошкымбаев⁴, Ж. Б. Карипбаев⁵
Қарағандық университетінің академика Е.А. Букетова,
Қазақстан Республикасы, Қарағанды қ.
09.06.25 ж. баспаға түсті.
25.06.25 ж. түзетулерімен түсті.
03.07.25 ж. басып шығаруға қабылданды.

ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ КЕҢЕС БЕРУДІҢ ЦИФРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУ КЕҢІСТІГІНІҢ МОДЕЛІН ҚҰРУ БАҒЫТТАРЫН АНЫҚТАУ

Зерттеудің мақсаты білім беру процесі субъектілерінің мектепке дейінгі білім беруге цифрлық технологияларды енгізу қажеттілігі туралы түсініктерін анықтау және мектепке дейінгі білім беру мен тәрбиелеуде цифрлық білім беру кеңістігін (бұдан әрі – ЦББК) әзірлеу бағыттарын айқындау болып табылады. Жаңалық-мектепке дейінгі білім беру мен тәрбиенің қолжетімділігін кеңейту үшін цифрлық білім беру ортасын құрудың негіздемесі және цифрлық психологиялық-педагогикалық консультациялық қызметтер көрсету. Практикалық маңыздылығы психологиялық-педагогикалық кеңес беру үшін SOP әзірлеудің өзектілігін растау және нәтижесінде мектеп жасына дейінгі балалардың ата-аналарының педагогикалық мәдениетін арттыру, олардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігін қалыптастыру және онлайн форматта кеңес беру қызметтерін ұсыну болып табылады. Зерттеудің алғашқы кезеңінде цифрлық білім беру кеңістігін ұйымдастыру алғышарттары мен тәжірибесі, сондай-ақ отандық және шетелдік мектепке дейінгі білім беру жүйесінде цифрлық қызметтерді ұсыну мәселелері қарастырылды. Халыққа консультациялық көмек көрсетудің нормативтік негіздері анықталды. Мақалада мектепке дейінгі жастағы балалардың ата-аналарына білікті көмек алудың өзектілігі фокус-топ әдісі негізінде қарастырылған. Мектепке дейінгі жастағы балалары бар ата-аналарға жүргізілген сауалнама нәтижелері ұсынылған. Сауалнаманың бірінші блогы ата-аналардың мектепке

дейінгі тәрбие мен оқытуда цифрлық технологиялар туралы жалпы түсінік деңгейін анықтаса, екінші блогы – цифрлық қызметтердің мазмұндық және атаулық сипаттамасын сипаттайды. Цифрлық білім беру кеңістігін жобалау және психологиялық-педагогикалық кеңес беру жүйесін ұйымдастыру кезінде балалардың жас және жеке даму ерекшеліктерін ескеру қажет. Нормативтік құжаттар мен ғылыми дереккөздерге талдау жасау, сондай-ақ ата-аналардан құралған фокус-топ нәтижелері мектепке дейінгі білім беруде цифрлық білім беру кеңістігін ұйымдастыру мәселесін одан әрі дамыту стратегиясын айқындауға мүмкіндік берді, бұл мақала қорытындысында көрсетілген.

Кілтті сөздер: ата-аналар, мектепке дейінгі білім беру, мектепке дейінгі білім беруді цифрландыру, цифрлық білім беру кеңістігі, фокус-топ, психологиялық-педагогикалық кеңес беру.

S. A. Mulikova¹, S. B. Mukusheva², T. G. Iskhakbayeva³,
K. T. Koshkumbayev⁴, Zh. B. Karipbayev⁵
Academician E. A. Buketov Karaganda University,
republic of Kazakhstan, Karaganda
Received 09.06.25.
Received in revised form 25.06.25.
Accepted for publication 03.07.25.

DEFINING DIRECTIONS FOR CONSTRUCTING A MODEL OF DIGITAL EDUCATIONAL SPACE FOR PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COUNSELING

The purpose of the study is to identify the ideas of the subjects of the educational process about the need to introduce digital technologies into preschool education and to identify areas for the development of a digital educational space (hereinafter referred to as the DES) in preschool education and upbringing. Novelty is the rationale for creating a digital educational environment and providing digital psychological and pedagogical consulting services to expand the availability of preschool education and upbringing. The practical significance lies in confirming the relevance of the development of SOP for psychological and pedagogical counseling and, as a result, improving the pedagogical culture of preschool parents, developing their psychological and pedagogical competence and providing online consulting services. The first stage of the study involved

examining the prerequisites and experience of organizing a digital educational space and providing digital services in both domestic and international preschool education systems. The regulatory framework for providing counseling services to the population was also identified. The article further addresses the relevance of receiving qualified assistance by parents of preschool children, using the focus group method. The results of a survey conducted among parents of preschool-aged children are presented. The first block of questions assessed the general level of parental awareness regarding digital technologies in preschool education and upbringing, while the second block focused on the substantive and nominal characteristics of digital services. When designing a digital educational space and organizing a system of psychological and pedagogical counseling, it is necessary to take into account the peculiarities of the age and individual development of children. The analysis of regulatory documents and scientific sources, as well as the results of the focus group involving parents of preschoolers, made it possible to determine the strategy for the further development of the issue of organizing a digital educational space in preschool education, which is reflected in the conclusion of the article.

Keywords: parents, preschool education, digitalization of preschool education, digital educational space, focus group, psychological and pedagogical counseling.

МРНТИ 14.35.09

<https://doi.org/10.48081/YXBK9292>**М. А. Тайкуманова¹, *Г. Ж. Смагулова², Б. М. Ибраева³**^{1,2}Карагандинский университет имени Е. А. Букетова,

Республика Казахстан, г. Караганда;

³Карагандинский медицинский университет,

Республика Казахстан, г. Караганда.

*e-mail: smagulova_gulya@mail.ru¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8543-5481>²ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3343-2518>³ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2329-5193>

МЕХАНИЗМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ БАРЬЕРОВ ПРИ ИНТЕГРАЦИИ ТЕХНОЛОГИЙ ИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В статье рассматривается проблема интеграции технологий искусственного интеллекта (ИИ) в профессиональную деятельность преподавателей иностранных языков. На основе анкетирования педагогов выявлены основные барьеры, препятствующие включению инструментов и технологий ИИ в практику образовательной деятельности. Методология исследования основана на комплексном подходе, сочетающем теоретико-аналитический, сравнительно-сопоставительный и эмпирический уровни анализа. Эмпирическая часть исследования была реализована на основе анкетного опроса 112 преподавателей факультета иностранных языков Карагандинского университета имени Е.А. Букетова, принявших участие в апробации ИИ-инструментов (ChatGPT, Grammarly, Quillbot, TextCortex). В качестве методов исследования выступили анализ литературных источников, сравнительный метод, анкетирование. Полученные результаты показали, что наиболее частыми барьерами при интеграции ИИ в педагогическую практику являются низкая цифровая компетентность преподавателей, отсутствие методической поддержки и разработок в области применения ИИ в образовании, языковая сложность интерфейсов ИИ-инструментов, этические опасения касательно академической

честности и развития критического мышления. Сопоставление полученных данных с результатами исследований зарубежных авторов позволили обнаружить ряд корреляций в определении барьеров в казахстанском контексте с факторами, описанными в зарубежных исследованиях. На основании данных анкетирования и зарубежного опыта в данной области предложены механизмы преодоления барьеров, испытываемых педагогами при интеграции технологий искусственного интеллекта ИИ в свою профессиональную деятельность.

Ключевые слова: искусственный интеллект, технологии искусственного интеллекта, ИИ-инструменты, интеграция искусственного интеллекта, барьеры в интеграции ИИ, преподаватели иностранного языка, компетенции в области ИИ, механизмы преодоления барьеров.

Введение

Современная система подготовки педагогических кадров претерпевает значительные изменения под влиянием цифровизации и технологической трансформации образования. Особенно актуально это для иноязычного педагогического образования, где внедрение интеллектуальных технологий позволяет не только оптимизировать обучение, но и изменить парадигму взаимодействия между преподавателем и обучающимися.

Первые попытки применения искусственного интеллекта в образовательной среде относятся к 1970–1980 гг., когда начали появляться интеллектуальные обучающие системы (J. R. Carbonell, 1970) [1, с. 191]. В начале XXI века активно развиваются адаптивные обучающие платформы и цифровые помощники. Особый вклад в систематизацию подходов внесли W. Holmes et al. (2019) [2, с. 28], разработавшие теоретическую модель применения искусственного интеллекта (ИИ) в образовательном контексте.

В иноязычном образовании интеграция ИИ началась с инструментов автоматической проверки текста и голосовой аналитики (Y. Wang, C Vasquez, 2021) [3, с. 241]. В Казахстане исследования по ИИ и педагогике начались в 2018–2019 гг., но системный подход к их применению остаётся в стадии становления.

Зарубежный опыт (например, Финляндии, Сингапура и Южной Кореи) показывает, что интеграция ИИ в программы подготовки педагогов сопровождается продуманной методологической базой, а также включает элементы цифровой дидактики, критического мышления и этики. В Республике Казахстан подобные инициативы пока находятся на начальной

стадии развития, что делает актуальным проведение исследований в данной области [4, с.8].

В настоящее время все ещё открытыми остаются такие проблемы, как дефицит кадров в области ИИ, отсутствие понятийного аппарата и чётких ограничений в области этики применения ИИ, рамок компетенций педагогов в области применения технологий ИИ, системного подхода к структурированию и классификации существующих ИИ-инструментов и их функционала, а также к повышению компетенций и отсутствие практической подготовки педагогов в области ИИ [4, с. 5].

Кроме того, эффективная интеграция в ИИ-технологий образовательный процесс осложняется отсутствием системного представления у педагогов о возможностях технологий ИИ в образовании, а также рядом барьеров, препятствующим преподавателям методически целесообразно и эффективно внедрять ИИ- технологии в свою профессиональную деятельность.

Целью данной статьи является определение существующих барьеров в интеграции технологий искусственного интеллекта (ИИ) в профессиональную деятельность преподавателей иностранных языков с использованием эмпирических методов исследования (анкетирование), анализ международного опыта в области их преодоления и определение механизмов интеграции технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс. Приведённое исследование фокусировано на рашение следующие ключевых вопросов:

- 1) Каковы подходы к комплексному формированию знаний, умений и этико-рефлексивных установок по работе с ИИ?
- 2) Каковы конкретные барьеры, препятствующих внедрению ИИ в деятельность педагогов в международном аспекте и в казахстанском контексте?
- 3) Какие механизмы преодоления могут быть предложены, основываясь на данных предпринятого исследования и зарубежного опыта в данной области?

В контексте рассматриваемой темы одним из центральных понятий выступает «интеграция» технологий ИИ, под которым мы понимаем целенаправленную и структурированную деятельность по внедрению интеллектуальных цифровых решений в образовательную практику на основе нормативной, педагогической и организационно-методической базы. Данный процесс предполагает не только техническую реализацию, но и включение ИИ в логику педагогического проектирования, переработку учебных планов, повышение цифровой и методической компетентности педагогов, а также

системную поддержку со стороны образовательных учреждений. При этом важным становится вопрос не только «что интегрировать», но и «как» и «зачем».

Материалы и методы

Методология данного исследования основана на комплексном подходе, сочетающем теоретико-аналитический, сравнительно-сопоставительный и эмпирический уровни анализа.

На теоретико – аналитическом уровне проведён анализ литературных источников, охватывающих период с 2018 по 2024 годы, позволил систематизировать подходы к применению ИИ в образовании, определить ключевые научные концепции и зафиксировать существующие барьеры в интеграции искусственного интеллекта в образовательную практику, рассмотренные в статьях зарубежных исследователей.

В рамках контент-анализа были изучены работы W. Holmes et al. [2], Han X. [5], S. Druga [6], M. L. How, W. L. D. Hung [7], Vazhayil A. [8], H. Julie [9], A. Kukulska-Hulme [10], C. Dede, [11], C. S. Chai [12], X. Gong [13], I. Lee [14], D. Ng et al. [15], M. C. Laupichler et al. [16], Y. Pan [17], K. Zhang [18], M. Kandlhofer [19], R. Godwin-Jones [20] и другие.

Литературный обзор показал, что в международной педагогике всё чаще используется понятие AI Literacy как комплексного подхода к формированию знаний, умений и этико-рефлексивных установок по работе с ИИ. “AI Literacy” (грамотность в области искусственного интеллекта) рассматривается как совокупность компетенций, включающих в себя как знание функционала ИИ, так и способность осмысленно использовать его в обучении, учитывая вопросы авторства, этики и приватности [15, с. 193], [16, с. 3].

Анализ источников позволил нам выделить такие ключевые компетенции грамотности в области ИИ как:

знание и понимание основ использования ИИ [14, с. 506], [19 с.5];

осмысленное применение ИИ на практике [6, с. 108], [8, с. 74], [9, с. 2], [10, с. 241], [11, с. 125], [16, с. 8];

оценивание процесса и результатов применения ИИ [6];

создание элементов и систем ИИ [5, с. 4137], [7, с. 18];

Кроме того, учёными также подчёркивается необходимость включения в структуру грамотности в области ИИ знание и освоение этики применения ИИ как необходимой компетенции, обеспечивающей его корректное использование с учетом оценок рисков и границ для безопасности личности и общества в целом C. S. Chai et al. [12, с. 149]; X. Gong et al. [13, с. 4] Druga et al. [6, с. 108], Y. Pan [17, с. 19]. Однако в отечественной практике данное понятие пока не получило должного методологического развития и не интегрировано в учебные планы педагогических вузов.

Анализ показал наличие конкретных проблем и барьеров, препятствующих внедрению ИИ в деятельность педагогов иностранного языка:

Этические опасения, связанные с академической нечестностью, снижением самостоятельного мышления и деформацией педагогического взаимодействия [18, с. 507];

Скептицизм со стороны преподавателей, обусловленный нехваткой времени на освоение новых технологий и отсутствием институциональной поддержки [19, с. 7];

Низкий уровень цифровой грамотности среди части преподавателей и студентов [2, с. 14];

Отсутствие методических разработок и адаптированных учебных модулей по применению ИИ [2, с. 14];

Неравный доступ к техническим средствам и Интернету, наличие «цифрового разрыва» [20, с. 5];

Согласно модели, предложенной W. Holmes et al. [2, с. 21], интеграция проходит несколько этапов: от эпизодического использования ИИ (напр., проверки текста) — к встроенному в учебный дизайн взаимодействию (напр., совместная работа студентов с ИИ), и далее — к трансформационному этапу, когда ИИ становится основой адаптивной и персонализированной среды обучения.

Сравнительно-сопоставительный анализ образовательных программ подготовки преподавателей в Казахстане, Финляндии, США, Южной Корее и Сингапуре позволил выделить эффективные механизмы преодоления барьеров, включая:

обязательные курсы по цифровой дидактике и этике ИИ;

развитие алгоритмического мышления у будущих преподавателей;

создание институциональных центров поддержки и обмена практиками; внедрение проектной работы и смешанного обучения с использованием ИИ;

разработку локализованных обучающих интерфейсов и гайдов.

Эмпирическая часть исследования была реализована на основе анкетного опроса преподавателей факультета иностранных языков Карагандинского университета имени Е.А. Букетова, принявших участие в апробации ИИ-инструментов (ChatGPT, Grammarly, Quillbot, TextCortex). Подбор инструментов был обусловлен их доступностью и представленным функционалом, отвечающим потребностям педагогов на этапах планирования, реализации и оценивания результатов образовательного процесса.

Выборка составила 112 участников ($n = 112$). Целью опроса стало выявление уровня ИИ-грамотности, частоты и мотивов использования цифровых помощников, а также барьеров, препятствующих применению ИИ-технологий и инструментов в профессиональной деятельности. Собранные данные были обработаны с использованием методов статистического анализа и визуализированы в виде диаграмм.

Результаты и обсуждение

Результаты анкетного опроса продемонстрировали неоднородный уровень цифровой грамотности среди будущих преподавателей. Так, около 68% опрошенных активно используют ChatGPT для подготовки к занятиям и написания текстов, 55% - Grammarly для проверки орфографии и грамматики, 42% - Quillbot для переформулирования фраз. Примерно 30% отметили использование специализированных образовательных платформ на основе ИИ, таких как TextCortex и Reverso. Основные препятствия внедрения ИИ связаны с недостатком цифровых и методических компетенций (62% и 55% соответственно), а также с ограниченными техническими возможностями вуза.

Меньшая, но значимая доля респондентов отметила скептицизм преподавателей (42%) и нехватку времени на освоение новых технологий (38 %). Приведённые данные схематически отражены на Рис.1 ниже.

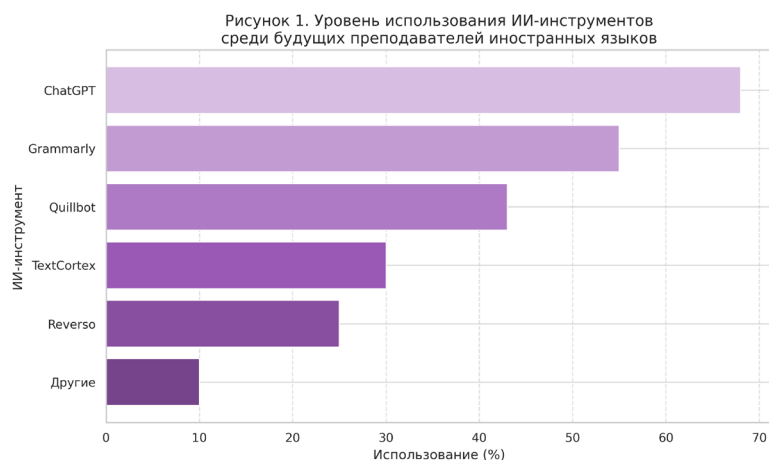


Рисунок 1 – Уровень использования ИИ-инструментов среди преподавателей иностранных языков

Диаграмма отражает процентное соотношение использования наиболее популярных ИИ-инструментов среди студентов педагогических специальностей с иноязычным профилем. Наибольшее распространение получил ChatGPT (68 %), за ним следуют Grammarly (55 %) и Quillbot, Quizzlet (43 %). Менее востребованы TextCortex (30 %) и Reverso (25 %). Группа «Другие» охватывает менее популярные инструменты (10 %). Данные демонстрируют предпочитаемые и наиболее употребительные ИИ-инструменты среди педагогов языкового профиля, при этом респондентами были отмечены понятность интерфейса данных инструментов, доступность и легкость в освоении и использовании, обширный функционал.

Касательно барьеров, возникающих у преподавателей при использовании ИИ-инструментов в своей деятельности, наиболее часто упоминаемыми выступили факторы, ассоциированные с проблемами недостаточной подготовки в области цифровых и ИИ-технологий, а также с отсутствием и/или слабой организационной и методической поддержкой (Рис.2).

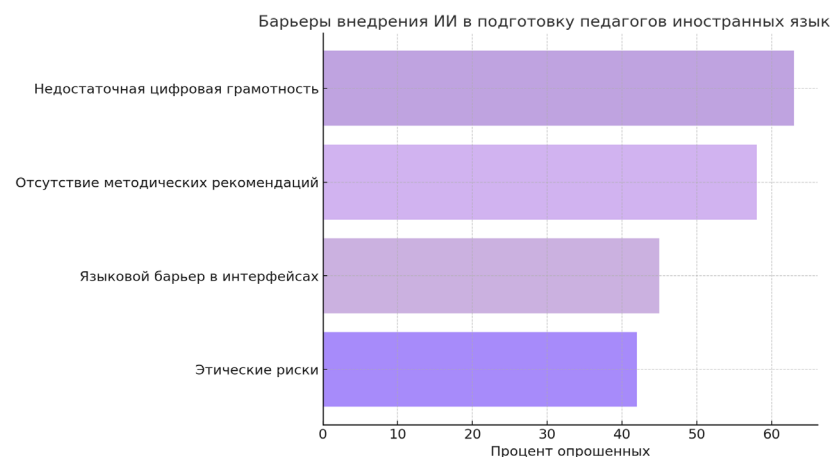


Рисунок 2 – Барьеры при использовании ИИ в деятельности педагогов иностранного языка

Диаграмма демонстрирует соотношение факторов, способствующих и препятствующих использованию ИИ. К основным мотивам использования выделенных ИИ-инструментов относятся удобство, экономия времени и персонализация. Основные барьеры: этические опасения, отсутствие методической поддержки, языковая сложность интерфейсов и низкая цифровая

компетентность преподавателей. Данные результаты коррелируют с данными полученными в исследованиях зарубежных учёных, зафиксировавшими такие наиболее значимые негативные факторы, препятствующие внедрению ИИ в иноязычное педагогическое образование, как низкий уровень цифровой и алгоритмической грамотности у части преподавателей и студентов W. Holmes et al. [2, с. 21], [18, с.507], фрагментарность методических разработок, отсутствие унифицированных программ повышения квалификации (Y. Pan, K. Zhang), [17, с. 21], а также опасения, связанные с нарушениями академической честности в процессе использования ИИ и подменой ИИ при осуществлении логико-мыслительных операций студентами (R. Godwin-Jones) [20, с. 5].

Результаты исследования демонстрируют многоаспектную картину восприятия и применения технологий ИИ в профессиональной деятельности преподавателей иностранных языков. Большинство преподавателей активно применяют генеративные языковые модели (например, ChatGPT), а также корректирующие и адаптирующие системы (Grammarly, Quillbot, Quizzlet) при подготовке учебных занятий и разработке заданий.

Среди выявленных преимуществ их использования, по мнению респондентов - индивидуализация обучения, повышение мотивации, автоматизация оценки. Однако в равной степени были зафиксированы и значимые барьеры: низкий уровень цифровой грамотности у части преподавателей, отсутствие методических рекомендаций и обучающей поддержки, языковой барьер в интерфейсах ИИ-инструментов, а также опасения по поводу этических последствий (академическая нечестность, снижение критического мышления).

На основе анализа результатов анкетирования, позволившего с учётом выявленных барьеров определить потребности педагогов в области интеграции ИИ в свою профессиональную деятельность и направления для их преодоления, а также с опорой на опыт международного исследований можно предположить, что успешная интеграция ИИ возможна при наличии следующих условий:

- институциональная поддержка;
- организационно-методическая поддержка педагогов в области освоения цифровых и ИИ-технологий, обеспечивающая развитие их цифровых и критико-рефлексивных навыков;
- устранение цифрового разрыва - организация доступа к современным техническим средствам и доступу к сети Интернет и ИИ-инструментам.

Определение механизмов и путей преодоления барьеров педагогов при использовании ИИ в своей образовательной практике предполагает комплекс

взаимосвязанных мероприятий, вкпе усиливающих эффективность каждого по отдельности. Анализ выявленных барьеров с опорой на зарубежные исследования в данной области позволяет определить следующие механизмы интеграции ИИ технологий в профессиональную деятельность педагогов:

- организация тренингов по повышению уровня цифровой грамотности и работе с ИИ – инструментами и технологиями;
- разработка методических пособий и вспомогательных материалов для педагогов по применению инструментов искусственного интеллекта в образовательной практике;
- разработка специализированных вспомогательных ресурсов (атласов, путеводителей с возможностью переключения между государственным и русским языком, и т.д.), предлагающих систематизированный обзор, описание и обзор категорий ИИ – сервисов и инструментов для педагогов. Подобные инструменты будут способствовать пониманию назначения и функционала ИИ-инструментов, снятию проблемы языкового барьера и сложного интерфейса при отборе и работе с данными инструментами, оптимизации их временных и энергозатрат на поиск, подбор и изучение ИИ-продуктов для решения конкретных дидактических задач, а также способствующего формированию у них системного представления о возможностях технологий ИИ в образовании для предоставления ими точных, персонализированных и адаптивных образовательных услуг.
- оснащение и оборудование организаций образования техническими средствами с доступом к Интернету и ИИ-инструментам;
- проектирование цифровой образовательной среды организации;
- разработка специализированных модулей для образовательных программ по подготовке будущих педагогов иностранных языков.

Комплексное рассмотрение полученных результатов, анализ выявленных барьеров позволяет утверждать, что интеграция ИИ в подготовку будущих преподавателей иностранных языков требует системного подхода. Успешная интеграция технологий искусственного интеллекта в образовательную практику требует не только технической и инфраструктурной готовности, но и глубокой педагогической трансформации. К таким же выводам приходят авторы исследований последних лет - W. Holmes et al. [2, с. 21], [18, с.507]; A. Kukulska-Hulme [10, с. 241], Y. Pan, K. Zhang [17, с. 19], показывающие, что в международной практике интеграция ИИ рассматривается не как механическое добавление цифровых инструментов в учебный процесс, а как системный процесс, охватывающий педагогический, методический, этический и культурный уровни.

Кроме того, зарубежный опыт показывает, что часть данных барьеров может быть нивелирована на этапе профессиональной подготовки педагогических кадров. С этих позиций, для казахстанского контекста необходима модернизация образовательных программ в педагогических вузах с добавлением модулей, направленных на формирование цифровой и алгоритмической грамотности. Сравнительный анализ международного опыта показал, что в Финляндии и Южной Корее будущие учителя проходят обязательные модули по работе с ИИ и цифровой дидактике, включая критическое осмысление алгоритмической обработки информации. В США особое внимание уделяется проблемам этики ИИ и цифровой справедливости.

При выстраивании стратегии преодоления барьеров при интеграции педагогами технологий ИИ в свою профессиональную деятельность, может также быть учтён опыт реализации международных моделей, в которых акцент сделан не только на технические, но и на педагогические аспекты применения ИИ. Так, практики Финляндии и Южной Кореи, в частности, демонстрируют, что эти барьеры могут быть преодолены за счёт комплексной цифровой политики, целенаправленной институциональной поддержки и внедрения подхода «AI Literacy», предполагающего не только умение работать с ИИ, но и предполагающего не только умение работать с ИИ, но и осознанное понимание его ограничений, рисков и этических аспектов. При этом особое значение приобретает педагогическая рефлексия и критический подход к использованию ИИ. Данные компетенции могли бы быть учтены при формировании содержания и последовательности модулей образовательных курсов и тренингов для преподавателей, направленных на формирование навыков работы с технологиями искусственного интеллекта.

Информация о финансировании

Статья подготовлена в рамках выполнения договора на грантовое финансирование исследования ИРН AP26104435 «Интеграция искусственного интеллекта в практику иноязычного образования: обзор, систематизация и механизмы внедрения ИИ-инструментов в профессиональную деятельность преподавателей высших учебных заведений».

Выводы

Данное исследование позволило выявить основные группы барьеров при интеграции ИИ-технологий педагогами иностранного языка в свою профессиональную деятельность в контексте казахстанского образования.

Согласно поставленной цели исследования путём анкетирования были выявлены существующие барьеры в интеграции технологий искусственного интеллекта (ИИ) в профессиональную деятельность преподавателей

иностраннных языков. Решение круга исследовательских вопросов позволило прийти к ряду выводов:

- в международной практике в качестве комплексного подхода к формированию знаний, умений и этико-рефлексивных установок по работе с ИИ получило распространение использование концепции «AI Literacy», комплексное понимание которого включает в себя иерархию компетенций таких как знание и понимание ИИ, применение ИИ, оценка и создание систем ИИ, этика использования ИИ;

- сопоставление полученных данных с результатами исследований зарубежных авторов позволили обнаружить ряд корреляций в определении барьеров в казахстанском контексте с факторами, описанными в зарубежных исследованиях, в частности, таких как этические опасения касательно академической честности и развития критического мышления, отсутствие методической поддержки, языковая сложность интерфейсов и низкая цифровая компетентность преподавателей, что свидетельствует о том, что педагогическая среда и ее участники сталкиваются с обстоятельствами, обусловленными комплексом более глубоких непроработанных проблем в области определения ИИ компетенций педагогов и отсутствием целостной концепции их формирования.

- предложенные механизмы преодоления выявленных барьеров основываются как на анализе полученных эмпирических данных барьеров, так и мероприятиях, рассмотренных в зарубежных исследованиях и отражают комплекс мероприятий таких как организация тренингов по повышению уровня цифровой грамотности и работе с ИИ – инструментами; разработка методических рекомендаций для педагогов по использованию ИИ технологий и инструментов в учебном процессе; разработка специализированных вспомогательных ресурсов (атласов, путеводителей с возможностью переключения между государственным и русским языком, и т.д.); оснащение и оборудование организаций образования техническими средствами с доступом к Интернету и ИИ-инструментам; проектирование цифровой образовательной среды организации; разработка специализированных модулей для образовательных программ по подготовке будущих педагогов иностранных языков. Выделенные мероприятия определены с учётом необходимости преодоления барьеров, выявленных путём анкетирования среди действующих педагогов иностранного языка.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой адаптированных учебных модулей по ИИ для педагогических вузов Казахстана, апробацией цифровых инструментов в учебном процессе и развитием этической и правовой культуры преподавания с использованием ИИ.

Список использованных источников

- 1 **Carbonell, J.R.** AI in CAI: An Artificial Intelligence Approach to Computer-Aided Instruction // IEEE Transactions on Man-Machine Systems. San Mateo, CA. – 1970. – Vol. MMS-11. – №4. – P. 190–202.
- 2 **Holmes, W., Bialik, M., Fadel, C.** Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. – Boston : Center for Curriculum Redesign, 2019. – 37 p.
- 3 **Wang Y., Vasquez C.** Chatbots and language learning: A critical review // Computer Assisted Language Learning. – 2021. – 34(3). – P. 239–259.
- 4 Об утверждении Концепции развития искусственного интеллекта на 2024 – 2029 годы. Постановление Правительства Республики Казахстан от 24 июля 2024 года № 592. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2400000592>
- 5 **Han, X., Hu, F., Xiong, G., Liu, X., Gong, X., Niu, X., Wang, X.** Design of AI+ Curriculum for Primary and Secondary Schools in Qingdao // Chinese Automation Congress (CAC), IEEE. – 2018. – P. 4135–4140.
- 6 **Druga, S., Vu, S. T., Likhith, E., Qiu, T.** Inclusive AI literacy for kids around the world // Proceedings of FabLearn. – 2019. – P. 104–111. <https://doi.org/10.1145/3311890.3311904>
- 7 **How, M. L., Hung, W. L. D.** Educating AI-thinking in science, technology, engineering, arts, and mathematics (STEAM) education // Education Sciences. – 2019. – 9(3). – P. 3–41. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci9030184>
- 8 **Vazhayil, A., Shetty, R., Bhavani, R. R., Akshay, N.** Focusing on teacher education to introduce AI in schools: Perspectives and illustrative findings // 2019 IEEE Tenth International Conference on Technology for Education (T4E), IEEE. – 2019. – P. 71–77.
- 9 **Julie, H., Alyson, H., Anne-Sophie, C.** Designing digital literacy activities: an interdisciplinary and collaborative approach // IEEE Frontiers in Education Conference (FIE) – 2020. – P. 1–5.
- 10 **Kukulska-Hulme, A.** Mobile-assisted language learning and artificial intelligence integration // ReCALL. – 2020. – 32(3). – 239–256.
- 11 **Dede, C., Richards, J.** Digital Teaching Platforms: Customizing Classroom Learning for Each Student. – New York: Teachers College Press, 2020. – 244 p.
- 12 **Chai, C. S., Lin, P. Y., Jong, M. S. Y., Dai, Y., Chiu, T. K., Huang, B.** Factors Influencing Students' Behavioral Intention to Continue Artificial Intelligence Learning // 2020b International Symposium on Educational Technology (ISET) – 2020. – P. 147–150.

- 13 **Gong, X., Tang, Y., Liu, X., Jing, S., Cui, W., Liang, J., Wang, F. Y.** K-9 Artificial Intelligence Education in Qingdao: Issues, Challenges and Suggestions // 2020 IEEE International Conference on Networking, Sensing and Control (ICNSC). – 2020. – P. 1–6.
- 14 **Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, K. W. S., Qiao, M. S.** AI Literacy: Definition, Teaching, Evaluation and Ethical Issues // Proceedings of the Association for Information Science and Technology. – 2021. – 58(1). – P. 504–509.
- 15 **Lee, I., Ali, S., Zhang, H., Dipaola, D., Breazeal, C.** Developing middle school students' AI literacy. In Association for Computing Machinery, Inc. – 2020. – P. 191–197. <https://doi.org/10.1145/3408877.3432513>
- 16 **Laupichler, M. C., Aster, A., Schirch, J., Raupach, T.** Artificial intelligence literacy in higher and adult education: A scoping literature review // Computers and Education: Artificial Intelligence. – 2022 – Vol. 3. – P. 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100101>.
- 17 **Pan, Y., Zhang, M.** AI-powered language learning: A systematic review // Language Teaching Research. – 2023. – 27(1). – P. 3–26. <https://doi.org/10.1177/13621688211057148>
- 18 **Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., K. R. Koedinger, Sutherland E., Baker T., Santos O. C., Rodrigo M.T., Bittencourt I. I.** Ethics of AI in Education: Towards a Community-Wide Framework // International Journal of Artificial Intelligence in Education. – 2022. – 32. – P. 504–526 <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1>
- 19 **Kandlhofer, M., Weixelbraun, P., Menzinger, M., Steinbauer-Wagner, G., Ágoston K.** Education and Awareness for Artificial Intelligence // 16th International Conference on Informatics in Schools: Situation, Evolution, and Perspectives, ISSEP 2023, Lausanne, Switzerland, October 23–25. – 2023. – P. 3–12.
- 20 **Godwin-Jones, R.** Emerging technologies: Will AI speak for us? // Language Learning & Technology. – 2023. – 27(1). – P. 3–7.

References

- 1 **Carbonell, J. R.** AI in CAI: An Artificial Intelligence Approach to Computer-Aided Instruction // IEEE Transactions on Man-Machine Systems. San Mateo, CA. – 1970. – Vol. MMS-11. – № 4. – P 190–202.
- 2 **Holmes, W., Bialik, M., Fadel, C.** Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. – Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019. – 37 p.

3 **Wang Y., Vasquez C.** Chatbots and language learning: A critical review // *Computer Assisted Language Learning*. – 2021. – 34(3). – P. 239–259.

4 Об утверждении Концепции развития искусственного интеллекта на 2024 – 2029 годы. Постановление Правительству Республики Казахстан от 24 июля 2024 года № 592 [On approval of the Concept for the Development of Artificial Intelligence for 2024-2029. Resolution of the Government of the Republic of Kazakhstan dated July 24, 2024 No. 592.] – [Electronic resource]. – Available at: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2400000592>

5 **Han, X., Hu, F., Xiong, G., Liu, X., Gong, X., Niu, X., Wang, X.** Design of AI+ Curriculum for Primary and Secondary Schools in Qingdao // *Chinese Automation Congress (CAC), IEEE*. – 2018. – P. 4135-4140.

6 **Druga, S., Vu, S. T., Likhith, E., & Qiu, T.** Inclusive AI literacy for kids around the world // *Proceedings of FabLearn*. – 2019. – P. 104–111. <https://doi.org/10.1145/3311890.3311904>

7 **How, M. L., Hung, W. L. D.** Educating AI-thinking in science, technology, engineering, arts, and mathematics (STEAM) education // *Education Sciences*. – 2019. – 9(3). – P. 3-41. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci9030184>

8 **Vazhayil, A., Shetty, R., Bhavani, R. R., Akshay, N.** Focusing on teacher education to introduce AI in schools: Perspectives and illustrative findings // 2019 IEEE Tenth International Conference on Technology for Education (T4E), IEEE. – 2019. – P. 71–77.

9 **Julie, H., Alyson, H., Anne-Sophie, C.** Designing digital literacy activities: an interdisciplinary and collaborative approach // *IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)* – 2020. – P. 1–5.

10 **Kukulska-Hulme, A.** Mobile-assisted language learning and artificial intelligence integration // *ReCALL*. – 2020. – 32(3). – 239–256.

11 **Dede, C., Richards, J.** Digital Teaching Platforms: Customizing Classroom Learning for Each Student. – New York : Teachers College Press, 2020. – 244 p.

12 **Chai, C. S., Lin, P. Y., Jong, M. S. Y., Dai, Y., Chiu, T. K., Huang, B.** Factors Influencing Students' Behavioral Intention to Continue Artificial Intelligence Learning // 2020b International Symposium on Educational Technology (ISET) – 2020. – P. 147–150.

13 **Gong, X., Tang, Y., Liu, X., Jing, S., Cui, W., Liang, J., Wang, F. Y.** K-9 Artificial Intelligence Education in Qingdao: Issues, Challenges and Suggestions // 2020 IEEE International Conference on Networking, Sensing and Control (ICNSC). – 2020. – P. 1–6.

14 **Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, K. W. S., Qiao, M. S.** AI Literacy: Definition, Teaching, Evaluation and Ethical Issues // *Proceedings of the*

Association for Information Science and Technology. – 2021. – 58(1). – P. 504–509.

15 **Lee, I., Ali, S., Zhang, H., Dipaola, D., Breazeal, C.** Developing middle school students' AI literacy. In *Association for Computing Machinery, Inc.* – 2020. – P. 191–197. <https://doi.org/10.1145/3408877.3432513>

16 **Laupichler, M. C., Aster, A., Schirch, J., Raupach, T.** Artificial intelligence literacy in higher and adult education: A scoping literature review // *Computers and Education: Artificial Intelligence*. – 2022 – Vol. 3. – P. 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100101>.

17 **Pan, Y., Zhang, M.** AI-powered language learning: A systematic review // *Language Teaching Research*. – 2023. – 27(1). – P. 3–26. <https://doi.org/10.1177/13621688211057148>

18 **Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K.** et al. Ethics of AI in Education: Towards a Community-Wide Framework // *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. – 2022. – 32. – P. 504–526 <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1>

19 **Kandlhofer, M., Weixelbraun, P., Menzinger, M., Steinbauer-Wagner, G., Ágoston, K.** Education and Awareness for Artificial Intelligence // 16th International Conference on Informatics in Schools: Situation, Evolution, and Perspectives, ISSEP 2023, Lausanne, Switzerland, October 23–25. – 2023. – P. 3-12.

20 **Godwin-Jones, R.** Emerging technologies: Will AI speak for us? // *Language Learning & Technology*. – 2023. – 27(1). – P. 3–7.

Поступило в редакцию 30.07.25.

Поступило с исправлениями 01.08.25.

Принято в печать 22.08.25.

М. А. Тайкуманова¹, Г. Ж. Смагулова², Б. М. Ибраева³

^{1,2}Е. А. Бөкетов аатындағы университеті,

Қазақстан Республикасы, Қарағанды қ.;

³Қарағанды Медицина университеті,

Қазақстан Республикасы, Қарағанды қ.

30.07.25 ж. баспаға түсті.

01.08.25 ж. түзетулерімен түсті.

22.08.25 ж. басып шығаруға қабылданды.

ШЕТЕЛ ТІЛ ОҚЫТУШЫЛАРЫНЫҢ ҚЫЗМЕТІНЕ ҚЫЗМЕТІНЕ ЖИ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН ИНТЕГРАЦИЯЛАНДЫРУДАҒЫ КЕДЕРГІЛЕРДІ ЖЕҢУ МЕХАНИЗМДЕРІ

Берілген мақалада жасанды интеллект (ЖИ) технологияларын шетел тілі оқытушыларының кәсіби қызметіне енгізу мәселесі қарастырылған. Оқытушылар арасында жүргізілген сауалнама негізінде ЖИ құралдары мен технологияларын оқу іс-әрекетінің тәжірибесіне енгізуге кедергі келтіретін негізгі кедергілер анықталды. Зерттеу әдістемесі талдаудың теориялық-аналитикалық, салыстырмалы-контрастивті және эмпирикалық деңгейлерін біріктіретін кешенді тәсілге негізделген. Зерттеудің эмпирикалық бөлімі Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды университетінің шетел тілдері факультетінің ЖИ құралдарын (ChatGPT, Grammarly, Quillbot, TextCortex) тестілеуге қатысқан 112 оқытушысынан сауалнама негізінде жүзеге асырылды. Қолданылған зерттеу әдістері ретінде әдеби дереккөздерді талдау, салыстырмалы әдіс, сауалнама өткізу қолданылған. Алынған нәтижелер жасанды интеллекті оқыту тәжірибесіне енгізудегі ең жиі кездесетін кедергілер мұғалімдердің цифрлық құзыреттілігінің төмен деңгейі, әдістемелік қолдаудың және білім беруде ЖИ қолдану саласындағы әзірлемелердің жоқтығы, ЖИ құралдарының интерфейстерінің тілдік күрделілігі, академиялық адалдыққа қатысты этикалық алаңдаушылық және сыни ойлауды дамыту мәселесі болып табылатынын көрсетті. Алынған мәліметтерді шетелдік авторлардың зерттеулерінің нәтижелерімен салыстыру қазақстандық контексттегі кедергілерді шетелдік зерттеулерде сипатталған факторлармен анықтауда бірқатар корреляцияны ашуға мүмкіндік берді. Сауалнама деректеріне және осы саладағы шетелдік тәжірибеге сүйене отырып, жасанды интеллект технологияларын кәсіби қызметіне енгізу кезінде оқытушылардың бастан кешіретін кедергілерін еңсеру тетіктері ұсынылған.

Кілтті сөздер: жасанды интеллект, жасанды интеллект технологиялары, ЖИ құралдары, жасанды интеллект интеграциясы, ЖИ интеграциясындағы кедергілер, шетел тілі оқытушылары, ЖИ құзыреттері, кедергілерді жеңу механизмдері.

М. А. Taykumanova¹, G. Zh. Smagulova², B. M. Ibraeva³

^{1,2}Karaganda Buketov University,

Kazakhstan, Karaganda;

³Karaganda medical university,

Kazakhstan, Karaganda

Received 30.07.25.

Received in revised form 01.08.25.

Accepted for publication 22.08.25.

MECHANISMS FOR OVERCOMING BARRIERS WHILE INTEGRATING AI-TECHNOLOGIES INTO FOREIGN LANGUAGE TEACHERS ACTIVITY

The article considers the problem of integrating artificial intelligence (AI) technologies into foreign language teachers' professional activity. Based on teachers' survey held, the main barriers of AI tools and technologies inclusion into the educational practice were identified. The research methodology is based on a comprehensive approach that combines theoretical-analytical, comparative-contrastive and empirical levels of analysis. The empirical part of the study was implemented on the basis of a questionnaire survey held among 112 teachers of Foreign Languages Faculty at Karaganda Buketov, who took part in testing AI tools (ChatGPT, Grammarly, Quillbot, TextCortex). The research methods used were presented by the analysis of literary sources, comparative method, and questionnaire. The obtained results showed that the most common barriers to the integration of AI into the educational process were teachers' low digital competence, lack of methodological support and tutorials concerning AI usage in education, linguistic complexity of AI tool interfaces, ethical concerns regarding academic honesty and risks for critical thinking development. Comparison of the obtained data with the results of studies by foreign authors made it possible to discover a number of correlations in determining barriers in the Kazakh context with the factors described in foreign studies. Based on the survey data and foreign experience in the corresponding area, mechanisms for overcoming the revealed barriers experienced by teachers while integrating AI-technologies into their professional activity were proposed.

Keywords: artificial intelligence, artificial intelligence technologies, AI tools, artificial intelligence integration, barriers to AI integration, foreign language teachers, AI competencies, mechanisms for overcoming barriers

ОҚЫТУДЫҢ ТЕОРИЯСЫ МЕН ӘДІСТЕМЕСІ

SRSTI 14.01.11

<https://doi.org/10.48081/POHP3619>

**V. Aliyassova¹, Y. Kirik², N. Tarasovskaya³,
B. Baimurzina⁴, G. Assylbekova⁵**

^{1,3,4,5}Margulan University,

Republic of Kazakhstan, Pavlodar;

²Y. Altynsarin School-lyceum BINOM,

Republic of Kazakhstan, Astana

*e-mail: bajana77@mail.ru

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1423-0339>

²ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5481-9701>

³ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1111-2808>

⁴ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0427-9072>

⁵ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7299-4468>

MUSEUMS' CULTURAL AND EDUCATIONAL POTENTIAL IN BIOLOGY INSTRUCTION

Contemporary museums and educational institutions share similar operational methods and possess chances for collaboration and engagement. University and school museums, along with historical and local history institutions, possess valuable experience in orchestrating cultural and educational activities, serving as distinctive platforms for the execution of educational programs, lessons, and extracurricular endeavours (such as excursions, lectures, exhibitions, local history trips, and the implementation of school scientific projects within museums). The museum exhibition emphasises the representation of natural things within specific natural environments. Their structure and content replicate natural processes within the ecosystem, facilitating a comprehensive examination of biological patterns, the establishment of a scientific perspective, and the enhancement of students' cognitive engagement. This offers options for implementing museum lessons on biology and extracurricular activities. The article analyses data from the practical experiences of 90 teachers regarding their competence in utilising the resources of natural science

museums within the educational process, their perceptions of the role of these museums in enhancing students' knowledge quality, and their understanding of the organisation of collaboration between schools and museums. Educators favourably assess the incorporation of natural objects in the educational process for cultivating topic knowledge and enhancing students' cognitive engagement. The findings of the performed investigations indicated an issue in the relationship between museums and schools, highlighting the necessity for teacher training in utilising natural science museum holdings.

Keywords: museum, educational potential, learning, natural science collections, school.

Introduction

The advancement of societal cultural competence relies on the integration of culture and education. The resolution to the issue lies in the cultivation of creatively inclined individuals possessing a high cultural standard. This necessitates the extensive utilisation of the instructional resources offered by the biology museum and school.

Currently, the museum sector plays a crucial role in the acquisition of cultural values, the dissemination of scientific knowledge regarding regional nature, the generation of new research data, and the protection of heritage assets. Recognising the pivotal role of culture in the advancement of humanity and the preservation of the environment is of paramount significance [1, p. 175].

Global practices indicate that natural science collections in museums play a pivotal role in educational endeavours, aiding in the development of a scientific worldview among youth and facilitating the broad distribution of natural science knowledge. The evolution of contemporary museums, where science, education, and innovation converge, is a topic of discourse at conferences and symposia [2].

The significance of this process is influenced by the present phase of spiritual rejuvenation within Kazakhstani society, evident in the enhancement of national identity and a heightened interest in both tangible and intangible cultural heritage, traditional values, and comprehensive examination of Kazakhstan's natural features. In light of emerging societal realities, museums in all domains must ascertain their position in educational and developmental activities. This necessitates the adaptation of their functions to contemporary societal demands, the enhancement of cultural and educational potential, and the implementation of innovative methodologies designed to augment the educational and scientific capacities of museums, thereby fostering a more profound comprehension and awareness of natural and historical processes within the realm of natural sciences.

Museums and natural science collections can foster cultural development and enhance the quality of biological education by providing opportunities for skill development, information organisation, and the establishment of cultural values, while significantly impacting cognitive development [3, p. 186].

In domestic education, museum pedagogy is a crucial facet of practical collaboration between schools and museums, possessing considerable potential for integrating humanitarization into the instruction of natural sciences. This collaboration between a museum and an educational institution is pertinent, as the cultural and natural legacy exhibited in museum collections remains inadequately incorporated into pedagogical practice. This is partially attributable to the inadequacy of teachers in successfully using the instructional resources provided by biological exhibits in museums. In the contemporary media landscape, the active utilisation of artificial intelligence and other novel technologies is fostering the emergence of new interaction models between museums and educational institutions [4, p.154–155].

Materials and methods

A review of pedagogical, practical, scientific, and methodological literature on museology was conducted to assess the cultural and educational potential of museums. The analysis utilised data gathered by the authors from 2014 to the present regarding the organisation of educational activities in the exhibitions of historical and local history, university, and school museums in Northern and Eastern Kazakhstan.

A survey of natural science educators and museum personnel was done to evaluate the utilisation of natural science museum resources in educational activities. An evaluation of the theoretical material and practical experience of 90 educators enables us to draw valid conclusions and affirm the reliability of the results achieved.

The primary materials consisted of natural science collections showcasing contemporary specimens (including taxidermied animals and systematic collections in malacology, entomology, ornithology, botany, etc.) and fossilised flora and fauna (paleontological discoveries) from the region, displayed in museum exhibitions and reserves.

Excursion methodologies were employed extensively: visits to museums and historical or natural locations, followed by surveys of participants.

Results and discussion

Museum biological exhibits serve as repositories of natural science knowledge for visitors. Facilitating educational and cognitive trips to natural places or local history museums necessitates a specific level of training for both the educator and the guide. This assumes an understanding of the traits of regional flora and fauna,

along with a fresh perspective on the exhibition as a designed educational setting. Museum displays and natural artefacts can enhance local historical understanding and cultural awareness among the populace if an educated and seasoned guide serves as an intermediary between individuals, history, and nature. A crucial prerequisite for undertaking such excursions is the selection of engaging knowledge and captivating, attention-grabbing facts.

The regional museums in Northern and Eastern Kazakhstan feature biological expositions comprising systematic collections of regional flora and animals, landscape dioramas, and the paleontological history of the area. A visit to the museum serves as an efficient educational instrument for enhancing cultural identity awareness, acquiring historical knowledge, cultivating aesthetic appreciation, and improving scientific comprehension. The research of these museums experiences reveals distinct areas of museum and pedagogical instructional operations.

- museums are a scientific base for the implementation of educational and scientific projects of students;
- thematic excursions;
- lectures (“The Origin of Life on Earth” - experience of the Kustanai, North Kazakhstan and Pavlodar Historical and Local History Museums, “Traces of Unseen Animals” – experience of the museum complex of the Pavlodar Pedagogical University);
- expeditions, local history hikes;
- eco-workshops;
- participation of the museum in students’ field practices;
- creation of living corners for keeping animals (aquariums, exoterrariums) on the basis of museums;
- organization of exhibitions («Live tropical butterflies» Museum ERTIS, Pavlodar).

Regional museums and educational institutions possess valuable experience in facilitating extracurricular and supplementary educational activities through creative tasks, fostering a lasting interest and receptiveness to scientific study among schoolchildren, thereby playing a pivotal role in fulfilling the objectives outlined in international standards governing natural science education [5, p. 70–74].

International museums exhibit comparable experiences. Consequently, one of the prominent museums in the USA – the Metropolitan (established in 1870) has delineated educational objectives in its Charter. It is a norm among American museums. The amalgamation of several methodologies for engaging with visitors is manifested through museum courses, seminars, theatrical performances, case studies, and other educational events [6, p.2]. American art institutions, such as

the University of Miami, offer a K-12 program tailored for schoolchildren. This program addresses the educational requirements of students and encompasses courses in both natural sciences and humanities, accommodating various levels of proficiency [7].

Both international and national experience demonstrates that contemporary museums possess significant cultural and educational pedagogical potential for the teaching community. Teachers must comprehend contemporary trends in biological sciences, particularly the utilisation of museum collections in palaeontology, ornithology, ichthyology, entomology, malacology, and other related fields.

A Google quiz was created for teachers to evaluate their awareness and the significance of utilising museum resources in educational practice.

The poll included 90 participants instructing biology at secondary comprehensive schools, lyceums, and gymnasiums for gifted students in Pavlodar and the surrounding region. The poll was additionally extended to biology educators in Astana and the Akmola district. The questionnaire comprised 20 questions designed to assess teachers' proficiency in utilising museum collections within the educational framework, to elucidate the role of natural science museums in enhancing students' knowledge quality, and to investigate the organisation of collaboration between schools and museums.

Let us examine the outcomes of the responses to the enquiries in Block 1. Figures 1 and 2 indicate that 43% of teachers are inadequately prepared to utilise the museum's potential in their work, despite 24% recognising that this potential exists but remains underutilised.

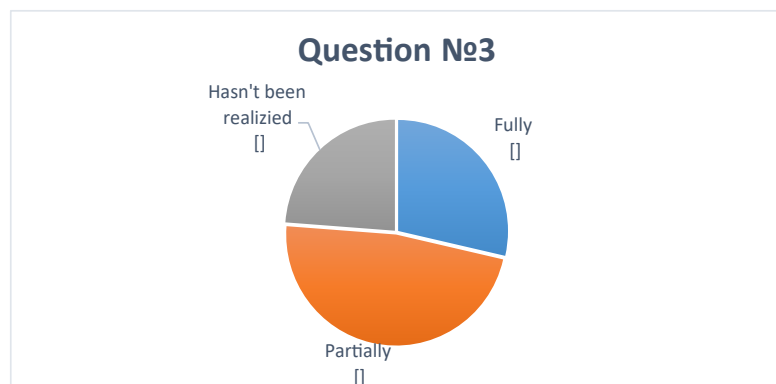


Figure 1 – Implementation of educational opportunities of the museum in teaching biology

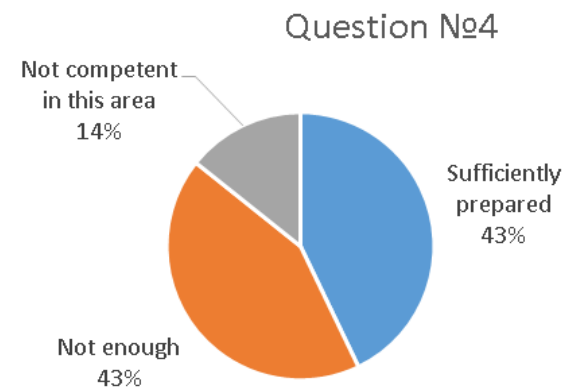


Figure 2 – Level of competence in using museum exhibits in educational work

The responses to the enquiries in the second section, which pertain to the student's engagement with the museum, indicate that educators acknowledge the significance of the museum's involvement in the educational process. Simultaneously, numerous educators observe that they lack the requisite expertise to effectively integrate museum resources and concepts into their instructional practices.

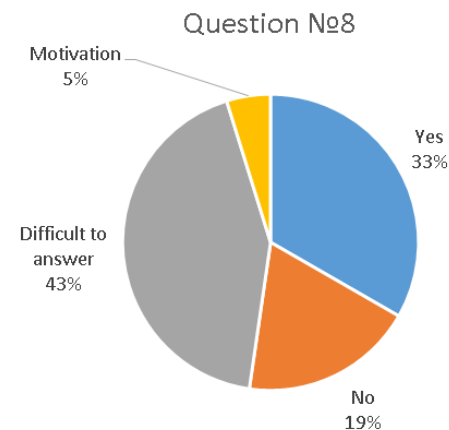


Figure 3 – Schoolchildren's interest in classes and excursions to the museum

The efficacy of utilising museums to enhance biology education for students is contingent upon various elements and criteria. Motivation is essential for both students and educators. When enquired about the necessity and inclination for students to visit a museum, a majority of teachers struggled to respond, with 43% indicating uncertainty (Fig. 3). The motivation of the surveyed teachers is elevated, reaching 71%. The majority of respondents regard a museum visit as a crucial component of the educational process, with 58% of teachers acknowledging the high efficacy of this method (Fig. 4).

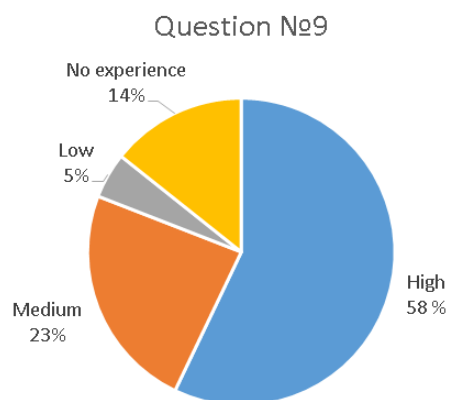


Figure 4 – Based on your experience of conducting excursions to museums, evaluate their effectiveness.

Visits to museums are predominantly arranged in conjunction with notable dates and holidays (such as Bird Day, Water Day, Environmental Protection Day, etc.) and constitute 23 % of extracurricular activities. At the planning stage, there exists a disorganised approach, characterised by the absence of prioritisation for teachers, which is regarded as a responsibility for particularly educated educators in supplementary education. The necessity for these educators is evident, and several universities, such as Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Margulan, have established and are executing the educational program «Biology and the Teacher of Additional Education.»

Upon evaluating the significance of collaboration between the school and the museum, along with the teacher's role in orchestrating museum events, educators observe a deficiency of interest from both parties regarding the "school-museum" relationship; this viewpoint is held by 71% of respondents. Museum workers must

play a crucial role in addressing this issue, as their specialised training is essential for good collaboration – 35 % (Fig. 5).

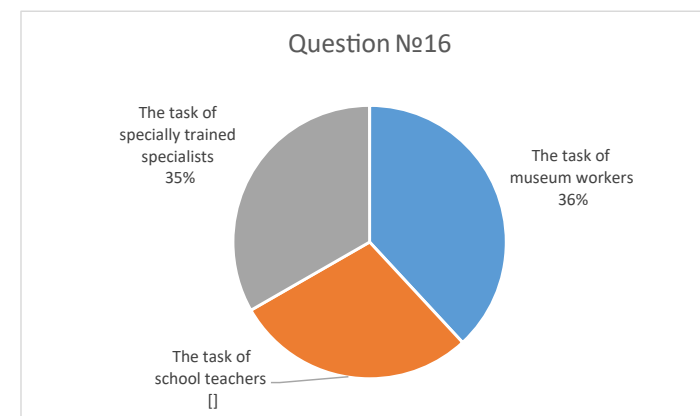


Figure 5 – Interaction «school – museum»

The study results indicate that the majority of instructors recognise the efficacy of utilising the museum's cultural and educational resources in the teaching process, observing that it is not fully leveraged. Insufficient ability to facilitate mutually advantageous interactions and the requirement for expert support are observed.

The responses to the second block of the questionnaire about teachers' evaluations of the significance of natural science museums for pupils indicate the following aspects:

- insufficient motivation and inadequate abilities for functioning in a museum setting;
- Beneficial outcomes from educational sessions at museums, resulting in enhanced knowledge quality;
- students' interest and enthusiasm to attend museums.

An examination of the responses to the enquiries in the third block identified principal factors that obstruct effective collaboration between museums and schools, notably the following:

- insufficient interest and motivation from both educators and museum personnel;
- Challenges in coordinating trips and educational programs within the museum.

Schools face challenges in modifying their extracurricular activities due to several factors: the museum's distance from the school, financial expenses for transport, admission, and thematic excursions, as well as the students' burden

from supplementary education. Consequently, the acquired data are anticipated and validate that the potential of the natural science museum is not fully utilised. This is attributable to several factors:

- insufficient professional training of educators for the museum context;
- challenges in addressing the educational requirements of pupils through museum pedagogy.

The results obtained are corroborated by the research conducted by Kazakhstani authors examining the issues of interaction between museums and educational institutions in the historical context. The absence of comprehensive methodological manuals is identified as a key issue [8, p. 314]. The integration of the course «Museum Pedagogy» into modern education indicates a possible progression in museum pedagogical theory and practice. [9, p. 37]. Consequently, museums are currently regarded as one of the most significant avenues for enhancing education and culture, both in Kazakhstan and internationally [10, p. 100].

Conclusions

The partnership between the museum and the educational organisation across all levels, particularly within contemporary educational programs, facilitates the effective use of museum collections as a substantial enhancement to conventional classes and other pedagogical approaches. A primary focus of museum operations is cultural, educational, and enlightening initiatives.

Domestic and international museums have garnered valuable experience collaborating with educational institutions through excursions, talks, exhibitions, local history expeditions, and the execution of school scientific projects inside museum settings. Museums not only study and preserve but also offer opportunities to utilise cultural and natural heritage in the educational process, serving as a unique material resource and visual aid in both academic and recreational activities.

In the pedagogical practices of educational institutions, the potential of natural science exhibitions in museums remains underexploited, as evidenced by the following factors: - inadequate qualifications of educators for engagement in the museum sector; – ineffective fulfilment of students' educational needs via museum collections; – involvement of educators and students in supplementary educational and extracurricular activities.

The data indicates the interest of kids in biological museum excursions and the necessity for teachers seeking extra training in museum pedagogy. This may encompass specialised courses focused on the comprehensive examination of the potential inherent in natural science museum collections, including an introduction to methodological approaches and characteristics of museum education implementation.

References

- 1 **Алиясова, В. Н., Асылбекова, Г. Е., Тарасовская, Н. Е.** Музеи Казахстана как центры сохранения и популяризации палеонтологических коллекций [Текст] // Man in India. – 2017. – № 16. – С. 173–183. [Электронный ресурс]. – https://www.researchgate.net/publication/321962598_Museums_of_Kazakhstan_as_centers_for_preservation_and_popularization_of_paleontological_collections
- 2 Казахстанский музейный конгресс собрал более 100 участников из 12 стран [Электронный ресурс]. – Пресс-служба Министерства культуры и информации РК. <https://www.gov.kz/memleket/entities/mam/press/news/details/851529?lang=ru>
- 3 **Кирик, Е. Е., Алиясова, В. Н.** Использование потенциала естественно-научных коллекций музеев в педагогической деятельности [Текст] // ВЕСТНИК Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилева. Серия Педагогика. Психология. Социология. – 2023. – № 2 (143). – С. 186–194.
- 4 **Иванова, О. В.** Модели взаимодействия образовательных организаций и музеев [Текст] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – № 3 (51). – С. 148–160.
- 5 **Алиясова, В. Н.** Музеи Казахстана как центры сохранения и популяризации палеонтологических коллекций : монография [Текст] – 2017. – Павлодар : ПГПИ. – 100 с.
- 6 **Lacoe, J., Painter, G. D., Williams, D.** Museums as Classrooms : The Academic and Behavioral Impacts of “School in the Park.” [Text] // Sage. [Elektronnyj resurs]. – <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2332858420940309>
- 7 Schools and Communities [Electronic resource]. – Miami University. – 2024. <http://miamioh.edu/cca/art-museum/education/schools-and-communities/index.html>
- 8 **Кусаинов, Д. Ж., Отепова, Г. Е.** Современное состояние и проблемы взаимодействия музеев и организаций образования в Казахстане [Электронный ресурс] // Edu.e-history.kz. – 2023. – № 2. – С. 303–317. <https://edu.e-history.kz/index.php/history/article/view/265/688>
- 9 **Делибалтова, В. К., Бактыбаев, Ж. Ш.** Музеи в современном образовании: история проблемы [Текст] // Вестник КазНУ. Серия «Педагогические науки». – 2014. – № 1 (41). – С. 37–43.
- 10 **Таушканова, А. О., Шанц, Е. А.** Роль музея в образовательном процессе школы [Текст] // Теория и практика образования в современном мире : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь

2012 г.). – 2012. – С. 98–100. [Электронный ресурс]. – <https://moluch.ru/conf/ped/archive/64/2986/>

References

1 **Aliysova, V. N., Assilbekova, G. E., Tarasovskaya, N. E.** Muzei Kazakhstana kak centry soxraneniya i populyarizacii paleontologicheskix kollekciy [Museums of Kazakhstan as centers for the preservation and popularization of paleontological collections] [Text] // Man in India. – 2017. – № 16. – P. 173–183. [Elektronnyj resurs]. – https://www.researchgate.net/publication/321962598_Museums_of_Kazakhstan_as_centers_for_preservation_and_popularization_of_paleontological_collections

2 Kazaxstanskij muzejnyj kongress sobral bolee 100 uchastnikov iz 12 stran [Kazakhstan Museum Congress brought together over 100 participants from 12 countries] [Elektronnyj resurs]. – // Press-sluzhba Ministerstva kulturyi informacii RK. <https://www.gov.kz/memleket/entities/mam/press/news/details/851529?lang=ru>

3 **Kirik, E. E., Aliysova, V. N.** Ispolzovanie potenciala estestvenno – nauchnyx kollekciy muzeev v pedagogicheskoy deyatel'nosti [Using the potential of natural science collections of museums in pedagogical activities] [Text] // VESTNIK Evrazijskogo nacionalnogo universiteta imeni L. N. Gumileva. Seriya Pedagogika. Psixologiya. Sociologiya. – 2023. – № 2 (143). – P. 186–194.

4 **Ivanova, O. V.** Modeli vzaimodejstviya obrazovatel'nyx organizacij i muzeev [Models of interaction between educational organizations and museums] [Text] // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. – 2018. – № 3 (51). – P. 148–160.

5 **Aliysova, V. N.** Muzei Kazakhstana kak centry` soxraneniya i populyarizacii paleontologicheskix kollekciy: monografiya. [Museums of Kazakhstan as centers for the preservation and popularization of paleontological collections: monograph] [Text] – Pavlodar : PGPI. – 2017. – 100 p.

6 **Lacoe, J., Painter, G. D., Williams, D.** Museums as Classrooms: The Academic and Behavioral Impacts of “School in the Park.” [Text] // Sage. [Elektronnyj resurs]. – <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2332858420940309>

7 Schools and Communities [Electronic resource] // Miami University, 2024. <http://miamioh.edu/cca/art-museum/education/schools-and-communities/index.html>

8 **Kusainov, D. Zh., Otepova, G. E.** Sovremennoe sostoyanie i problemy vzaimodejstviya muzeev i organizacij obrazovaniya v Kazaxstane [Current state and problems of interaction between museums and educational organizations in

Kazakhstan] [Elektronnyj resurs] // Edu.e-history.kz. – 2023. – № 2. – P. 303–317. <https://edu.e-history.kz/index.php/history/article/view/265/688>

9 **Delibaltova, V. K., Baktybaev, Zh. Sh.** Muzei v sovremennom obrazovanii: istoriya problemy [Museums in modern education: history of the problem] [Text] // Vestnik KazNU. Seriya «Pedagogicheskie nauki». – 2014. – № 1 (41). – P. 37–43.

10 **Taushkanova, A. O., Shancz, E. A.** Rol muzeya v obrazovatel'nom processe shkoly [The role of the museum in the educational process of the school] [Text] // Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire: materialy II Mezhdunar. nauch. konf. (g. Sankt-Peterburg, noyabr 2012 g.). – 2012. – P. 98–100. [Elektronnyj resurs]. – <https://moluch.ru/conf/ped/archive/64/2986/>

Received 18.03.25.

Received in revised form 11.04.25.

Accepted for publication 27.06.25.

В. Н. Алиясова¹, Е. Е. Кирик², Н. Е. Тарасовская³,

**Б. Ж. Баймурзина⁴, Г. Е. Асылбекова⁵*

^{1,3,4,5}Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті,

Қазақстан Республикасы, Павлодар қ.

²School-lyceum BINOM named after Y. Altynsarin,

Қазақстан Республикасы, Астана қ.

18.03.25 ж. баспаға түсті.

11.04.25 ж. түзетулерімен түсті.

27.06.25 ж. басып шығаруға қабылданды.

БИОЛОГИЯНЫ ОҚИТУДА МҰРАЖАЙЛАРДЫҢ МӘДЕНИ-БІЛІМ БЕРУ ӘЛЕУЕТІН ПАЙДАЛАНУ

Қазіргі заманауи мұражайлар мен білім беру ұйымдарының жалпы жұмыс нысандары иеленеді және тығыз ынтымақтастық пен өзара әрекеттесу үшін мүмкіндіктері бар. Тарихи-өлкетану, жогары оқу орындары мен мектеп мұражайлары мәдени-білім беру қызметін ұйымдастыруда оң тәжірибеге ие және білім беру бағдарламаларын, сабақтарды және сыныптан тыс жұмысты (экскурсиялар, дәрістер, көрмелер, өлкетану жорықтары, мұражайлар базасында мектептің ғылыми жобаларын орындау) іске асыру үшін бірегей алаң болып табылады. Мұражай экспонаты жекелеген табиғи жағдайларда табиғи объектілерді бейнелеуге бағытталған. Олардың құрылымы

мен мазмұны экожүйедегі табиғи процестерді модельдейді, бұл биологиялық заңдылықтарды терең зерттеуге, ғылыми дүниетанымның қалыптасуына және студенттердің танымдық белсенділігінің дамуына ықпал етеді. Мақалада 90 педагогтың оқу процесінде жаратылыстану ғылымы мұражайларының әлеуетін пайдалану жөніндегі құзыреттілігі, оқушылардың білім сапасын жақсартудағы жаратылыстану ғылымы мұражайларының рөлін мұғалімдердің түсінуі және мектеп пен мұражай арасындағы өзара іс-қимылды ұйымдастыруды түсіну мәселелеріндегі практикалық тәжірибесінің деректері пайдаланылды. Мұғалімдер пәндік білімді қалыптастыру және білім алушылардың танымдық белсенділігін дамыту үшін білім беру процесінде табиғи объектілерді пайдалануды оң бағалайды. Жүргізілген зерттеулердің деректері мұражай мен мектептің өзара іс-қимылы саласындағы проблеманы анықтады, педагогтарды жаратылыстану-ғылыми мұражай коллекцияларымен жұмыс істеуге дайындау қажеттігін көрсетті.

Кілтті сөздер: мұражай, білім беру әлеуеті, оқыту, жаратылыстану ғылыми коллекциялар, мектеп

В. Н. Алиясова¹, Е. Е. Кирик², Н. Е. Тарасовская³,

*Б. Ж. Баймурзина⁴, Г. Е. Асылбекова⁵

^{1,3,4,5}Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, Республика Казахстан, г. Павлодар;

²Школа-лицей BINOM имени Ы. Алтынсарина,

Республика Казахстан, г. Астана

Поступило в редакцию 18.03.25.

Поступило с исправлениями 11.04.25.

Принято в печать 27.06.25.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КУЛЬТУРНО - ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА МУЗЕЕВ В ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ

Современные музеи и организации образования имеют общие формы работы и имеют возможности для тесного сотрудничества и взаимодействия. Историко-краеведческий, вузовские и школьные музеи имеют положительный опыт в организации культурно-образовательной деятельности и являются уникальными площадками для реализации образовательных программ, уроков и внеклассной работы (экскурсии, лекции, выставки, краеведческие походы,

выполнение на базе музеев школьных научных проектов). Музейное экспонирование ориентированно на отражение природных объектов в отдельных природных условиях. Их структура и содержание моделируют естественные процессы в экосистеме, что способствует углубленному изучению биологических закономерностей, формированию научного мировоззрения и развитию познавательной активности обучающихся. Это дает возможности для проведения музейных уроков по биологии и внеклассных мероприятий. В статье использованы данные практического опыта 90 педагогов в вопросах их компетентности по использованию в учебном процессе потенциала естественнонаучных музейных, на понимание учителями роли естественнонаучных музеев в улучшении качества знаний учеников и на понимание организации взаимодействия между школой и музеем. Педагоги положительно оценивают использование природных объектов в образовательном процессе для формирования предметных знаний и развития познавательной активности обучающихся. Данные проведенных исследований выявили проблему в сфере взаимодействия музея и школы, показали необходимость в подготовке педагогов к работе с естественнонаучными музейными коллекциями.

Ключевые слова: музей, образовательный потенциал, обучение, естественнонаучные коллекции, школа

МРНТИ 14.25.07

<https://doi.org/10.48081/UGJC1178>

***Ж. У. Дагарова¹, С. К. Абильдина²,
М. Н. Шаяхметова³, Ж. Н. Садуова⁴**

^{1,2}Карагандинский университет имени академика Е. А. Букетова,
Республика Казахстан, г. Караганда;

^{3,4}Международный университет туризма и гостеприимства,
Республика Казахстан, г. Туркестан.

*e-mail: zhadra-dagarova@mail.ru

¹ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0340-847X>

²ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8324-8444>

³ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7133-7167>

⁴ORCID <https://orcid.org/0009-0004-8080-2763>

ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТРАНСВЕРСАЛЬНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МАЛОКОМПЛЕКТНЫХ ШКОЛ

Современная образовательная парадигма направлена на формирование у учащихся не только предметных знаний, но и универсальных компетенций, способствующих успешной адаптации в обществе и профессиональной деятельности. Особенно актуальна эта задача для малокомплектных школ, где ограниченные ресурсы, нехватка педагогических кадров и разновозрастной состав классов требуют инновационных подходов к обучению. Одним из таких методов является проектная деятельность, которая позволяет интегрировать знания из разных предметных областей и способствует развитию трансверсальных навыков, включая критическое мышление, коммуникацию, креативность, командную работу и самоорганизацию.

В статье представлен анализ отечественного и зарубежного опыта применения проектного обучения в малокомплектных школах, а также описаны результаты педагогического эксперимента, проведенного с целью оценки эффективности данного подхода.

В исследовании участвовали младшие школьники, разделенные на экспериментальную и контрольную группы, что позволило выявить влияние проектного обучения на формирование ключевых компетенций. Анализ полученных данных показал, что учащиеся, обучавшиеся с использованием проектной деятельности, демонстрируют более высокий уровень самостоятельности, инициативности и коммуникативных навыков по сравнению с учениками, обучавшимися традиционными методами.

Ключевые слова: проектная деятельность, трансверсальные навыки, младшие школьники, малокомплектные школы, проектное обучение, самоорганизация, креативность, командная работа.

Введение

Современное общество предъявляет к образованию всё более высокие требования, акцентируя внимание не только на усвоении академических знаний, но и на развитии универсальных, так называемых трансверсальных навыков. Это такие умения, как критическое мышление, креативность, умение взаимодействовать в команде, коммуницировать и организовывать собственную деятельность. В современных условиях эти навыки приобретают не меньшую значимость, чем традиционные предметные знания, поскольку позволяют человеку эффективно адаптироваться к быстро меняющемуся миру.

Особенно важным их развитие становится на этапе начального образования, когда формируется не только познавательный интерес, но и фундамент социальных и учебных стратегий. Вместе с тем, школы с малым числом учащихся — как правило, расположенные в сельской местности — сталкиваются с ограничениями, связанными с ресурсами, кадрами и организацией учебного процесса. Эти условия требуют поиска педагогических подходов, способных компенсировать указанные трудности и создать благоприятную среду для развития учащихся.

Одним из таких подходов выступает проектная деятельность. Она позволяет ребёнку выступать в роли активного участника процесса обучения, включающего исследование, планирование, коллективную работу и рефлексию. Исследования последних лет подтверждают, что грамотно организованная проектная работа формирует у детей способность к самостоятельному мышлению, укрепляет мотивацию, развивает инициативность и ответственность.

Настоящее исследование направлено на осмысление и анализ того, как проектная деятельность влияет на формирование трансверсальных навыков

у младших школьников в условиях малокомплектной школы. Цель работы заключается в том, чтобы выявить педагогические возможности проектного подхода, оценить его эффективность и определить основные барьеры, с которыми сталкиваются учителя в процессе его внедрения.

В рамках этой цели были поставлены следующие задачи: провести анализ теоретических источников по теме проектного обучения и трансверсальных навыков; изучить и сопоставить существующие методики организации проектной деятельности; провести педагогическое наблюдение за учениками, участвующими в проектной работе; сопоставить результаты этих наблюдений с группами, обучающимися традиционным способом; а также предложить практические рекомендации для эффективной интеграции проектного подхода в образовательный процесс малокомплектных школ.

Представленное исследование опирается как на отечественные, так и на зарубежные научные труды, а также на конкретные педагогические наблюдения. Его результаты могут быть полезны не только в теоретическом осмыслении проблемы, но и в разработке практических решений, направленных на повышение качества образования в школах с ограниченными ресурсами.

Материалы и методы

Современная образовательная парадигма ставит перед школой задачу не только передачи знаний, но и формирования у учащихся трансверсальных, или универсальных, навыков. Это особенно актуально для малокомплектных школ, где из-за разновозрастных коллективов и ограниченных ресурсов традиционные методы обучения далеко не всегда дают желаемые результаты. В этих условиях проектная деятельность становится одной из наиболее перспективных форм организации учебного процесса, позволяющей сформировать у младших школьников ключевые умения, необходимые в жизни и будущей профессии: критическое мышление, креативность, коммуникацию, работу в команде и самоорганизацию.

Анализ научной литературы подтверждает эффективность применения проектной деятельности в целях формирования таких навыков. Вахрушев С. А. и Дмитриев В. А. справедливо отмечают, что внедрение проектной методики требует системного подхода и продуманной методической поддержки, особенно в начальных классах. Они подчеркивают, что именно проектная деятельность позволяет ученику стать активным участником образовательного процесса, учит самостоятельно ставить цели и искать пути их достижения [1].

Согласно Кононовой В. А. (2020), трансверсальные навыки стали частью образовательного дискурса благодаря европейским стратегиям

обучения на протяжении всей жизни. Она подчёркивает, что такие навыки невозможно сформировать в рамках исключительно репродуктивного, дисциплинарного подхода — они требуют креативных, кооперативных и проектно-ориентированных методов.[2]

На необходимость внедрения проектной деятельности как элемента развивающего обучения акцентирует внимание Лазарев В.С., подчеркивая, что именно в ходе проектной работы школьники осваивают механизмы постановки проблем и планирования их решения, что выводит образовательный процесс на более высокий уровень [3].

Аналогичные выводы можно найти в других исследованиях. Например, Баталлер К. отмечает, что формирование трансверсальных компетенций — ключевой элемент подготовки современного человека к жизни в условиях быстро меняющегося общества, а проектная деятельность служит одним из наиболее эффективных инструментов для этого [4]. Исследования Казакова А.В., Савченко В.В. и Jochemczyk L. и др. показывают, что участие в проектной деятельности положительно влияет на развитие социальных навыков, способности к самообучению и адаптации в коллективной среде [5;6].

Также Boss S. рассматривает «проектную деятельность в сочитании с технологиями, оно может выглядеть и ощущаться как идея XXI века, но оно основано на многовековой традиции. Проекты заставляют мир вращаться. Практически для любого начинания – будь то запуск космического шаттла, разработка маркетинговой кампании, проведение судебного разбирательства или организация художественной выставки – вы можете найти междисциплинарную команду, которая будет работать вместе, чтобы это осуществить» [7].

Современные исследования также подчеркивают значимость информационных технологий в поддержке проектной деятельности, особенно при оценивании образовательных результатов. Так, Костылев Д. С., Кутепова Л. И. и Трутанова А. В. отмечают, что цифровые технологии позволяют осуществлять комплексный мониторинг учебных достижений учащихся, способствуют более точному выявлению индивидуальных образовательных потребностей и являются важным элементом современного образовательного процесса [8].

Кроме того, Павлова О.Н. вводит понятие трансверсальной идентичности, связывая его с формированием личности в условиях современной образовательной среды, где происходит переоценка ценностей, и всё большее значение приобретают гибкость мышления и способность к самопозиционированию в меняющемся обществе [9]

В казахстанском контексте эта тема активно обсуждается в работах Сарсенбаевой Г.Хи Жумабаевой А.Е, где подчеркивается, что трансверсальные навыки формируют основу гибкости и критического мышления учащихся, а проектная деятельность является наиболее результативной формой для их развития, особенно в условиях сельских малокомплектных школ [10]. Похожие позиции высказывает и Отарова Т.Н., подчеркивая, что развитие данных навыков тесно связано с успешной социализацией личности и формированием готовности к обучению на протяжении всей жизни [11].

Особую роль проектная деятельность играет в подготовке школьников малых школ к реальным жизненным ситуациям, что подтверждается исследованиями Тимофеева А.Н. и Тюленевой О.Н. Авторы выделяют проектную деятельность как способ формирования ключевых компетенций, которые помогут ученикам не только в учебной, но и в будущей профессиональной и социальной жизни [12].

Таким образом, обобщённые данные отечественных и зарубежных исследований позволяют сделать вывод о высокой эффективности проектной деятельности в формировании трансверсальных навыков у младших школьников. Особенно важную роль проектная методика играет в условиях ограниченных ресурсов, характерных для малокомплектных школ, где она способствует развитию самостоятельности, инициативности, ответственности и умения работать в коллективе.

В ходе литературного обзора были использованы различные методы анализа и обобщения информации, что позволило сформировать целостное представление о роли проектной деятельности в развитии трансверсальных навыков у младших школьников. Одним из ключевых направлений исследования стало изучение отечественных и зарубежных научных работ, посвященных проектному обучению, его преимуществам и проблемам внедрения в малокомплектных школах. Анализируя труды казахстанских и международных авторов, удалось сопоставить различные подходы к организации проектной деятельности, выявить их эффективность и адаптировать для условий малокомплектных школ.

Особое внимание было уделено сравнению традиционных методов обучения с проектным подходом, что позволило определить их сильные и слабые стороны.

Для подтверждения эффективности проектного обучения были изучены исследования, в которых рассматривалось влияние этого подхода на академические достижения и личностное развитие школьников. Данные международных работ свидетельствуют о значительном улучшении учебных результатов и росте мотивации учащихся, вовлеченных в проектную

деятельность. Кроме того, анализ современных образовательных платформ, таких как BilimLand, показал, что цифровые технологии могут успешно дополнять проектное обучение, расширяя его возможности и делая его более доступным даже в школах с ограниченными ресурсами.

Таким образом, комплексный анализ литературы позволил не только обосновать актуальность исследования, но и выявить ключевые аспекты внедрения проектной деятельности, ее влияние на формирование трансверсальных навыков, а также возможные барьеры и пути их преодоления.

Результаты и обсуждение

Развитие трансверсальных навыков у младших школьников является важной задачей современного образования, особенно в условиях малокомплектных школ, где возможности для взаимодействия между учащимися ограничены. В связи с этим был проведен педагогический эксперимент, целью которого стало исследование влияния проектной деятельности на формирование таких навыков, как коммуникация, креативное мышление, командная работа и самоорганизация.

Гипотеза: применение проектной деятельности способствует значительному улучшению трансверсальных навыков младших школьников, выражающемуся в повышении уровня коммуникативных умений, креативности, командного взаимодействия и самостоятельности.

Исследование проходило с сентября по декабрь 2024 года в одной из малокомплектных сельских школ. В эксперименте приняли участие 20 учащихся 2–4 классов, которых разделили на две группы: экспериментальную, где дети активно участвовали в проектной деятельности, и контрольную, обучавшуюся по традиционной программе. На начальном этапе был проведен комплекс диагностических методик, включающих тесты, анкетирование и наблюдение за поведением детей в учебных и внеучебных ситуациях.

Диагностика уровня трансверсальных навыков (на начальном и финальном этапах): – Тест на коммуникативные способности (методика «Оцени себя»); – Тест Гилфорда на креативность; – Методика оценки командной работы (наблюдение за групповым взаимодействием); – Анкетирование родителей и учителей; – Самооценка учащихся (опросник).

Результаты первичной диагностики показали, что уровень трансверсальных навыков у всех детей был примерно одинаковым: наблюдались затруднения в коммуникации, неуверенность при выступлениях, сложности в организации совместной деятельности и нехватка инициативности. (сентябрь 2024) На начальном этапе различий между группами практически не было (таблица 1, график 1).

Таблица 1 – результаты диагностики трансверсальных навыков у учащихся экспериментальной и контрольной групп на начальном этапе исследования (сентябрь 2024 г.):

Навык	Экспериментальная группа (%)	Контрольная группа (%)
Коммуникативные способности	46	44
Креативное мышление	42	41
Командная работа	40	39
Самоорганизация	38	37

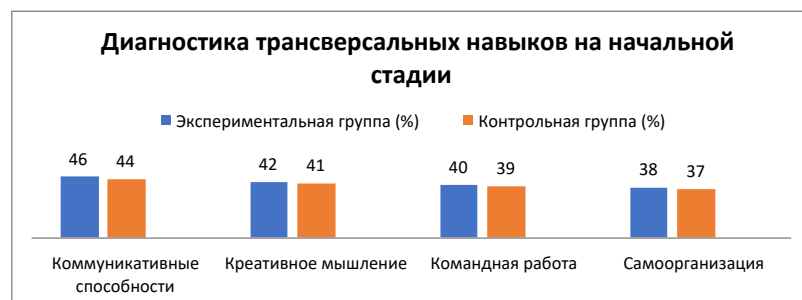


График 1 – диагностика трансверсальных навыков на начальной стадии

Основной этап эксперимента предусматривал внедрение проектного обучения в образовательный процесс экспериментальной группы. Дети выполняли различные групповые проекты: экологический, творческий и исследовательский. Например, в рамках экологического проекта учащиеся исследовали состояние местных водоемов, собирали информацию о проблемах загрязнения и создавали плакаты с рекомендациями по их защите. В творческом проекте школьники работали в командах над созданием оригинальных сказок с иллюстрациями, а в исследовательском – изучали традиции родного края, проводили опросы среди местных жителей и оформляли результаты в виде презентаций.

В ходе работы над проектами заметно изменилась динамика поведения детей. Они стали более активно взаимодействовать друг с другом, научились договариваться и распределять обязанности в группе. Учителя отмечали, что ученики проявляли инициативу, предлагали нестандартные решения, стали увереннее выступать перед аудиторией. Процесс подготовки к презентациям способствовал развитию коммуникативных навыков, а самостоятельное планирование работы укрепляло навыки самоорганизации.

После завершения основного этапа эксперимента было проведено повторное тестирование и анкетирование, результаты которых показали значительные улучшения у детей, участвовавших в проектной деятельности (таблица 2, график 2). Так, уровень коммуникативных способностей у учеников экспериментальной группы вырос на 30%, тогда как в контрольной группе этот показатель увеличился всего на 10%. Креативное мышление улучшилось на 40% против 15% у контрольной группы, а навыки командной работы возросли на 35%, тогда как у учащихся, обучавшихся традиционными методами, – только на 12%. Также наблюдался рост уровня самоорганизации: дети стали более ответственными, научились планировать свои действия и доводить начатое до конца.

Таблица 2 – результаты после завершения основного этапа эксперимента

Навык	Экспериментальная группа (прирост)	Контрольная группа (прирост)
Коммуникативные способности	+30% (открытость, умение вести диалог)	+10%
Креативное мышление	+40% (генерация идей, нестандартные решения)	+15%
Умение работать в команде	+35% (разделение ролей, взаимопомощь)	+12%
Самоорганизация	+25% (ответственность, планирование)	+8%

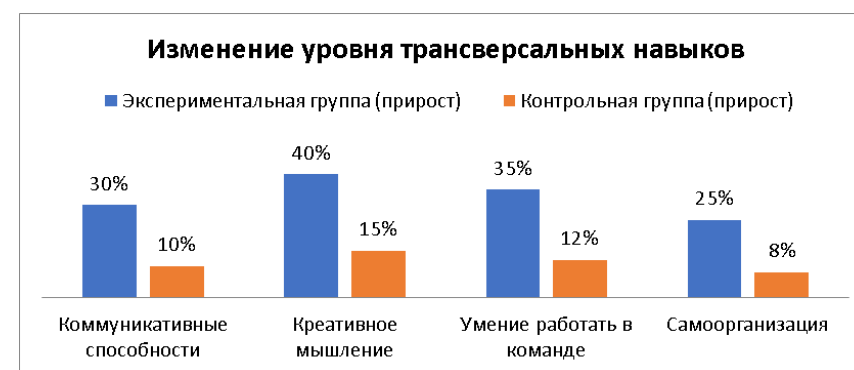


График 2 – изменение уровня трансверсальных навыков

Графики, построенные по результатам исследования, наглядно демонстрируют динамику изменений. В начале эксперимента показатели обеих групп были практически одинаковыми, но уже через месяц в экспериментальной группе стало заметно преимущество. Особенно интенсивный рост наблюдался в октябре и ноябре, когда дети активно работали над проектами (график 3). В контрольной группе изменения также были, но их темп оказался значительно ниже.

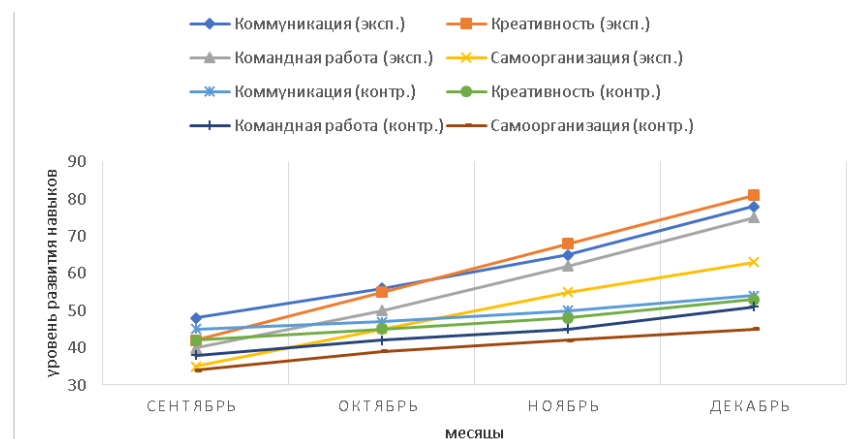


График 3 – Динамика развития трансверсальных навыков

Таким образом, эксперимент подтвердил гипотезу о том, что проектная деятельность является эффективным инструментом для развития трансверсальных навыков у младших школьников малокомплектных школ. Включение проектных методов в образовательный процесс способствует не только повышению уровня знаний, но и формированию важных для жизни компетенций: умения работать в команде, принимать решения, брать на себя ответственность и находить нестандартные решения. В связи с этим рекомендуется активно внедрять проектное обучение в систему школьного образования, особенно в малокомплектных школах, где оно может стать важным средством социализации и развития учащихся.

Результаты эксперимента свидетельствуют о существенном улучшении уровня трансверсальных навыков у учащихся экспериментальной группы. В частности, уровень коммуникативных способностей увеличился на 30 % (в сравнении с 10 % в контрольной группе), развитие креативного мышления – на 40 % против 15 %, а навыки командной работы возросли на 35 % против

12 % в группе, обучавшейся традиционными методами. Также наблюдался значительный рост самоорганизации: учащиеся стали более ответственными, научились планировать свою деятельность и доводить начатые проекты до конца.

Выводы

Проведенное исследование подтвердило, что проектная деятельность является не просто одним из педагогических инструментов, а мощным механизмом формирования трансверсальных навыков у младших школьников малокомплектных школ. В условиях, где традиционные методы обучения ограничены недостатком ресурсов и разновозрастным составом классов, проектный подход оказывается особенно ценным, поскольку он не только развивает академические знания, но и готовит детей к реальной жизни, обучая их самостоятельности, взаимодействию и творческому мышлению.

Результаты эксперимента показали, что учащиеся, участвовавшие в проектной деятельности, продемонстрировали значительное улучшение в таких компетенциях, как коммуникация, критическое и креативное мышление, командная работа и самоорганизация. Эти изменения не только отразились в цифрах итогового тестирования, но и были подтверждены наблюдениями педагогов: дети стали увереннее выражать свои мысли, эффективнее работать в группе, быстрее адаптироваться к новым задачам и проявлять инициативу. Важно отметить, что этот рост происходил не за счет механического заучивания информации, а благодаря включению школьников в активный процесс познания, в котором они самостоятельно искали решения, взаимодействовали с окружающей средой и применяли знания на практике.

При этом исследование выявило не только положительные стороны проектного обучения, но и ряд вызовов, с которыми сталкиваются педагоги в малокомплектных школах. Одним из главных препятствий стало отсутствие методической подготовки учителей, необходимой для эффективного внедрения проектных технологий. Кроме того, реализация проектов требует гибкости в учебном процессе, изменения традиционных подходов к оцениванию и большей автономности со стороны учеников, что требует постепенного перехода и адаптации всей образовательной системы.

Таким образом, на основе полученных данных можно сделать вывод, что проектная деятельность обладает большим потенциалом в развитии универсальных компетенций у младших школьников, особенно в условиях малокомплектных школ. Однако для ее успешного внедрения необходимо учитывать несколько факторов: подготовку учителей, разработку доступных методик, интеграцию цифровых инструментов и адаптацию учебного

процесса под активные формы обучения. Будущее образования — это не только передача знаний, но и формирование личности, готовой к вызовам 21-го века, и проектное обучение может стать ключевым элементом этого процесса.

Список использованных источников

1 **Вахрушев, С. А., Дмитриев, В. А.** Некоторые проблемы внедрения проектной деятельности в школьном образовании // АНИ : педагогика и психология. – 2021. – № 1 (34), С. 40–44 – <https://doi.org/10.26140/anip-2021-1001-0008>.

2 **Кононова, В. А.** Трансверсальность: эволюция термина через призму корпусов и других контекстов // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2020. – № 2 (12). – С. 34–42. <https://doi.org/10.17072/2073-6681-2020-2-34-42>

3 **Лазарев, В. С.** Проектная деятельность учащихся как форма развивающего обучения // Психологическая наука и образование. – 2015. – № 3 (20), – С. 25–34. <https://doi.org/10.17759/pse.2015200304>

4 **Баталлер, К.** Что такое трансверсальность в образовании? [Электронный ресурс]. – 2017. – Режим доступа: <https://www.elblogdeeducacion.org/post/2017/09/16/-qu%C3%A9-es-la-transversalidad-en-educaci%C3%B3n>

5 **Казакова, А. В., Савченко, В. В.** Проектная деятельность как средство развития социальных навыков младших школьников // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2023. – № 5 (82). – С. 84–88.

6 **Jochemczyk, Ł., Pietrzak, J., Zawadzka, A.** The construction of Dynamical Negotiation Networks depending on need for cognitive closure // Language Sciences. – 2015. – № 1–14. – P. 44–57. – DOI: <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2015.07.002>.

7 **Boss, S.** Project-Based learning: A Short History. [Электронный ресурс] // Edutopia. – 2011. – Режим доступа: <https://www.edutopia.org/project-based-learning-history>

8 **Костылев, Д. С., Кутепова, Л. И., Трутанова, А. В.** Информационные технологии оценивания качества учебных достижений обучающихся // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т. 6, № 3 (20). – С. 190–192. https://landrailbgz.ru/wp-content/uploads/2024/02/BGZ-2017-3_31.09.2017.pdf

9 **Павлова, О. Н.** Трансверсальная идентичность и современная нарциссическая реальность // Вестник РУДН. Серия «Философия». – 2010. – № 3. – С. 11–19 [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/transversalnaya-identichnost-i-sovremennaya-nartsissicheskaya-realnost/viewer>.

10 **Сарсенбаева, Г. Х., Жумабаева, А. Е.** Тренинг как метод развития трансверсальных навыков у будущих педагогов начального обучения // Известия Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана. Серия «Педагогические науки». Т. 74 №3 (2024), С.88–101 <https://doi.org/10.48371/PEDS.2024.74.3.005>.

11 **Отарова, Т. Н.** Трансверсальная компетентность: важность в системе образования // Вестник Казахского Национального университета: Педагогические науки. – 2021. – № 1 (66). – С. 20–27. – DOI: <https://doi.org/10.26577/JES.2021.v66.i1.02>

12 **Тимофеев, А. Н., Тюленева, О. Н.** Особенности развития сельской малокомплектной школы: проблемы и перспективы // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2022. – Т. 8, № 1. – С. 15–23. – DOI: <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-2>

Reference

1 **Vaxrushev, S. A., Dmitriev, V. A.** Nekotory'e problemy' vnedreniya proektnoj deyatel'nosti v shkol'nom obrazovanii [Some problems of project activity implementation in school education] [Text] // Azimut nauchny'x issledovaniy: Pedagogika i psixologiya, – 2021 – №1 (34), P. 40–44. <https://doi.org/10.26140/anip-2021-1001-0008>

2 **Kononova V. A.** Transversal'nost': e'volyuciya termina cherez prizmu korpusov i drugix kontekstov [Transversality: the evolution of the term through the prism of corpora and other contexts] [Text] // Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya, – 2020. – № 2 (12), – P. 34–42. <https://doi.org/10.17072/2073-6681-2020-2-34-42>

3 **Lazarev, V. S.** Proektnaya deyatel'nost' uchashhixsyakak forma razvivayushhego obucheniya [Project activities of students as a form of developmental learning] [Text] // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2015. – № 3 (20), – P. 25–34. <https://doi.org/10.17759/pse.2015200304>

4 **Bataller, K.** Chto takoe transversal'nost' v obrazovanii? [Electronic resource]. – URL: <https://www.elblogdeeducacion.org/post/2017/09/16/-qu%C3%A9-es-la-transversalidad-en-educaci%C3%B3n>

5 **Kazakova, A. V., Savchenko V. V.** Proektnaya deyatel'nost' kak sredstvo razvitiya social'ny'x navy'kov mladshix shkol'nikov [Project activities as a means of developing social skills of junior schoolchildren] [Text] // The World of Pedagogy and Psychology: International Scientific and Practical Journal. – 2023. – No. 5 (82). – P. 84–88.

6 Jochemczyk, Ł., Pietrzak, J., Zawadzka, A. The construction of Dynamical Negotiation Networks depending on need for cognitive closure [Text] // Language Sciences. – 2015. – №1–14. – P. 44–57. – <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2015.07.002>

7 Boss, S. Project-Based learning: A Short History. [Electronic resource]. – // URL: <https://www.edutopia.org/project-based-learning-history>

8 Kosty'lev, D. S., Kutepova, L. I., Trutanova, A. V. Informacionny'e texnologii ocenivaniya kachestva uchebny'x dostizhenij obuchayushhixsya [Information technologies for assessing the quality of students' learning achievements] // Baltijskij gumanitarny'j zhurnal. - 2017. - T. 6, № 3 (20). - P. 190-192. [Electronic resource]. – https://landrailbgz.ru/wp-content/uploads/2024/02/BGZ-2017-3_31.09.2017.pdf

9 Pavlova, O. N. Transversal'naya identichnost' i sovremennaya narcissicheskaya real'nost' [Transversal identity and contemporary narcissistic reality] // Vestnik RUDN: Filosofiya, – 2010. – № 3. – P. 11–19 [Electronic resource]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/transversalnaya-identichnost-i-sovremennaya-nartsissicheskaya-realnost/viewer>.

10 Sarsenbaeva G. X., Zhumabaeva A. E. Trening kak metod razvitiya transversal'ny'x navy'kov u budushhix pedagogov nachal'nogo obucheniya [Training as a method of developing transversal skills in future teachers of primary education] // Izvestiya Kazaxskij universitet mezhdunarodny'x otnoshenij i mirovy'x yazy'kov imeni Aby'laj xana: Pedagogicheskie nauki. T. 74 №3 (2024), P.88-101. DOI: <https://doi.org/10.48371/PEDS.2024.74.3.005>.

11 Otarova, T. N. Transversal'naya kompetentnost': vazhnost' v sisteme obrazovaniya [Transversal competence: the importance in the education system] [Text] // Bulletin of the Kazakh National University: Education sciences. – 2021. – № 1 (66). – P. 20–27. – DOI: <https://doi.org/10.26577/JES.2021.v66.i1.02>

12 Timofeev, A. N., Tyuleneva, O. N. Osobennosti razvitiya sel'skoj malokomplektnoj shkoly': problemy i perspektivy [Peculiarities of development of rural small comprehensive schools: problems and prospects] // Nauchny'j rezul'tat. Pedagogika i psixologiya obrazovaniya. – 2022. – T. 8, № 1. – P. 15–23. – DOI: <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-2>.

Поступило в редакцию 14.03.25

Поступило с исправлениями 25.04.25.

Принято в печать 27.06.25.

*Ж. У. Дағарова¹, С. К. Абильдина²,
М. Н. Шаяхметова³, Ж. Н. Садуова⁴

^{1,2}Академик Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті,
Қазақстан Республикасы, Қарағанды қ.

^{3,4}Халықаралық туризм және меймандостық университеті,
Қазақстан Республикасы, Түркістан қ.

14.03.25 ж. баспаға түсті.

25.04.25 ж. түзетулерімен түсті.

27.06.25 ж. басып шығаруға қабылданды.

ШАҒЫН ЖИНАҚТАЛҒАН БАСТАУЫШ МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ТРАНСВЕРСАЛЬДЫ ДАҒДЫЛАРЫН ДАМУҒА ҮШІН ЖОБАЛАУ ҚЫЗМЕТІН ҚОЛДАНУ

Қазіргі білім беру парадигмасы оқушылардың бойында пәндік білімді ғана емес, сонымен қатар қоғамда және кәсіби қызметте табысты бейімделуге ықпал ететін әмбебап құзыреттіліктерді қалыптастыруға бағытталған. Бұл міндет әсіресе ресурстары шектеулі, педагогикалық кадрлардың жетіспеушілігі және сыныптардың әр түрлі жастағы құрамы оқытудың инновациялық тәсілдерін қажет ететін шағын жинақталған мектептер үшін өзекті болып табылады. Осындай әдістердің бірі-әртүрлі пәндік салалардағы білімді біріктіруге мүмкіндік беретін және сыни ойлау, коммуникация, шығармашылық, топтық жұмыс және өзін-өзі ұйымдастыруды қоса алғанда, көлденең дағдыларды дамытуға ықпал ететін жобалық қызмет.

Мақалада шағын жинақталған мектептерде жобалық оқытуды қолданудың отандық және шетелдік тәжірибесіне талдау жасалады, сондай-ақ осы тәсілдің тиімділігін бағалау мақсатында жүргізілген педагогикалық эксперименттің нәтижелері сипатталған. Зерттеуге эксперименттік және бақылау топтарына бөлінген бастауыш сынып оқушылары қатысты, бұл жобалық оқытудың негізгі құзыреттерді қалыптастыруға әсерін анықтауға мүмкіндік берді. Алынған деректерді талдау жобалық қызметті пайдалана отырып оқыған оқушылардың дәстүрлі әдістермен оқыған оқушылармен салыстырғанда дербестік, бастамашылық және коммуникативтік дағдылардың жоғары деңгейін көрсететінін көрсетті.

Кілтті сөздер: жобалық қызмет, трансверсальды дағдылар, бастауыш сынып оқушылары, шағын жинақталған мектептер, жобалық оқыту, өзін-өзі ұйымдастыру, шығармашылық, топтық жұмыс.

*Zh. U. Dagarova¹, S. K. Abildina²,
M. N. Shayakhmetova³, Zh. N. Saduova⁴

^{1,2}Karaganda University named after academician E. A. Buketov,
Republic of Kazakhstan, Karaganda;

^{3,4}International university of tourism and hospitality,
Republic of Kazakhstan, Turkistan

Received 14.03.25.

Received in revised form 26.04.24.

Accepted for publication 03.06.24.

APPLICATION OF PROJECT ACTIVITY FOR DEVELOPMENT OF TRANSVERSAL SKILL OF GRADE SCHOOLERS OF UNGRADED SCHOOLS

The modern educational paradigm is aimed at the formation of students not only subject knowledge, but also universal competencies that contribute to successful adaptation in society and professional activities. This task is especially relevant for small schools, where limited resources, a shortage of teaching staff and a diverse class composition require innovative approaches to teaching. One of these methods is project activity, which allows you to integrate knowledge from different subject areas and promotes the development of transversal skills, including critical thinking, communication, creativity, teamwork and self-organization.

The article presents an analysis of domestic and foreign experience in the application of project-based learning in small schools, as well as describes the results of a pedagogical experiment conducted to evaluate the effectiveness of this approach. The study involved younger schoolchildren, divided into experimental and control groups, which revealed the impact of project-based learning on the formation of key competencies. An analysis of the data obtained showed that students who studied using project activities demonstrate a higher level of independence, initiative and communication skills compared to students who studied using traditional methods.

Keywords: project activity, transversal skills, primary school students, small schools, project-based learning, self-organization, creativity, teamwork.

FTAMP 14.25.09

<https://doi.org/10.48081/XMLY1685>

***М. Жәнібек¹, А. К. Оспанова², А. М. Мамырбеков³**

¹Әлихан Бөкейхан университеті,
Қазақстан Республикасы, Семей қ.

²С. Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық зерттеу университеті,
Қазақстан Республикасы, Астана қ.

³Калгари университеті,
Канада, Калгари қ.

*e-mail: m.zhanibekov@gmail.com

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7423-959X>

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2436-7109>

³ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3454-8563>

ЯДРОЛЫҚ СЫНАҚТАР ТАРИХЫН ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ: АҚШ ЖӘНЕ ҚАЗАҚСТАН БІЛІМ БЕРУ ЖҮЙЕСІНДЕ

Мақалада ядролық сынақтар тарихын мектептегі білім беру жүйесінде оқытудың педагогикалық және әдістемелік негіздері талданады. Зерттеудің мақсаты — Қазақстан мен АҚШ-тағы орта білім беру тәжірибесі арқылы ядролық тарихты оқытудың мазмұны мен тәсілдерін салыстыра отырып, радиациялық және ядролық сауаттылықты қалыптастыру жолдарын анықтау. Семей ядролық сынақ полигонына қатысты 9-сынып тарих оқулығына контент-талдау жасалып, мәтіннің ғылыми деңгейі, тапсырмалардың құрылымы мен тереңдігі сараланды. Сонымен қатар, АҚШ мектептерінде қолданылатын цифрлық және музейлік ресурстар (мысалы, Bradbury Science Museum, National WWII Museum, Columbia AFE жобасы) негізінде оқушылардың рефлексиялық және сыни ойлау қабілеттерін дамытуға бағытталған әдістемелік тәсілдер сипатталады.

Зерттеу барысында тарихи шолу, салыстырмалы талдау және педагогикалық әдістемелік сараптау әдістері қолданылды. Екі елдің оқыту тәжірибесі арасындағы айырмашылықтар білім мазмұнында ғана емес, оқушының азаматтық көзқарасын қалыптастыру мен экологиялық сананы дамытуға бағытталған әдістемелерде

де айқындалды. Қазақстанда ядролық сынақтар тақырыбын тек фактологиялық деңгейде емес, тарихи, экологиялық және гуманитарлық қырларымен қамтып, пәнаралық интеграция негізінде оқыту қажеттігі негізделді. Мақалада оқыту мазмұнын жаңғыртуға қатысты нақты ғылыми-педагогикалық ұсыныстар берілді.

Кілтті сөздер: ядролық сынақтар тарихы, тарихты оқыту әдістемесі, радиациялық сауаттылық, Семей полигоны, ядролық сынақ, музей педагогикасы.

Кіріспе

Ядролық сынақ тарихын оқыту – тарихи фактілерді мазмұндаумен немесе саяси шешімдер хронологиясын тізбектеумен шектелмейтін, білім алушылардың тарихи санасын, адамгершілік ұстанымдарын, экологиялық және жаһандық жауапкершілігін қалыптастыруға бағытталған көпқырлы педагогикалық үдеріс болып табылады [1]. Мұндай білім беру моделі оқушыларға ядролық саясаттың гуманитарлық салдарын тереңірек түсінуге мүмкіндік беріп, олардың азаматтық ұстанымын, этикалық ойлауын, тарихи зердесін және жаһандық мәселелерге деген жауапкершілік сезімін қалыптастыруға ықпал етеді. Осы негізде Қазақстан контекстінде ядролық тарихты оқыту ерекше маңызға ие. Себебі Семей ядролық сынақ полигоны – тек ғылыми тәжірибе аймағы ғана емес, ядролық сынақтың нақты зардабын тартқан өңір, ал оның тарихы антиядролық қозғалыстың моральдық және тарихи негізі болып табылады. Бұл тақырып арқылы оқушылар экологиялық апат, әлеуметтік әділетсіздік және ұлт тағдыры сияқты күрделі ұғымдарды педагогикалық тұрғыда талдай алады. Бүгінде ядролық тарихты оқыту – бейбітшілік мәдениетін, этикалық жауапкершілік сезімін және гуманистік көзқарасты қалыптастырудың негізгі әдісі ретінде қазіргі білім беру жүйесінде өзекті болып отыр.

Ядролық тақырыптарды оқытудың заманауи және баламалы тәсілдерінің бірі АҚШ білім беру тәжірибесінде кең таралған, поп-мәдениет мәтіндерін (popular culture texts) (фильмдер, деректі бейнелер, анимациялар және интерактивті платформалар) қолдану әдісі болып табылады. Мұндай тәсіл оқушылардың тарихи оқиғаларға деген эмоционалдық көзқарасын қалыптастырып, сыни ойлау және мәдени сананы дамытуға, пәнаралық оқытуды жүзеге асыруға мүмкіндік береді [1]. Сонымен қатар, аталған елдің жоғары оқу орындарында енгізілген Nuclear History, Politics, and Futures сияқты арнайы пәндер ядролық сынақ тарихын этика және қоғаммен байланыстырылған жүйелі курстар арқылы үйретуге мүмкіндік береді [2] Мұндай курстар білім алушылардың ядролық сынақтың әлеуметтік

және тарихи салдарын ұғынуына жағдай жасайды. Осы тұрғыдан алғанда, ядролық сынақтарды, оның ішінде Семей полигоны сияқты нақты тарихи трагедияларды оқыту – бейбітшілік мәдениетін, экологиялық және азаматтық жауапкершілікті, тарихи әділеттілікті қалыптастырудың педагогикалық ықпал ету құралы болып табылады. Бұл білім беру бағыты XX ғасырдың қасіреттерінен сабақ алып, XXI ғасырда тұрақты әрі қауіпсіз қоғам құруға ұмтылатын жас ұрпақ тәрбиелеуге негізделді.

Материалдар мен әдістері

Бұл зерттеуде тарихи-аналитикалық шолу, салыстырмалы талдау, контент-талдау және педагогикалық-әдістемелік шолу әдістері қолданылды. Тарихи шолу әдісі арқылы ядролық сынақтардың жаһандық даму эволюциясы, оның ішінде АҚШ пен Қазақстандағы (Семей полигоны) сынақтардың басталу себептері мен салдары тарихи деректер негізінде сипатталып, тақырыптың өзектілігі мен жүйесі анықталды. Контент-талдау әдісі негізінде Қазақстандағы 9-сыныпқа арналған «Қазақстан тарихы», «Дүниежүзі тарихы» және «Жаһандық құзыреттер» оқулықтарындағы Семей ядролық полигонына қатысты мәтіндер мен тапсырмалар мазмұндық және құрылымдық тұрғыдан сараланды. Сонымен қатар, АҚШ-тағы PBS LearningMedia, National WWII Museum, FPRI секілді білім беру платформаларының мазмұны зерттеліп, ядролық сауаттылықты арттырудағы педагогикалық ерекшеліктер анықталды.

Салыстырмалы талдау әдісі арқылы екі елдің орта білім беру жүйесіндегі ядролық сынақтар тарихын оқыту формалары, мазмұн тереңдігі және педагогикалық тәсілдер салыстырылып, ұқсастықтар мен айырмашылықтар жүйеленді. Сонымен бірге, дереккөздермен және тарихи құжаттармен жұмыс әдісі қолданылып, ғылыми мақалалар, білім беру стандарттары мен музей экспозициялары, сондай-ақ онлайн платформалар (Columbia AFE Project, Arms Control Center, Bradbury Science Museum және т.б.) материалдарына сүйене отырып, ядролық тарихты оқыту кеңістігіне кешенді шолу жасалды.

Зерттеуде сыни ойлауды зерттеу әдісі де басшылыққа алынды. Бұл әдіс арқылы оқулықтар мен оқу тапсырмаларындағы сұрақтар мен мәтіндерге талдау жүргізіліп, оқушының рефлексиялық және аналитикалық дағдыларын дамытуға ықпал ететін элементтер қарастырылды. Зерттеу нәтижесінде ядролық сынақтар тарихын оқытуда оқу мазмұнын жаңғырту, пәнаралық интеграцияны кеңейту және тарихи бағалауға бағытталған тәсілдерді арттыру қажеттігі анықталды.

Зерттеу барысында төрт санаттағы дереккөздер пайдаланылды. Бірінші топқа ядролық саясат пен экологиялық зардаптарды сипаттайтын ғылыми мақалалар енді: L. Kenausis, D. Kimball, R. C. Ewing, E. Brooks

және Н. Svennevig сынды зерттеушілердің еңбектері ядролық сынақтардың жаһандық маңызын ашуға негіз болды. Екінші топ – радиациялық және ядролық сауаттылыққа бағытталған білім беру платформалары мен ғылыми блогтар: Foreign Policy Research Institute, UCL IOE Blog, Columbia University AFE Project, The National WWII Museum, PBS LearningMedia және Bradbury Science Museum. Бұл дереккөздер интердисциплинарлық тәсілдер мен оқыту тәжірибесін сипаттауда қолданылды. Үшінші топ – Қазақстанның жалпы орта білім беру жүйесіне арналған ресми оқулықтар. Атап айтқанда, 9-сыныпқа арналған «Қазақстан тарихы», «Жаһандық құзыреттер» және «Дүниежүзі тарихы» оқулықтары мазмұндық және әдістемелік тұрғыдан талданып, Семей ядролық сынақ полигонына қатысты оқу материалдары сарапқа салынды. Төртінші топ – музейлік білім беру тәжірибесіне арналған материалдар. Ukrainian National Chernobyl Museum мен Bradbury Science Museum экспозициялары ядролық тарихты музей кеңістігінде оқыту мүмкіндіктерін анықтауға негіз болды.

Аталған әдістер мен дереккөздер зерттеудің ғылыми негізін құрап, Қазақстан мен АҚШ-тағы ядролық және радиациялық сауаттылықты арттырудағы педагогикалық ұстанымдар мен мазмұндық құрылымдағы айырмашылықтарды ашуға мүмкіндік берді.

Нәтижелер мен талқылау

Ядролық сынақтардың әлемдік тәжірибесі: тарихи шолу

1945 жылғы 16 шілдеде АҚШ-та өткізілген алғашқы «Trinity» ядролық сынағынан бастап, кем дегенде сегіз мемлекет 2 000-нан астам ядролық жарылыс жүргізді. Бұл сынақтар Қытай, Франция, Ұлыбритания, КСРО, АҚШ, Қазақстан, Аустралия және Тынық мұхиты аймақтарында орналасқан сынақ алаңдарында өтті [3]. Жарылыстардың көпшілігі шалғай, халық жиі қоныстанған аумақтарда ұйымдастырылып, әсіресе атмосфералық сынақтар (528 жарылыс) радиоактивті ластанудың кең таралуына себеп болды. Ядролық қару тек ғылыми эксперимент ретінде емес, әскери қуатты арттыру құралы ретінде қолданылды.

1945 жылы Хиросима мен Нагасакиге атом бомбасының тасталуы ядролық қарудың жойқын салдарын алғаш рет бүкіл әлемге айқын көрсетіп, жаһандық қауіп түсінігінің қалыптасуына негіз болды [4]. Бұл оқиғадан кейін АҚШ пен КСРО арасындағы геосаяси бәсекелестік күшейіп, 1949 жылы Кеңес Одағы алғашқы ядролық сынағын өткізді [5]. Бұл қару жарысы ядролық қаруды жетілдіруге, қуатты үлгілерді жасауға және ұзақмерзімді экологиялық зардаптар туғызған жерасты сынақтарына алып келді. Осы тарихи үдерістер ядролық сынақтар тақырыбының білім беру мазмұнына интеграциялануы қажеттігін көрсетеді.

Халықаралық тәжірибе ядролық қауіпсіздік саласындағы білім беруді жаһандық деңгейде маңызды ғылыми-әдістемелік бағыт ретінде қарастыратынын көрсетеді. «Nuclear Disarmament Education is Needed Now More Than Ever» [6] атты мақалада ядролық сынақтардың салдарын ұғыну тек кәсіби қауымдастыққа емес, бүкіл адамзатқа ортақ мәселе екені айтылып, бұл білімнің жалпы білім беру мазмұнына енгізілуі қажеттігі негізделеді. Мақалада білім жүйесіндегі жүктемелерге қарамастан, ядролық сауаттылық пен бейбітшілік мәдениетін қалыптастыру – ХХІ ғасырдағы азаматтық білім берудің басты бағыттарының бірі екені көрсетілген.

Bulletin of the Atomic Scientists сарапшысы Сара З. Кутчесфахани ядролық қару туралы білім беру бағдарламаларынан тыс қалған жағдайда қоғам экзистенциалды қауіп туралы жеткілікті түсінікке ие бола алмайтынын атап өтеді [7]. Ол бұл тақырыпты мектеп бағдарламаларына енгізу қажеттігін алға тартып, оны жүйелі түрде мемлекеттік деңгейде қарастыруды ұсынады.

АҚШ-та ядролық сауаттылықты дамыту мақсатында бірқатар бастамалар қолға алынған. Мысалы, MIT профессоры Арон Бернштейн құрған Nuclear Weapons Education Project жобасы аясында ядролық қару жайлы білім университеттік деңгейде ғана емес, орта мектеп оқушыларына да жеткізіле бастады [8]. Жоба аясында сарапшылар Сара Кутчесфахани мен Эрин Коннолимен бірлесе отырып, тарих және әлеуметтік ғылымдар мұғалімдерімен оқу бағдарламаларын жетілдіру бағытында жұмыс жүргізуде. Сабақтарда лекциялар, фильм көрсетілімдері, тарихи дереккөздермен жұмыс арқылы оқушылардың қызығушылығын арттыру көзделген. Жоба мақсаты – ядролық қару тақырыбын қоғамдық диалогқа енгізіп, белсенді азаматтық ұстанымы бар жас ұрпақ тәрбиелеу.

Осылайша, ядролық қару және сынақтар тарихы – тек ғылыми немесе саяси талдау нысаны ғана емес, жаһандық қауіпсіздік, азаматтық жауапкершілік және тарихи сана қалыптастыруға ықпал ететін маңызды білім саласы. Халықаралық тәжірибе көрсеткендей, бұл тақырып жалпы білім беру мазмұнына пәнаралық негізде енгізілген жағдайда ғана жастардың сыни ойлау қабілетін дамытып, әлемдік қауіптерді бағалауға мүмкіндік береді.

Ядролық сауаттылық: АҚШ пен Қазақстанның орта білім беру жүйесіндегі мазмұндық және әдістемелік айырмашылықтар

АҚШ-тағы ядролық дәуірді оқыту тәжірибесі білім берудің пәнаралық, азаматтық және сыни ойлау бағыттарын тиімді ұштастыра отырып құрылған. «Teaching the Nuclear Age: A History Institute for Teachers» [9] мақаласында ядролық сынақтарды мектепте оқытудағы педагогикалық әдістер қарастырылады. Автор ядролық дәуірді түсіндіру үшін бейнематериалдар, дәріс мәтіндері, сабақ жоспарлары және сынақ алаңында жұмыс істеген

куәгерлермен кездесулер ұйымдастыру арқылы тарихи шынайылықты жеткізудің маңызын атап өтеді. Мақалада негізгі мақсат ретінде — ядролық сауатты ұрпақ тәрбиелеу айқын көрсетілген.

Columbia University әзірлеген Asia for Educators (AFE) платформасы ядролық сынақтар тарихын оқытуда оқушылардың сыни ойлау қабілетін дамытуды басты назарға алады [10]. Мұнда атом бомбасын қолданудың себептері мен салдары, саяси шешімдердің моральдық қырлары және қазіргі ядролық қару қауіпі туралы рефлексиялық сұрақтар ұсынылады. Нұсқаулықта топтық жұмыс, пікірталас және тарихи құжаттармен жұмыс істеу сияқты әдістер ұсынылып, оқушыларды дербес ойлауға бағыттайды.

PBS LearningMedia платформасындағы «The Cold War and the Nuclear Weapons Threat. Retro Report» атты алты минуттық бейнематериалда [11] қырғи-қабақ соғыс кезеңіндегі ядролық қауіп және оның американдық мәдениетке әсері қысқаша әрі әсерлі баяндалады. Видео арқылы оқушылар «бүгінгі күні ядролық қауіп бұрынғыдан да өзекті ме?» деген сұрақ төңірегінде тарихи параллель құруға және талдау жүргізуге үйренеді.

«Beyond the Decision: Strategies to Teach the History of the Atomic Bombs and the End of World War II» [12] мақаласында National WWII Museum ұсынған әдістемелік материалдар негізінде мұғалімдерге Жапонияға атом бомбасының тасталуы тақырыбын қалай оқыту керектігі ұсынылады. Оқушылар ресми құжаттар, әскери жазбалар, хаттар мен куәліктерді сараптау арқылы тарихи шешімдерге көпқырлы көзқараспен қарауға үйренеді. Мақала авторлары тарихи фактілерді тек американдық емес, жапондық және халықаралық тұрғыдан да түсіндіру қажеттігін алға тартады.

АҚШ-та ядролық сынақтар тарихы білім беру жүйесінде жаһандық моральдық, гуманитарлық және саяси мәселе ретінде қарастырылады, мұнда оқушыларды тарихи оқиғаларды талдап, өз көзқарасын дәлелдеуге ынталандыратын сыни сұрақтар қойылады. Ал Қазақстанда бұл тақырып негізінен фактологиялық тұрғыда ұсынылып, әлеуметтік, экологиялық және жаһандық салдарлар терең ашылмайды. Сыни ойлау мен дереккөздермен жұмыс дағдыларын дамытуға бағытталған тапсырмалар жеткіліксіз. Осыған байланысты АҚШ тәжірибесін бейімдеп, цифрлық ресурстарды арттыра отырып, тарихи куәліктер мен пәнаралық тәсілді қолдану арқылы оқушыларды азаматтық және этикалық тұрғыда ойлауға баулитын мазмұн қалыптастыру қажет.

National WWII Museum және Columbia AFE Project секілді ресурстарды пайдалану барысында оқушылардың тарихи оқиғаларға байланысты рефлексиялық эссе жазу, пікірталасқа қатысу, алғашқы дереккөздерді талдау қабілеттері айтарлықтай жақсарғаны байқалады. Мысалы, AFE платформасы бойынша жүргізілген тәжірибелік сабақтарда оқушылардың

78 %-ы ядролық қаруға қатысты этикалық шешімдерге өз көзқарасын дәлелдей отырып жеткізе алған [12]. Бұл ресурстар тек ақпарат беріп қана қоймай, оқушылардың тарихи танымын, сыни пайымын және азаматтық ұстанымын қалыптастыруда маңызды құралға айналған.

Қазақстандық мектеп оқулықтарында Семей ядролық сынақ полигоны және ядролық білім беру мәселелері: оқулықтарға шолу

Семей ядролық сынақ полигонының тарихы – ұлттық жады мен жаһандық маңызы бар өзекті тақырыптардың бірі. Бұл мәселенің мектептегі тарих пәні аясында қалай оқытылып жатқанын зерделеу білім беру мазмұнының тереңдігі мен оқушылардың сыни көзқарасын қалыптастыру әлеуетін айқындайды. Осы бағыттағы зерттеу аясында Қазақстандағы орта білім беру ұйымдарына арналған 9-сыныптың «Қазақстан тарихы», «Дүниежүзі тарихы» және «Жаһандық құзыреттер» оқулықтарына сараптамалық талдау жүргізілді. Бұл сыныптың таңдалуы кездейсоқ емес: дәл осы кезеңде XX ғасырдың екінші жартысындағы ядролық сынақтар, соның ішінде 1949 жылдан басталатын Семей полигонының тарихы қамтылады. 9-сынып бағдарламалары кеңестік кезеңдегі саяси, әлеуметтік, әскери үдерістер мен олардың салдарын қарастырады, ал 10–11-сыныптар негізінен Тәуелсіздік кезеңіне бағытталған. Сондықтан ядролық сынақтар тақырыбын жан-жақты қамту тұрғысынан 9-сынып оқулықтары негізгі зерттеу нысаны ретінде алынған. Зерттеудің басты мақсаты – оқулықтарда Семей полигонының тарихы қаншалықты терең және жан-жақты қамтылғанын анықтап, оқушылардың ядролық қауіпсіздік, бейбітшілік мәдениеті мен жаһандық жауапкершілік ұғымдарын түсінуіне ықпал ететін мазмұндық элементтерді бағалау болды.

Қазақстанның жалпы білім беретін мектептеріндегі тарих пәні аясында ядролық сынақтар тақырыбының оқытылу деңгейін бағалау мақсатында «Қазақстан тарихы (1945 жылдан – бүгінгі күнге дейін)» атты 9-сынып оқулығына (авторлары: Өскембаев Қ., Сақтағанова З., Мұхтарұлы F) [13] мазмұндық-сараптамалық талдау жүргізілді. Бұл оқулық Қазақстандық электронды оқу ресурсы — okulyk.kz платформасында ұсынылған және қазіргі оқу бағдарламасына сай ресми қолданылып келеді. Аталған оқулықтың «Қазақстан соғыстан кейінгі жылдарда (1946–1953 жж.)» және «Қазақстандағы әскери-өнеркәсіптік кешеннің құрылуы» атты бөлімдерінде Семей ядролық сынақ алаңы туралы қысқаша мәлімет ұсынылған. Полигонның салынуы, алғашқы сынақтардың өткізілуі және оның халыққа, экологияға тигізген салдары туралы жалпы шолу ретінде ақпарат ұсынылған [13, 12–13-б.]. Бұл бөлімде мәтін соңында оқушыларға зерттеушілік бағыттағы төмендегідей тапсырмалар берілген:

– «Семей сынақ алаңының құрылысы, сынақтары мен оның салдары туралы қосымша материалдар табындар»;

– «Бұл сынақ алаңы туралы деректі фильм көріндер» [13;13 б.]

Оқулықтың «Қайта құру жылдарындағы Қазақстандағы демографиялық үдерістер» және «Қазақстандағы қоғамдық-саяси қозғалыстар» атты тарауларда Невада – Семей антиядролық қозғалысы туралы қысқаша мәлімет ұсынылған [13, 99–101 б.]. Бұл тақырыпқа арналған мәтіннің көлемі жарты беттен аспайды және оқулық шеңберінде қозғалыстың тарихи маңызы мен азаматтық қоғамды қалыптастырудағы рөлі терең ашылмаған. Тақырып соңында төмендегідей тапсырмалар ұсынылған:

– «Невада – Семей қозғалысының мақсаты не болды?»

– «Бұл ұйым сынақ алаңдарын жабу үшін қандай күрес түрлерін қолданды?» [13]

Оқулықтарда Семей ядролық сынақ алаңы мен антиядролық қозғалыс тақырыптары тек шолу сипатында беріліп, негізінен фактологиялық деректермен шектеледі. Экологиялық және әлеуметтік салдарлар статистикамен ғана қамтылып, сыни ойлауға бағытталған тапсырмалар мен сұрақтар аз. Бұл оқушылардың ядролық тарихты терең түсініп, бейбітшілік пен қарусыздану идеяларына негізделген азаматтық көзқарас қалыптастыруына кедергі келтіреді. Осыған орай, бұл тақырыпты кеңейтіп, пәнаралық интеграция арқылы оқыту қажеттігі туындайды.

«Жаһандық құзыреттер» пәніне арналған 9-сынып оқулығында [14] экологиялық тұрақтылық бөлімінде Семей ядролық сынақ алаңы туралы қысқаша дерек ұсынылған. Мәтін төрт сөйлеммен шектеліп, полигон салдарынан зардап шеккен адамдар саны ғана көрсетілген [14; 103–105 бб.]. Аталмыш ақпарат «Жадында сақта» айдары арқылы ұсынылғанымен, мәселенің әлеуметтік, экологиялық, құқықтық немесе тарихи-мәдени астарлары қамтылмайды. Оқушыға рефлексиялық немесе сыни тұрғыда ой қорытуға жағдай жасалмаған.

«Дүниежүзі тарихы» пәнінің 9-сынып оқулығында [15] ядролық қару мәселесі жаһандық деңгейде қарастырылғанымен, нақты полигондық сынақтар немесе Семей полигоны туралы деректер мүлдем ұсынылмаған. Мәселен, «XX ғасырдың екінші жартысындағы әлемнің саяси картасы» тарауында Қырғи қабақ соғыстың басталуы, КСРО мен АҚШ арасындағы әскери-саяси бәсекелестік тақырыптары қамтылады [15, 24 б.]. Оқулықта ядролық қарудың халықаралық қауіпі аталып өтсе де, оның Қазақстандағы тарихи тәжірибесімен (Семей полигоны) өзара байланысы, ядролық сынақ алаңының адамзатқа тигізген әсері туралы мәселе нақты ашылмаған.

Қазақстандық мектеп оқулықтарына жүргізілген талдау нәтижесінде тарихты оқытуда сыни ойлау дағдыларының толық дамымағаны байқалады. Ядролық тарих пен жалпы гуманитарлық пәндерде оқыту мазмұны көбіне репродуктивті сипатта болып, оқушылар тарихи деректер мен даталарды жаттауға бейімделген. Мұндай тәсіл танымдық белсенділік пен аналитикалық ойлауды шектейді. Сыни ойлауды дамыту үшін оқыту мазмұнына көпқырлы, ашық сұрақтар енгізу қажет. Мәселен, «Семей аймағының сынақ алаңы ретінде таңдалу себептері қандай?», «Ядролық сынақтар – ғылыми жетістік пе, әлде адамзатқа қарсы қылмыс па?» сияқты сұрақтар оқушыны өз көзқарасын қалыптастырып, дерекке сүйене отырып жауап беруге ынталандырады. Жаттанды мазмұн пәнге қызығушылықты төмендетіп, азаматтық жауапкершілік пен тарихи сананың қалыптасуына кедергі келтіреді. Сондықтан мазмұн мен әдістемені жаңғыртып, салыстырмалы талдау мен рефлексивті тапсырмалар арқылы оқытуды жетілдіру өзекті. Мысалы, Семей полигонын Хиросима және Нагасаки оқиғаларымен салыстыру немесе ядролық сынақ аймақтарының экологиялық салдарын талдау ұсынылады.

1-кесте – Семей ядролық сынақ тарихының 9-сынып оқулықтарында қамтылуы: мазмұны мен әдістемесі бойынша салыстырмалы талдау

Критерийлер	Қазақстан тарихы (Өскембаев Қ. және т.б.)	Дүниежүзі тарихы (9-сынып)
Тақырыптың қамтылу деңгейі	Семей ядролық сынақ алаңы 2 бөлімде қарастырылған: 1) 1946–1953 жж. кезеңіндегі сынақтар; 2) Әскери-өнеркәсіптік кешен; Сонымен қатар, «Невада – Семей» қозғалысы қысқаша берілген.	Семей ядролық полигоны мүлде қамтылмаған. Тақырып ядролық қару мәселесімен жалпы, жаһандық деңгейде байланыстырылған.
Мәтін көлемі	Жалпы көлемі шамамен 2 бетке жуық; негізгі деректер мен оқиғалар тізбектелген.	Семей полигоны туралы ешқандай мәтін жоқ; тек Қырғи қабақ соғыс пен ядролық қару жарысы айтылған.

Мазмұндық бағыты	Фактологиялық сипат басым. Полигон құрылысы, алғашқы сынақтар, зардаптары, қысқаша статистика ұсынылған. «Невада – Семей» қозғалысы 0,5 беттен аз орын алған.	Ядролық қару тақырыбы жаһандық саясат контекстінде қарастырылған. АҚШ–КСРО арасындағы қарсыластық, бірақ нақты сынақ аймақтары мен олардың әлеуметтік-экологиялық салдары көрсетілмеген.
Оқыту әдістері	Оқушыларға зерттеу, деректі фильм көру, сұрақтарға жауап беру ұсынылады: – «Қосымша материалдар табындар»; – «Фильм көріңдер»; – «Невада – Семей қозғалысының мақсаты не болды?».	Тапсырмалар жоқ. Тақырыптың өзінде де Семей туралы бірде-бір сілтеме не ескерту берілмеген.
Сыни ойлауға бағыттылық	Сыни ойлауға арналған сұрақтар аз. Негізінен репродуктивті (есте сақтау, қайта айту) тапсырмалар берілген. Ашық, пікірталасқа негізделген сұрақтар кездеспейді.	Сыни ойлауға бағытталған сұрақтар да, тапсырмалар да ұсынылмаған.
Экологиялық аспектінің қамтылуы	Экологиялық зардаптар қысқаша айтылған (мысалы, халыққа әсері, радиациялық зақым); бірақ экология, медицина, құқық аспектілері терең қамтылмаған.	Экологиялық аспект жоқ. Ядролық қарудың табиғат пен адамзатқа әсері нақты мысалдармен берілмеген.

Азаматтық көзқарас қалыптастыру	«Невада – Семей» қозғалысы мысалында азаматтық белсенділіктің элементтері көрсетілген. Алайда, бұл үдерістің тарихи маңызы, азаматтық қоғамға ықпалы тереңдетілмеген.	Азаматтық көзқарас, адам құқықтары мәселелері қозғалмаған. Тек саяси қақтығыстар мен әскери жарыс аясында баяндалған.
Пәнаралық байланыс	Экология, құқық, этика пәндерімен интеграция байқалмайды. Тек тарихи шолу шеңберінде шектелген.	Пәнаралық байланыс жоқ. Тек тарих пәніне тән халықаралық саяси бағытта берілген.
Ұсынылған тапсырма түрлері	– Фильм көру – Қосымша материал жинау – Қарапайым сұрақтарға жауап беру	Тапсырма берілмеген.
Қорытынды	Қазақстан тарихы пәнінде Семей ядролық сынақ алаңы жайлы ақпарат бар, бірақ ұсынылған ақпарат шолу сипатында, терең талдаусыз және көбіне репродуктивті тапсырмалармен шектелген.	Дүниежүзі тарихы пәнінде бұл тақырып мүлдем қамтылмаған, бұл оқушылардың ядролық сынақтардың Қазақстанға қатысты тарихи және гуманитарлық маңызын түсінуін шектейді.

Сыныпта «Егер сіз шешім қабылдай алсаңыз, полигон тағдыры қалай шешілер еді?», «Сіз ядролық қарусыздану саясатын қолдайсыз ба? Неліктен?» және т.б. сияқты эссе, пікірталас немесе зерттеу тапсырмаларын қолдану – оқушылардың тарихи білімін өмірлік құндылықтармен ұштастырып, азаматтық сананы тәрбиелеуге ықпал етеді.

АҚШ-та ядролық сынақтар тарихын оқыту ерекшеліктері.

АҚШ-да ядролық қауіпсіздік жайлы білім беруде сыни ойлауға басымдық берілгендігін жоғарыда да мысал келтірген болатынбыз. Ядролық сынақтар тарихын оқытуда PBS LearningMedia, Facing History, Retro Report сияқты платформаларда бейнематериалдар, пікірталас сұрақтары мен эссе жазуға бағытталған тапсырмалар ұсынылады. Ядролық бомбаның қолданылуын (Хирошима, Нагасаки) тарихи, этикалық және ғылыми

тұрғыдан саралау міндеттеледі. Оқушы пікірін дамыту алдыңғы орынға қойылған. Сыныптарда «келісу» және «қарсы пікір» позициядағы пікірталас ұйымдастырылады. Мысал: «Ядролық қару – әлемді қорғай ма, әлде қауіп төндіре ме?» тақырыбында пікірталас (дебат).

АҚШ тәжірибесін бейімдей отырып, Қазақстанда ядролық сынақтар тарихын оқытуда пәнаралық тәсіл, сыни ойлау және азаматтық жауапкершілікке негізделген жаңа білім беру парадигмасын қалыптастыруға болады. АҚШ мектептерінде бұл тақырып тарих, физика және әдебиет пәндері шеңберінде кешенді түрде оқытылады: тарихта – Манхэттен жобасы, суық соғыс, Хиросима мен Нагасаки оқиғалары қарастырылса, физикада – атом энергиясы мен радиация ұғымдары оқытылады, ал әдебиетте – Курасава, Садако Сасаки сияқты кейіпкерлер арқылы гуманизм идеясы насихатталады. Сабақтарда дебат, рөлдік ойын, эссе жазу сияқты оқушылардың тарихи ойлауын дамытып, деректерді талдауға және өз пікірін дәлелдеуге мүмкіндік беретін белсенді әдістер кеңінен қолданылуы тиіс. Алайда қазақстандық оқулықтарда Семей полигоны туралы мәлімет бір бетпен шектеліп, ядролық қарудың адамзатқа, табиғатқа және жаһандық саясатқа әсері терең ашылмайды. Бұл оқушылардың сыни ойлау, салыстыру және қорытынды жасау дағдыларын дамытуына кедергі келтіреді. Осы олқылықтың орнын толтыру үшін BilimLand, KazTube платформалары арқылы тарихи хроника мен деректі фильмдерге негізделген сабақтар әзірлеу, мұғалімдердің біліктілігін арттыру, сондай-ақ FPRI, IAEA, UNODA секілді халықаралық ұйымдардың ашық курстарын қазақ тіліне бейімдеу ұсынылады. Сонымен бірге, пәнаралық байланысты кеңейту, рефлексиялық ойлауды дамыту және гуманитарлық-экологиялық аспектілерді біріктіру арқылы ядролық тарихты азаматтық сана мен бейбітшілік мәдениетін қалыптастыратын мазмұнға айналдыру қажет.

Ядролық сынақтар тарихын музей кеңістігінде оқыту

Ядролық сынақтардан зардап шеккен халықтың тарихи тәжірибесін тек оқулықтармен шектеу жеткіліксіз, бұл ретте музейлік-экспозициялық әдіс заманауи білім беруге тың серпін бере алатын тиімді құрал бола алады. Семей ядролық полигоны аумағында «Ядролық мұра» музейін ашу тарихи жадты сақтап қана қоймай, жас ұрпаққа азаматтық, этикалық және экологиялық тәрбие берудің пәрменді тәсіліне айнала береді. Қазақстан ядролық қарусыздану жолында маңызды шешім қабылдаған ел ретінде халықаралық деңгейде танылғанымен, бұл тәжірибені қоғамдық санада терең орнықтыруда музейлік педагогика жеткілікті қолданылмай отыр.

Мұндай форматтағы оқыту тәжірибесі шетелде кеңінен дамыған. Мәселен, Украинадағы Чернобыль ұлттық музейі [16] атом энергетикасы мен

оның салдарын визуалды әрі деректік құралдар арқылы көрсетіп, азаматтық жауапкершілік пен экологиялық сананы қалыптастырады. Ал АҚШ-тағы Trinity Site және Los Alamos National Laboratory жанындағы музейлер [17] ядролық қарудың ғылыми, әскери және этикалық қырларын кешенді түрде қамтып, оқушылар мен студенттерге экскурсиялық, зертханалық және симуляциялық бағдарламалар ұсынады. Бұл – тарихи шындықты терең ұғынуға және ғылыми танымды арттыруға септігін тигізетін тәжірибе.

Қазақстанда 1991 жылы Семей ядролық полигонының жабылуы тарихи шешім болғанымен, бүгінгі таңда Курчатовтағы ғылыми-зерттеу нысандарына еркін қолжетімділіктің болмауы жастардың ядролық мұрамен тікелей танысуына кедергі келтіруде. Ал музейлік кеңістікте оқыту – тек ақпарат беру құралы емес, сонымен қатар тұлғаның эмоционалдық, гуманистік және азаматтық көзқарасын қалыптастыру тетігі. Егер елімізде ядролық мұраға арналған ашық музей немесе экспозициялық орталық құрылып, жастар үшін қолжетімді болса, келесі нәтижелерге қол жеткізуге болар еді:

- ядролық сынақ тақырыбын тарих, экология, медицина, физика пәндерімен байланыстыру;
- архивтік деректер мен куәгерлердің естеліктерін зерттеу арқылы тарихи танымды тереңдету;
- радиоактивті сәуле құрбандарына қатысты артефактілер арқылы гуманистік көзқарас қалыптастыру.

Қорытынды

Қазақстанның жалпы орта білім беру жүйесінде Семей ядролық сынақ полигонына қатысты тарихи білім беру – ұлттық жадыны сақтау, экологиялық қауіпсіздікке мән беру және азаматтық сана қалыптастыру тұрғысынан маңызды. Алайда қазіргі қолданыстағы мектеп оқулықтарына жүргізілген сараптамалық талдау бұл тақырыптың мазмұны мен әдістемесінде бірқатар шектеулер бар екенін көрсетті. Оқулықтарда Семей полигонына қатысты мәліметтер негізінен фактологиялық сипатта ғана ұсынылып, ядролық сынақтардың әлеуметтік, экологиялық, адам құқықтары және халықаралық құқықтық салдары терең қамтылмайды. Сыни ойлауды дамытатын тапсырмалар мен интерактивті әдістер сирек кездеседі, ал цифрлық және визуалды ресурстардың тапшылығы оқыту тиімділігін төмендетеді.

Жүргізілген талдау ядролық сынақтар тарихы оқулықтарда тақырыптық түрде қамтылғанымен, пәнаралық байланыстар, моральдық және азаматтық бағдар беру аспектілері жеткіліксіз дамығанын көрсетеді. Бұл — ядролық қауіпсіздік, бейбітшілік мәдениеті мен жаһандық жауапкершілік ұғымдарын жүйелі түрде білім беру мазмұнына енгізудің қажеттілігін айқындайды. Сонымен қатар, ядролық қару туралы мәліметтің аздығы оқушылардың тарихи

процестерді толық түсінбеуіне, сыни пайым жасау қабілетінің шектеулі болуына және Қазақстанның қарусыздану жолын түсінуге кедергі келтіреді.

Осы олқылықтарды жою мақсатында мынадай ұсыныстар береміз:

Оқулық мазмұнын жаңарту – Семей полигонына арналған бөлімді кеңейту, ядролық қаруға қарсы қозғалыстар, халықаралық келісімдер мен адам куәліктерін енгізу;

Интерактивті форматтарды қолдану – жобалық жұмыстар, рөлдік ойындар, инфографика арқылы оқушы белсенділігін арттыру;

Мұғалімдердің біліктілігін арттыру – ядролық тарих және жаһандық қауіптер бойынша семинарлар өткізу, халықаралық ашық курстарды (IAEA, UNODA, FPRI) қазақ тіліне бейімдеу;

Цифрлық ресурстарды дамыту – Kaztube, BilimLand платформаларында қазақ тіліндегі бейнематериалдар мен деректі фильмдер әзірлеу;

Пәнаралық байланысты күшейту мақсатында ядролық тарихты оқытуда тарих, экология, әдебиет және физика пәндерінің кіріктірілген сабақтарын әзірлеу қажет. Болашақ зерттеулер пәнаралық интеграция моделін нақтылау арқылы жалғасын табуы тиіс. Бұл бағытта мектептер мен университеттердің педагогикалық зертханаларында пилоттық жобалар жүзеге асыру маңызды.

Семей ядролық полигоны – тек тарихи дерек емес, ол ұлттық әділеттілік, адам құқықтары және жаһандық қауіпсіздік туралы сабақ. Бұл тарихи тәжірибені жас ұрпақ терең түсініп, азаматтық жауапкершілікпен қабылдауы үшін жоғарыда ұсынылған шараларды білім беру жүйесіне жүйелі түрде енгізу қажет. Бұл қадамдар оқушылардың ядролық тарихты жан-жақты ұғынуына, сондай-ақ ұлттық және халықаралық деңгейдегі маңызды мәселелерге сындарлы баға бере алуына мүмкіндік береді.

Қаржыландыру жайлы ақпарат

Бұл зерттеу Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігінің Ғылым комитеті қаржыландыратын «Радикациялық сауаттылық және қоғамдық түсінік: Қазақстанның тарихи тәжірибесі мен қазіргі шындығы» жобасы шеңберінде орындалды (AP25793659, 2025-2027жж.).

Пайдаланған деректер тізімі

1 **Kitamura, H., Stoddard, J.** The bomb and beyond: Teaching nuclear issues through popular culture texts [Мәтін] // Social Education. – 2018. № 82(3), 149–150, 151–154.

2 **Verma, A.** Reckoning with the wicked problems of nuclear technology: Pedagogical philosophy, design, and method underlying a course on nuclear

technology, policy, and society [Мәтін] // Frontiers in Nuclear Engineering. – 2024. 3, Article 1382695 – <https://doi.org/10.3389/fnuen.2024.1382695>

3 **Kimball, D.** The Nuclear Testing Tally [Мәтін]. – 2024. – <https://www.armscontrol.org/factsheets/nuclear-testing-tally>

4 **Topolovčan, T., Dubovicki, S.** The heritage of the Cold War in contemporary curricula and educational reforms [Мәтін] // Center for Educational Policy Studies Journal. – 2019. – № 9 (2). – Б. 67–87. – <https://doi.org/10.26529/cepsj.567>

5 **Тодыков, Е. С.** Место ФРГ в политике США по нераспространению ядерного оружия (1953–1975 гг.) [Мәтін] : ғылыми баяндама. – Томск, 2023.

6 **Brooks, E., Svennevig, H.** Nuclear disarmament education is needed now more than ever [Мәтін]. – UCL IOE Blog, 2023. [Электронный ресурс]. – <https://blogs.ucl.ac.uk/ioe/2023/02/08/nuclear-disarmament-education-is-needed-now-more-than-ever/>

7 **Delbert, C.** Students aren't learning about nuclear weapons. That's a major problem [Мәтін]. – Popular Mechanics, 2020. [Электронный ресурс]. – <https://www.popularmechanics.com/military/weapons/a33917558/nuclear-weapons-education-in-schools/>

8 **Kenausis, L.** Reducing the risks of nuclear war through education [Мәтін]. – Center for Arms Control and Non-Proliferation, 2018. [Electronic resource]. – <https://armscontrolcenter.org/reducing-the-risks-of-nuclear-war-through-education/>

9 **Kuehner, T.** Teaching the nuclear age: A history institute for teachers [Мәтін] // Footnotes. – 2009. – Т. 14, № 5. [Electronic resource]. – <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505500.pdf>

10 Columbia University. Japan, U.S., and the road to World War: 1900–1945 [Мәтін]. – Asia for Educators. [Electronic resource]. – https://afe.easia.columbia.edu/tps/1900_jp.htm

11 PBS LearningMedia. Cold War and the nuclear weapons threat [Бейнематериал]. – Retro Report. [Electronic resource]. – <https://www.pbslearningmedia.org/resource/cold-war-and-the-nuclear-weapons-threat-video/retro-report/>

12 The National WWII Museum. Beyond the decision: Strategies to teach the history of the atomic bombs and the end of World War II [Мәтін]. – 2020. [Electronic resource]. – <https://www.nationalww2museum.org/war/articles/teaching-the-history-of-atomic-bombs>

13 **Өскембаев, Қ., Сақтағанова, З., Мұхтарұлы, Ғ.** Қазақстан тарихы (1945 жылдан – бүгінгі күнге дейін) [Мәтін] : 9-сынып оқулығы. – Алматы : Мектеп, 2014. – 241-б.

14 Салықова, Б. Ж., Акимбаева, Ж. Ж., Абдраимова, Р. А., Диханбаева, М. Н., Әуесбай, Қ. Ә., Кенжетаев, Д. Т. Жаһандық құзыреттер. 9-сынып оқушыларына арналған оқулық [Мәтін]. – Астана, 2024. – 176 б.

15 Алдабек, Н., Мақашев, К., Байзақова, Қ. Дүниежүзі тарихы (1945–2018) [Мәтін]: 8–9 сыныптарына арналған оқулық. – Алматы: Мектеп, 2019. – 216 б.

16 Ukrainian National Chernobyl Museum. [Мәтін]. [Electronic resource]. – <http://www.chornobyl-museum.kyiv.ua>

17 Los Alamos National Laboratory. Bradbury Science Museum [Мәтін]. [Electronic resource]. – <https://www.lanl.gov/engage/bradbury>

References

1 Kitamura, H., Stoddard, J. The bomb and beyond: Teaching nuclear issues through popular culture texts [Text] // Social Education. – 2018. № 82(3), 149–150, 151–154.

2 Verma, A. Reckoning with the wicked problems of nuclear technology: Pedagogical philosophy, design, and method underlying a course on nuclear technology, policy, and society [Мәтін] // Frontiers in Nuclear Engineering. – 2024. 3, Article 1382695 – <https://doi.org/10.3389/fnue.2024.1382695>

3 Kimball, D. The Nuclear Testing Tally [Text]. – 2024. [Electronic resource]. – <https://www.armscontrol.org/factsheets/nuclear-testing-tally>

4 Topolovčan, T., Dubovicki, S. The heritage of the Cold War in contemporary curricula and educational reforms [Text] – Center for Educational Policy Studies Journal. – 2019. – No. 9 (2). – P. 67–87. – <https://doi.org/10.26529/cepsj.567>

5 Todykov, E. S. Mesto FRG v politike SShA po nerasprostraneniui iadernogo oruzhiia (1953–1975 gg.) [Text] [The Role of West Germany in U.S. Nuclear Nonproliferation Policy (1953–1975)] – Tomsk, 2023.

6 Brooks, E., Svennevig, H. Nuclear disarmament education is needed now more than ever [Text] – UCL IOE Blog, 2023. – <https://blogs.ucl.ac.uk/ioe/2023/02/08/nuclear-disarmament-education-is-needed-now-more-than-ever/>

7 Delbert, C. Students aren't learning about nuclear weapons. That's a major problem [Text] – Popular Mechanics, 2020. – <https://www.popularmechanics.com/military/weapons/a33917558/nuclear-weapons-education-in-schools/>

8 Kuehner, T. Teaching the nuclear age: A history institute for teachers [Text] – Footnotes. – 2009. – Vol. 14, No. 5. – <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505500.pdf>

10 Columbia University. Japan, U.S., and the road to World War: 1900–1945 [Text] – Asia for Educators. [Electronic resource]. – https://afe.easia.columbia.edu/tps/1900_jp.htm

11 PBS LearningMedia. Cold War and the nuclear weapons threat [Video] – Retro Report. – <https://www.pbslearningmedia.org/resource/cold-war-and-the-nuclear-weapons-threat-video/retro-report/>

12 The National WWII Museum. Beyond the decision: Strategies to teach the history of the atomic bombs and the end of World War II [Text] – 2020. – <https://www.nationalww2museum.org/war/articles/teaching-the-history-of-atomic-bombs>

13 Öskembaev, Q., Saqtaganova, Z., Muhtaruly, Ğ. Qazaqstan tarihy (1945 zhyl'dan – бүгінгі күнге дейін) [Text] [History of Kazakhstan (from 1945 to the present day)] – Алматы: Мектеп, 2014. – 241 б.

14 Salyqova, B. Zh., Akimbaeva, Zh. Zh., Abdaimova, R. A., Dikhanbaeva, M. N., Äuesbai, Q. Ä., Kenjetaev, D. T. Zhahañdyq quziretter. 9-synyp oqushylaryna arналған oqūlyq [Text] [Global Competencies. Textbook for 9th grade students] – Astana, 2024. – 176 б.

15 Aldabek, N., Maqashev, K., Baizaqova, Q. Düniežüzı tarihy (1945–2018) [Text] [World History (1945–2018)] – Алматы: Мектеп, 2019. – 216 б.

16 Ukrainian National Chernobyl Museum. [Text]. [Electronic resource]. – <http://www.chornobyl-museum.kyiv.ua>

17 Los Alamos National Laboratory. Bradbury Science Museum [Text] – <https://www.lanl.gov/engage/bradbury>

16.06.25 ж. баспаға түсті.

02.07.25 ж. түзетулерімен түсті.

07.08.25 ж. басып шығаруға қабылданды.

*М. Жанибек¹, А. К. Оспанова², А. М. Мамырбеков³

¹Университет имени Алихана Бөкейхана, Республика Казахстан, г. Семей;

²Казахский агротехнический исследовательский университет имени С. Сейфуллина, Республика Казахстан, г. Астана;

³Университет Калгари, Канада, г. Калгари

Поступило в редакцию 16.06.25.

Поступило с исправлениями 02.07.25.

Принято в печать 07.08.25

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ ЯДЕРНЫХ ИСПЫТАНИЙ: В СИСТЕМАХ ОБРАЗОВАНИЯ США И КАЗАХСТАНА

В статье анализируются педагогические и методические основы преподавания истории ядерных испытаний в системе школьного образования. Цель исследования — определить пути формирования радиационной грамотности через сравнительный анализ содержания и методов преподавания истории ядерной эпохи в системе среднего образования Казахстана и США. Проведен контент-анализ учебника по истории за 9 класс по разделу, посвященному Семипалатинскому ядерному полигону, оценены научный уровень текста, структура и глубина заданий. Кроме того, описаны методические подходы, направленные на развитие рефлексивного и критического мышления учащихся, на основе цифровых и музейных ресурсов, применяемых в школах США (например, Bradbury Science Museum, National WWII Museum, проект Columbia AFE).

В ходе исследования использовались методы исторического обзора, сравнительного анализа и педагогического методологического анализа. Различия в образовательной практике двух стран проявились не только в содержании учебного материала, но и в методах, направленных на формирование гражданской позиции учащихся и развитие экологического сознания. В статье обоснована необходимость преподавания темы ядерных испытаний в Казахстане не только на фактологическом уровне, но и с учетом исторических, экологических и гуманитарных аспектов через междисциплинарную интеграцию. Приведены конкретные научно-педагогические рекомендации по обновлению содержания преподавания.

Ключевые слова: история ядерных испытаний, методика преподавания истории, радиационная грамотность, Семипалатинский полигон, ядерное испытание, музейная педагогика.

**M. Zhanibek¹, A. K. Ospanova², A. M. Mamyrbekov³*

¹Alikhan Bokeikhan University,
Republic of Kazakhstan, Semey;

²S. Seifullin Kazakh Agrotechnical Research University,
Republic of Kazakhstan, Astana;

³University of Calgary, Canada, Calgary

Received 16.06.25.

Received in revised form 02.07.25.

Accepted for publication 07.08.25.

METHODOLOGY OF TEACHING THE HISTORY OF NUCLEAR TESTING: IN THE EDUCATIONAL SYSTEMS OF THE USA AND KAZAKHSTAN

The article analyzes the pedagogical and methodological foundations for teaching the history of nuclear testing within the school education system. The aim of the study is to identify ways of developing radiation literacy through a comparative analysis of the content and methods used to teach nuclear history in the secondary education systems of Kazakhstan and the United States. A content analysis was conducted on the 9th-grade history textbook section devoted to the Semipalatinsk Nuclear Test Site, assessing the scientific depth of the text, as well as the structure and complexity of the tasks. In addition, the article describes methodological approaches aimed at developing students' reflective and critical thinking skills based on digital and museum resources used in U.S. schools (such as the Bradbury Science Museum, the National WWII Museum, and the Columbia AFE Project).

The study employed historical review, comparative analysis, and pedagogical-methodological assessment methods. Differences in the educational practices of the two countries were identified not only in content but also in the methods aimed at shaping students' civic perspectives and fostering ecological awareness. The article substantiates the need to teach the topic of nuclear testing in Kazakhstan not only at the factual level, but also by incorporating historical, ecological, and humanitarian dimensions through interdisciplinary integration. Specific scientific and pedagogical recommendations are offered for updating the teaching content.

Keywords: history of nuclear testing, methods of teaching history, radiation literacy, Semipalatinsk Test Site, nuclear test, museum pedagogy.

<https://doi.org/10.48081/GTJR6038>

***З. Е. Жумабаева¹, А. А. Шаяхметова², Г. М. Кажикенова³**

¹Астана Халықаралық университеті (AIU),

Қазақстан Республикасы, Астана қ.

²Ш. Уалиханов атындағы Көкшетау университеті

Қазақстан Республикасы, Көкшетау қ.

³Торайғыров университеті,

Қазақстан Республикасы, Павлодар қ.

*e-mail: zezh@mail.ru

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3778-469X>

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4672-988X>

³ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5329-0038>

**ЗЕРТТЕУШІЛІК ІС-ӘРЕКЕТ АЛАҢЫНДА
ШЫҒАРМАШЫЛЫҚ ҚАБІЛЕТТІ
ДАМУ ТУРАСЫ**

Аталмыш мақалада баланың шығармашылық қабілетін дамыту теориясы мен практикасы, зерттеушілік жоба технологиясын пайдалану парадигмасы, құралдары, ғылыми-дидактикалық негіздері қарастырылған. Ұсынылып отырған мақалада баланың шығармашылық қабілетін зерттеушілік жоба технологиясы арқылы дамыту түрлері жайында ақпараттар жинақталған. Жұмыс барысында зерттелген ғылыми еңбектердегі мектепке дейінгі жастағы баланың шығармашылық қабілетін дамытуға қатысты ғылыми-дидактикалық тұжырымдар зерделеніп, жинақталып, мақалада орын алған. Теория және практика үдерісіндегі баланың шығармашылық қабілетін зерттеушілік жоба технологиясы арқылы дамыту көріністерінің бірішама бірліктері сараланып, қазіргі білім беру жүйесіне енгізілген зерттеушілік жоба технологиясының маңыздылығы аталынған. Дамыту мен тәрбиелеу үдерісінде практиканы іске асыру жайындағы дефиницияға қатысты бірішама ұғымдарға, анықтамаларға шолу жасалынған, талданып, жинақталып, Дж. Дьюидің идеясын кең көлемде ашуға ұмтылыс жасалынған. Мақалада баланың шығармашылық қабілетін дамыту

құралы – зерттеушілік жоба технологиясы екенінің мән-мағынасына қатысты зерттеу барысында айқындалған ұстанымдар аталып өтілген. Зерттеушілік жоба технологиясы мектепке дейінгі жастағы балалардың дамыту құралы ретіндегі мәселе жан-жақты айқындалып, түйінді идеялар сомдалған. Қазіргі мектепке дейінгі білім беру үдерісінде орындалатын зерттеушілік жоба технологиясының түрлері мектепке дейінгі жастағы балалардың ерекшеліктеріне бейімделінетін формалары ұсынылған: зерттеушілік жоба технологиясы, шығармашылық зерттеушілік жоба технологиясы, нормативтік зерттеушілік жоба технологиясы деп жіктелген форматы мақалада көрініс тапқан.

Кілтті сөздер: шығармашылық қабілет, дамытудың дидактикасы, зерттеушілік жоба технологиясы, «іс-әрекет арқылы оқыту» концептісі.

Кіріспе

Қазіргі жаһандану кезеңінде заман талабының өзгеруіне байланысты бала тәрбиесінде біршама өзгерістер орын алуда. Елімізде жеке дамудың негізгі құндылықтары, яғни жеке тұлғаның мінез-құлқы мен күнделікті қызметін ынталандыратын, бірнеше тілдік әлеуетті қолданудан толыққандылықты танытатын тұрақты жеке даму бағдарлары мен даму кеңістіктері де аз емес: «қазақстандық патриотизм»; «азаматтық жауапкершілік»; «құрмет пен ілтипаттылық»; «ынтымақтастық пен толеранттылық»; «еңбексүйгіштік және шығармашылық»; «тұлғалық ашықтық»; «білімдену мен өзіндік білімдену»; «өмір бойы білімдену» [1].

Бала тәрбиесі қай кезде болмасын өзекті болғандықтан ерте балалық шақтан, яғни мектеп жасына дейінгі кезеннен бастап баланың немен айналысатынына және қандай қызығушылықтары бар екендігін анықтап, сол арқылы жан-жақты шығармашыл тұлғаны қалыптастыра білуіміз қажет [2].

Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2021 жылғы 15 наурыздағы № 137 қаулысымен «Мектепке дейінгі тәрбиелеу мен оқытуды дамыту моделі» бекітілген. Модель – мектепке дейінгі тәрбиелеу мен оқытуды дамыту мен жетілдіру бағытын айқындайтын тәсілдер мен қағидаттар жиынтығы. Аталмыш модельдің мақсаты – дені сау, дербес, білуге құмар, көпшіл, сын тұрғысынан ойлайтын балаларды қалыптастыру мен әлеуметтендіруге бағытталған тәрбиелеу мен оқыту жүйесін өзгерту арқылы мектепке дейінгі тәрбиелеу мен оқытуды дамытудың бағыттары мен қағидаттарын айқындау [3].

Бұл мақсатты жүзеге асыру жолында білім беруді дамытып, дамыту мен тәрбиелеу үдерісінде практиканы іске асыру, инновациялық ойлау,

шығармашыл болуды жетілдіру қажет екенін заман талабына сай білім парадигмалары айқындай түседі. Қазақстан Республикасы азаматтарының білім алуға конституциялық құқығын қамтамасыз етуге бағытталған «Білім туралы» заңында білім беру жүйесінің басты міндеттері белгіленген:

1) ұлттық және жалпы адамзаттық құндылықтары, ғылым мен практика жетістіктерінің жеке адамды қалыптастырып, дамытуға және кәсіптік шыңдауға бағытталған білім алу үшін қажетті жағдай жасау;

2) жеке адамның шығармашылық, рухани және күш қуат мүмкіндіктерін дамыту, адамгершілігі мен салауатты өмір салтының берік негіздерін қалыптастыру арқылы ой өрісін байыту”, - деп атап көрсетілген [4].

Осы міндетке сәйкес мектеп жасына дейінгі балалардың ой-өрісін дамытып, алған білімдерін өз тәжірибесінде жаңа жағдайларда қолдану біліктілігін, ізденімпаз, шығармашылыққа бейім тұлға қалыптастырудың бірден-бір дидактикалық ресурсы – зерттеушілік жоба технологиясы. Осы мүмкіндікті мектепке дейінгі жастағы баланың даму алаңында, өзіндік шығармашылық қабілетін ашу үдерісінде ендіріп, кеңінен қолдануымыз қажет. Мектепке дейінгі мекемеде балалардың дамуы мен тәрбиелеу үдерісінде ойын әрекетін ұйымдастыру тәрбиешіден жоғары деңгейдегі кәсіби біліктілікті талап етеді. Тәрбиеші алдағы іс-әрекетін жобалап, ол қандай мақсатқа бағытталған және оның тиімділігі неде екенін нақты жоспарлауы тиіс. Зерттеушілік жоба технологиясы, біріншіден, балаға зерттеушілік іс-әрекет алаңында шығармашылық жұмыс жасауға мүмкіншілік ұсынады, екіншіден, өз бетінше орындайтын, проблемалық жағдайды шешуге бағытталған шығармашылық өнім жасаумен аяқталатын іс-әрекеттер кешенін құрады. Зерттеушілік жоба технологиясын баланың мектепке дейінгі жас ерекшелігіне сәйкес, балабақша үдерісінде қолдануға бейімделген нұсқасын даму мен тәрбиелеуге ұсыну қажет.

Мектепке дейінгі тәрбиелеу мен оқытуды дамыту моделі, Мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандарты, Үлгілік бағдарлама талаптарын орындау – мектепке дейінгі оқыту және тәрбиелеу алаңында педагогикалық үдерістің дұрыс бағдарлануы, бала шығармашылығын дамытуды ойын қағидаты негізінде тәрбиелеу. Мектеп жасына дейінгі балалардың шығармашылық қабілетін дамытуда зерттеушілік іс-әрекет алаңы, оның ғылыми-дидактикалық және практикалық негіздері, арнайы бейімделген моделі балабақша үдерісінде белсенділікті, балабақша балаларының даму деңгейлері сапасын көтерудің, шығармашылық қабілетті дамыту дидактикасының жаңа мүмкіндіктері.

Зерттеу тақырыбы бойынша жазылған ғылыми-педагогикалық, педагогикалық-психологиялық ұстанымдарды жіктеу, жинақтау;

педагогикалық тәжірибе, оқу-әдістемелік әдебиеттерге, мемлекеттік нормативтік құжаттарға, оқу-танымдық ресурстарға теориялық шолу; талдау жасау; ретроспективалық талдау; эксперимент; сандық-сапалық сараптау. және т.б. әдістер қолданымда болды.

Материалдар мен әдістері

Зерттеушілік іс-әрекет алаңында шығармашылық қабілетті дамыту дидактикасының құрамдағы шығармашылық тапсырма, шығармашылық іс-әрекет, зерттеушілік жоба технологиясы – мектеп жасына дейінгі балалардың жеке дамуына сүбелі үлес қосатыны сөзсіз. Ол дегеніміз балабақша білім беру үдерісінде шығармашылыққа қатысты дидактикалық тапсырмалар ұсыну. Зерттеушілікке баулуға ықпал ететін тапсырмалар баланың жас және жеке ерекшеліктеріне, қабілетінің даралық деңгейіне сәйкес берілуі өте маңызды.

Зерттеушілік жоба технологиясы алаңында шығармашылық қабілетті дамыту дидактикасы – балабақшадағы балалардың іс-әрекеттерін шығармашылық бағытта қалыптастырудың бірде-бір формасы. Зерттеушілік жоба технологиясының мақсаты – балалардың жеке басының қабілетін дамытуға бағытталған білім мазмұнын тәжірибелік іс-әрекет арқылы зерттелген материалдармен толықтыру. Субъектінің әішкі сұранысын, ішкі дүние қажеттілігін шешетін, танымдық қызығушылығын арттыратын, білімді меңгеруде өздігіннен белсенділік танытуға ынталандыратын, нәтижелі-шығармашылық іс-әрекетке түсуге жұмылдыратын, өздігінен қорытынды жасай білуге қабілетті тұлға қалыптастыру ресурсы.

«Тәжірибелік іс-әрекет» қағидатына негізделген ұстанымды білім берудің басты бағыты ретінде пайдалану – қазіргі білімдендіру кеңістігінде бірінші орынға шығып отыр. Зерттеу үдерісі барысында бұл принцип Дж. Дьюидің прагматикалық педагогикасынан бастау алғанын көптеген зерттеушілердің еңбектерінен байқаймыз [5-7]. Прагматизм – «білімнің мазмұнын оның практикалық нәтижелері арқылы», «Практика мен ақиқатты субъективтік тұрғыдан түсіну, ... ұғымды (идеяны) іс-қимылдың «құралы» ретінде анықтау [8]. Прагматизм ұстанымдарында тәрбиелеу мен оқыту жалпылама глобалды (перспективалық) қоғамдық мақсатқа жетуді көздеген емес, баланың өзінің қажеттілігін қанағаттандыратын мақсат-мүдделерді орындау болып табылады («прагматисты отрицают перспективные цели воспитания, а говорят лишь о «непосредственных целях», вытекающих из данной ситуации и связанных с удовлетворением потребности ребенка, ... «не к изменениям общества, а подготовке детей к жизни в условиях» действующей формации общества) [9].

Ретроспективалық талдауды әдісін пайдалану барысында прагматикалық педагогиканың авторы ретінде философ, саясат мәселелері бойынша

біршама идеялар мен еңбектердің авторы, танымал ғалым-педагог Джон Дьюидің «обучение через деятельность» («іс-әрекет арқылы оқыту») сынды педагогикалық ұстанымына назар аудармау мүмкін емес екенін көптеген зерттеушілер де атап отырғаны баршамызға мәлім. Бұл идея бүгінгі күнге дейін шетел педагогикасында ресми форматта басты бағыт-бағдарға ие болып, әлем тәжірибесінде концептуалдық идея ретінде орын алған құбылыс, яғни американдық мектептер осы бағыт-бағдар қағидаттарының негізінде (тәжірибелік-зерттеушілік әрекетті орындау) тәрбиелеу мен оқыту үдерісін ұйымдастыруда. Білім мазмұнындағы теорияны тәжірибеден өткізу алаңында іске қосу, қыр-сырын зерттеп тану, есту ғана емес, ең алдымен «ұстау», «көру», «зерделеу», «менің мақсат-мүддемді шешуге» қандай үлес қосатынына дейін талдау, біліп алу. Джон Дьюидің «іс-әрекет арқылы оқыту», тәжірибемен оқыту ұстанымын, идеяның іске асырылуын жалғастырған У.Х. Килпатрик «жобалау» концептісінің мән-мағынасына назар аудартып, Д. Дьюидің прагматикалық педагогикасындағы басты идеяны жан-жақты дамыта отырып, «жобалау әдісін» оқыту үдерісіне енгізген [10]. Колумбия университетінің мұғалімдер колледжінің профессоры В.Х. Килпатриктің түйінді ойы: балалар өздерінің қызығушылықтарына сүйене отырып, кез-келген мәселені жоба форматында қарастырып, шешімін практикалық әрекеттер жасау арқылы орындайтындығына акцент жасаған, яғни нақты іс-шараларға қатыса отырып, жаңа білімді игерді. Автордың ұстанымы бойынша бүкіл оқу үдерісі бір тәжірибе нәтижесінде алынған білім бірқатар кейінгі тәжірибелерді дамытуға және білімі өнімді байытуға қызмет ететіндей болуы керек. Оқыту мен тәрбиелеу мақсатталған актілерді ұйымдастыру арқылы жүзеге асырылуы керек: мәселені қою – іске асыру жоспарын жасау – орындалуын бағалау [11].

Жобалау технологиясы, баланың шығармашылық қабілетін дамыту жайындағы мәселелер XX, XXI ғасырларда көптеген зерттеушілердің назарларынан тыс қалмаған. Заманауи білім беру технологиялары балалардың өз бетінше іздену, талдау және практикалық жағдайларда білімін қолдану дағдыларын дамытуға бағытталған. Мектеп жасына дейінгі балалардың танымдық іс-әрекетін шағын жобалар арқылы Lesson Study форматымен үйлестіре отырып дамыту оқу-тәрбие процесін жүйелі бақылау, талдау және жетілдіру есебінен жоғары тиімділікті қамтамасыз етеді. Оқытудың бұл форматы балалардың оқу процесіне жоғары қатысуын қамтамасыз етеді; ынтымақтастық, сөйлеу, қиялдау дағдыларын дамыту; ұжымдық рефлексия есебінен мұғалімдердің жоспарлау сапасын арттыру. [12-18].

Мектеп жасына дейінгі балалармен зерттеушілік жоба технологиясын ұйымдастыруда, Н.Е. Вераксаның ұстанымдары бойынша, тәрбиешінің басты

міндеттерінің бірі – балалардың бастамасын қолдау. Баланың бастамасы міндетті түрде танымдық компонентті қамтиды. Танымдық бастама бала-экспериментатордың алдына қойған міндетін емес, өз міндетін шеше бастаған кезде көрінеді. Балалардың танымдық бастамасының көрінісі үшін жағдай жасау мүмкіндігі – тәрбиешінің жобалау технологиясын ұйымдастыруға дайындығының маңызды сәті. Зерттеушілік жоба технологиясы мектеп жасына дейінгі балалардың шығармашылық қабілетіне байланысты балалар өз бетімен, дербес шығармашылықта ұжыммен белсенді жұмыс жасау үшін, ересек топ балалары үшін қоршаған ортаға деген қызығушылықты дамытудың құралы. Бұл технология дамыту мен оқытуда жаңа мәліметтерді балалар шығармашылығында қолдана отырып, балалар бойындағы белсенділікті арттыру, белгілі бір мәселені шешуге, қорытынды жасауға, оқу немесе басқа да әрекеттерді дамытуға ықпал етеді. Зерттеушілік жоба технологиясы әдісі арқылы оқыту мен дамытудың репродуктивтік оқу әрекеттерін біртіндеп имитациялық әрекеттерге көтеріп, білім мазмұны заңдылықтарын және жинақталған ұлттық мәдени мол мұраны баланың ішкі құндылықтар жүйесіне енгізудің тиімді жолы [19].

Д. И. Мухатаеваның «Социально-педагогическое сопровождение процесса формирования проектной компетентности студентов в системе университетского образования» айдарымен дайындалған диссертациялық зерттеуінде жобалау құзыреттіліктің болуы және оның білім алушының бойында қалыптасуының моделі мен диагностика жүргізу әдістемесі ғылыми-теориялық тұрғыдан негізделіп, практикалық жаңаланған ұстанымдарды енгізген [20].

Мектепке дейінгі жастағы баланың шығармашылық қабілеттерін дамыту «қабілет» ұғымының мағынасына келіп сайды, психология тарапынан қарастырған болсақ қабілет екі түрлі деңгейде болады: бірі шығармашылық қабілет. Ол – жаңа нәрсені ойлап табу бағытындағы қабілет. Мектепке дейінгі жастағы балаға дұрыс бағыт-бағдар бере отырып, баланың өз бетімен жұмыс істеуіне қолдау көрсету маңызды әрекет.

Шығармашылық тапсырма баланың жас ерекшеліктеріне, оның қабілетінің даралығына сәйкес болуы – басты шарттылық және балабақшадағы балалардың шығармашылық іс-әрекетін қалыптастыруда зерттеушілік жоба технологиясын қолдану жеке тұлғалық қабілеттерді дамытудың арнайы ресурсы.

Зерттеушілік жоба технологиясының мақсаты – танымдық қызығушылықты, білімді меңгеруде өзіндік белсенділікті ынталандыратын, нәтижелі-шығармашылық іс-әрекетке түсуге жұмылдыратын, өздігінен қорытынды жасай білуге қабілетті тұлға қалыптастырудың құралы.

Шығармашылыққа арналған тапсырманың деңгейі, көлемі әр бала үшін оның қажеттілігі, қызығушылығы мен талғамына сәйкестікте болуы шарттылықтық бірі. Балабақша педагогі алдында тұрған міндет – баланың шығармашылық дәрежесін тұрақтандыру, арттыру. Сол себепті педагог әр баланың даму картасындағы диагностика көрсеткіштеріне де аса назар аудара отырып, шығармашылық қасиеттерді бастапқы деңгейден алға жылжуына жол ашатын бағыт-бағдарда жұмыс жүргізуі тиіс. Шығармашылық қабілетті балабақша траекториясында дамыту тәрбиешінің кәсіптік даярлығына, іскерлігіне, педагогикалық шеберлігіне байланысты.

Нәтижелер және талқылау

Қазіргі таңда балаға ақпарат көздері өте көп, педагогтің міндеті – балаға қажетті ақпаратты алуға, жаңа білімді меңгеруге, дамуына көмектесу. Зерттеушілік жоба технологиясын іске асыру кезінде шығармашылықта жұмыс істеу түрлері: табиғи материалдармен ойындар, сурет салу, ермексизден мүсіндеу, жапсыру және т.б. шығармашылық дағдыларды затты немесе құбылысты танып-білу әрекеті арқылы қалыптастыру.

Зерттеушілік жоба технологиясы – білім беру мазмұнының кез келген бағыты бойынша іздестіру, зерттеу, практикалық міндеттерді шешу үшін белгілі бір жоспар бойынша жүргізілетін іс-әрекет. Зерттеушілік жоба технологиясының мақсаты балалардың өзіндік зерттеу, танымдық, өнімді қызметі болып табылады. Зерттеу барысында бала қоршаған әлемді танып, жаңа білімді нақты өнімдерге айналдыра алады. Кез келген бала – туғаннан бастап әлемді тануға бағытталған кішкентай зерттеуші. Зерттеуге деген ішкі ұмтылыс зерттеушілік мінез-құлықты туындатады және баланың өзін-өзі дамыту процесіне айналуы ықтимал.

Зерттеушілік жоба технологиясының зерттеу тақырыптары табиғат және табиғат құбылыстары туралы; жануарлар мен өсімдіктер, олар жайындағы құбылыстар туралы түсініктерді аша отырып, мына мақсаттарды шешуге бағыттала отыруы ықтимал:

- балалардың тіршілік иелеріне қамқорлық көрсетуге тәрбиелеу;
- табиғат сұлулығы мен әсемдігіне байланысты эстетикалық сезімдерін қалыптастыру;
- сөйлеу дағдыларын дамытудың міндеттерін орындау;
- жануарлар мен өсімдіктерге күтім жасаудың тәжірибелік дағдыларын дамыту;
- ойын әрекетінде өсімдіктер мен жануарлар туралы игерген білімдерін іс-қимылмен көрсете білу.

Мектепке дейінгі жастағы балаларға арналған зерттеушілік әрекет технологиясын шартты түрде 3 категорияға бөлуге болады, бірақ олардың өздеріне тән ерекшеліктері мен қасиеттері бар:

- зерттеушілік жоба технологиясы;
- инновациялық зерттеушілік жоба технологиясы;
- нормативтік зерттеушілік жоба технологиясы.

Зерттеушілік жоба технологиясы, инновациялық зерттеушілік әрекет технологиясы, нормативтік зерттеушілік жоба технологиясының 4 ұқсастықтары мен жалпылама ерекшеліктері бар, оларға төмендегідей аспектілер жатады:

- 1) шешілмеген, арнайы шешімді табуды талап ететін жағдайаттың (мәселенің) болуы;
- 2) уәждену үдерісінің болуы (қызығушылықпен алмастыруға болмайды), яғни арнайы айқын мақсаттың болуы;
- 3) тәрбиеші мен тәрбиеленуші бірге нені анықтау үшін зерттеу жүргізу қажет екенін нақты жіктеп, рәсімдеулері жолдарының болуы;
- 4) күтілетін нәтиженің кімге немесе неге арналатынын алдын-ала белгілі болуы.

Мектепке дейінгі жастағы балалар арасында қолданылатын зерттеушілік жоба технологиясы балалардың шығармашылық қабілетін дамытудың арнайы қағидаттарына негізделуі ықтимал. Олар: жеке дамудың негізгі құндылықтарын сақтау, шығармашылық қабілетті дамыту, зерттеушілікті дамыту, ұжымдық және жеке шығармашылықты дамыту, отбасымен ынтымақтастықты дамыту қағидаттары.

1-кесте – Мектепке дейінгі жастағы балалар арасында қолданылатын зерттеушілік жоба технологиялары

Зерттеушілік жоба технологиясы барысында шығармашылық қабілеттің дамытудың қағидаттары	Зерттеушілік жоба технологиясы барысында мектепке дейінгі жастағы баланың шығармашылық қабілетінің даму көрсеткіштері
Жеке дамудың негізгі құндылықтарын сақтау қағидаты	Мектеп жасына дейінгі баланың жеке тұлға ретінде қиялы мен шығармашылық мәдениетін дамытудың көрсеткіштері: - қазақстандық патриотизм; - азаматтық жауапкершілік; - құрмет пен ілтипаттылық; - ынтымақтастық пен толеранттылық; - еңбексүйгіштік және шығармашылық; - тұлғалық ашықтық.
Шығармашылық қабілетті дамыту Қағидаты	- Керативті ойлау. - Сын тұрғысынан ойлау. - Білімдену мен өзіндік білімдену. - Дамушы ортаны іске қосу тетігін пайдалану. - Жобалау технологиясы барысында шығармашылық белсенділіктің болуы.
Зерттеушілік қабілетті дамыту Қағидаты	- Білім беру салаларының мазмұнын интеграциялау мүмкіндігі пайдалану. - Күтілетін нәтижелерге барынша қол жеткізу. - Жобалау технологиясы барысында зерттеушілік белсенділіктің болуы.
Ұжымдық және жеке шығармашылықты дамыту қағидаты	Жобалау технологиясы қызметінде идеяны орындауда: - жеке жұмыс жүргізу дағдыларын пайдалана білу; - жұппен жұмыс жүргізу дағдыларын пайдалана білу; - топпен жұмыс жүргізу дағдыларын пайдалана білу.

Отбасымен ынтымақтастықты дамыту қағидаты	- Ата-аналар балабақшада арсындағы шығармашылық -ынтымақтастықтың орнатылуы. - Балаларының көркемдік және шығармашылық дамуына жайлы жағдай туғызылуы. - Уәждену мен зерттеушілік ынтасын тудыратын жайлы жағдай туғызылуы. - Бала мен отбасының бірлескен зерттеу жұмысын орындауда арнайы жұмыс формалары қолдана алу. - Өмір бойы білімденуді насихаттау.

Жоғарыда зерттелген теориялық негіздемелерге сүйене отырып, зерттеушілік жоба технологиясымен жұмыс жүргізу төмендегі алгоритмге сәйкес жүргізіледі.

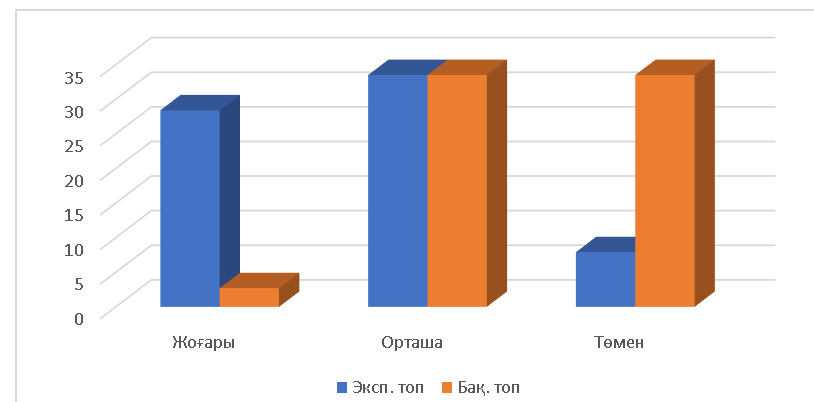
2-кесте – Зерттеушілік жоба технологиясымен жұмыс кезеңдері

Зерттеушілік жоба технологиясымен жұмыс кезеңдері	Ж е т е к ш і л і к т е а т қ а р ы л а т ы н қызметтер	Балалардың өзіндік қызметі
1 кезең	1 Зерттеу тақырыбын шығару. 2 Мақсат қою. 3 Мақсатқа сәйкес жоспар құрады. 4 Күтілетін нәтижені шығару. 5 Жоба міндеттерін шығару. 6 Т а п с ы р м а н ы талқылау.	1 Мәселеге ену. 2 Жоба міндеттерін толықтыру. 3 Жоба міндеттерін қабылдау. 4 Ойын жағдайына зерттеу жүргізу.

2 кезең	1 Тапсырманы орындауға көмектесу. 2 Балаларды жұмыс топтарына біріктіру. 3 Зерттеу жүргізуге ыңғайлы орта мен жағдай туғызу.	5 Топпен, жұппен, жеке жұмысқа кірісу. 6 Тапсырмаларды орындау
3 кезең	1 Практикалық көмек (қажет болған жағдайда). 2 Зерттеу жұмыстарын жүргізуді басқару және бақылау	7 Білім, іскерлік, іздемпаздық, шығармашылық дағдыларын дамыту.
4 кезең	1 Күтілетін нәтижені зерделеу 2 Ресімдеуге ұсыныстар ұсыну. 3 Жариялауға жағдай туғызу.	8 Күтілетін нәтижеге жету. 9 Ресімдеу 10 Өз зерттеу (шығармашылық өнімін) жұмысын қорғау (көрмелерге шығару, көрермендерге немесе сарапшыларға) ұсыну

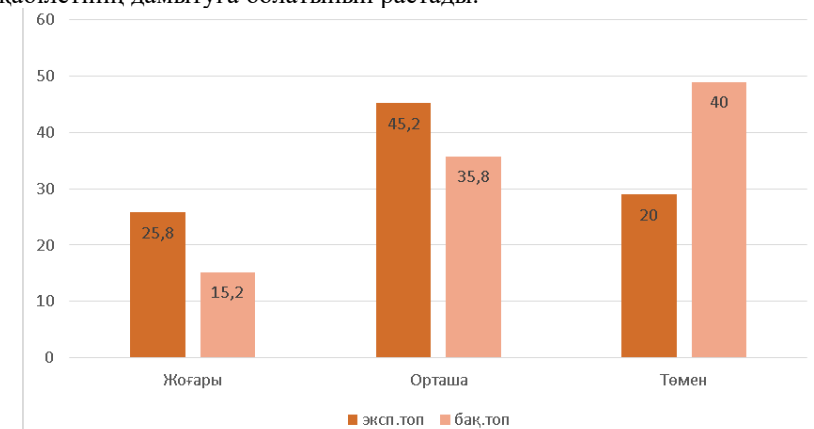
Зерттеу барысында біршама сараптамалар жүргізіліп, ұсынылып отырған ұстанымдардың тәжірибелік форматына жүзеге асырылуы қарастырылды. Мектепке дейінгі жастағы балалардың шығармашылық қабілетінің дамыту жолдары қарастырылды.

Мектепке дейінгі жастағы балалардың шығармашылық қабілетінің дамыту үшін әр баланың қалауы бойынша зерттеуге арналған тақырыптар талданып, бекітілді. Ис-әрекеттік тәжірибені даму мен тәрбиелеуге енгізіп, зерттеушілік жоба технологиясының мектепке дейінгі жастағы балаларға арналған зерттеушілік жоба технологиясы, шығармашылық зерттеушілік жоба технологиясы, нормативтік зерттеушілік жоба технологиялары сынды зерттеу түрлері жүргізілді және олардың баланың шығармашылық қабілетінің дамуына қосқан үлесі жинақталды. Бақылау және эксперимент топтарындағы көрсеткіштері салыстырылды



1-сурет – Зерттеушілік жоба технологиясы барысында мектепке дейінгі жастағы баланың шығармашылық қабілетінің дамуының анықтаушы кезеңіндегі салыстырмалы диаграммалық көрсеткіштері

Зерттеу барысында ұсынылып отырған ұстанымдардың тәжірибелік жұмыста қарастырылған кейінгі нәтижелердің сандық-сапалық көрсеткіштері жинақталды, талданды. Соңғы нәтижелер көрсеткіштері зерттеушілік жоба технологиясын пайдалану арқылы дейінгі жастағы баланың шығармашылық қабілетінің дамытуға болатынын растады.



2-сурет – Зерттеушілік жоба технологиясы барысында мектепке дейінгі жастағы баланың шығармашылық қабілетінің даму деңгейінің соңғы салыстырмалы көрсеткіштері

Қорытынды

Мектепке дейінгі жастағы баланың шығармашылық қабілетін дамыту құралы – зерттеушілік жоба технологиясының бала жас ерекшеліктеріне сайланған зерттеушілік жоба технологиясы, шығармашылық зерттеушілік жоба технологиясы, нормативтік зерттеушілік жоба технологиясы түрлерінде жүргізілуі тиіс. Қазіргі кезеңде қажетті ақпараттардың жылдам өзгеруі мен баланың шығармашылық қабілетін дамыту үдерісінің жан-жақты болуы өзектілікке айналған уақытта зерттеушілік жоба технологиясын балабақша үдесінде жүйелеп жүргізген дұрыс.

Мақалада баланың шығармашылық қабілетін зерттеушілік жоба технологиясы арқылы дамыту жайында теориясы мен тәжірибесі, түрлері жайындағы ұстанымдар зерттеліп, сыни талдаудан өткізілген. Теория және тәжірибе үдерісіндегі баланың шығармашылық қабілетін зерттеушілік жоба технологиясы арқылы дамыту көріністерінің біршама бірліктері зерделенген. Зерттеушілік жоба технологиясы мектепке дейінгі жастағы балалардың шығармашылық қабілетін дамыту құралы ретінде сомдала отырып, мектепке дейінгі жастағы балалардың шығармашылық қабілетін дамыту үдерісінде міндетті түрде пайдалану қажет екені ұсынылған.

Пайдаланылған деректер тізімі

1 **Жумабаева, З. Е., Амирханова, Б. О.** Жаңартылған білім мазмұны аясында пәнаралық байланыс орнату // Научный журнал «Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана серия «Филологические науки», г. Алматы, 4 (63) 2021, 153–163 б. <https://bulletin-philology.ablaikhan.kz/index.php/j1>

2 **Амонашвили, Ш. А.** Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников, – М., 1984. – 296 с.

3 Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2021 жылғы 15 наурыздағы № 137 қаулысымен «Мектепке дейінгі тәрбиелеу мен оқытуды дамыту моделі» бекітілген [Электронный ресурс]. – <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2100000137>

4 «Білім туралы» Қазақстан Республикасының Заңы [Электронный ресурс]. – <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319>

5 **Валеева, Л. А.** Становление и реализация дидактической системы Джона Дьюи. Специальность 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, 2008г., Казань.

6 **Томина, Е.Ф.** Педагогические идеи Джона Дьюи: история и современность. Вестник ОГУ №2 (121)/февраль 2011. С. 360–366

7 **Щупленков, О. В., Щупленков, Н. О.** Идеи солидаризма в концепции построения гражданского общества в России // NB: Проблемы общества и политики. 2013. № 8. С. 72–137.

8 Философиялық сөздік – /Рекол: Р. Н. Нұрғалиев, Ғ. Ғ. Ақмамбетов, Ж. М. Әбділдин ж.б. – Алматы: «қазақ энциклопедиясы». 1966–525б.

9 Педагогический словарь. Том II: / И.А. Каиров и др. – Издательство Академия педагогических наук.– М. : 1960. – 766 стр

10 **Яковлева, Н. Ф.** Я47 Проектная деятельность в образовательном учреждении [Электронный ресурс]: учеб. пособие. – 2-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 144с.

11 **Kilpatrick W. H.** The project method: The use of the purposeful act in the educative process // Teachers College Record. – 1918. – Vol. 19, № 4. – P. 319–335.

12 **Половникова, Н. Л.** Технология проектной деятельности в работе с детьми дошкольного возраста: Методическая разработка. – Йошкар-Ола: ГБУ ДПО Республики Марий Эл «Марийский институт образования», 2019. – 28 с.

13 **Нурбекова, С. М., Алимбекова, А. А., Кыякбаева/Мектеп жасына дейінгі балалардың креативтік әлеуетін дамытуға қолданылатын ұлттық ойын түрлерінің жіктелуі /Педагогика және психология, N3(52), 2022, 263–272 / [Электронный ресурс]. – <https://journal-pedpsy.kaznpu.kz/index.php/ped/>**

14 **Самойлова, М. В.** Педагогическое проектирование: учебное пособие / М. В. Самойлова. – Симферополь : ИП Хотеева Л. В., 2019. – 124 с.

15 **Түшіген, Г. Б., Жумабаева, З. Е.** / Мектеп жасына дейінгі балалардың шығармашылық қабілеттерін дамытудағы жобалау технологиясы / «Педагогика және психология» 2(47) 2021, 211–217б / [Электронный ресурс]. – <https://journal-pedpsy.kaznpu.kz/index.php/ped/>

16 **Kuno, Hiroyuki,** (2011), Conceptualizing Lesson Study as Change Management Recipe, Teacher Professional Development: Traditions and Changes, http://www.academia.edu/3570574/Conceptualizing_Lesson_Study_as_Change_Management_Recipe

17 **Виноградова, Н. А., Панкова, Е. П.** «Образовательные проекты в детском саду». Пособие для воспитателей. М. : Айрисс-пресс, 2008. –208с.

18 **Джон Дьюи:** педагогические эксперименты в семье и школе: монография / авт. Е.Ю.Рогачева; Мин-во образования и науки Рос.Федерации, Федер. госуд. бюджетное образов. учр. высш. проф. образования «Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых». – Владимир: ВИТ-принт, 2015. – 180 с.

19 **Веракса, Н. Е., Веракса, А. Н.** «Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений». – М. : Мозаика-Синтез, 2008. – 68 с

20 **Мухатаева, Д. И.** «Социально-педагогическое сопровождение процесса формирования проектной компетентности студентов в системе университетского образования», диссертация на соискание доктора философии (PhD), ПК, 2018г.

References

1 **Zhumabayeva, Z. E., Amirkhanova, B. O.** Zhanartylgan bilim mazmuny ayasynda panaralyk baylans ornatu [Establishing interdisciplinary links within the framework of the updated educational content] // Nauchnyy zhurnal «Izvestiya KazUMO i MYA imeni Abylay khana seriya «Filologicheskiye nauki», g. Almaty, 4 (63) 2021, 153–163b. [Electronic resource]. – <https://bulletin-philology.ablaikhan.kz/index.php/j1>

2 **Amonashvili, S.H.A.** Vospitatel'naya i obrazovatel'naya funktsiya otsenki ucheniya shkol'nikov [Educational and upbringing function of assessing schoolchildren's learning], – M., 1984. – 296 s.

3 Kazakhstan Republicasi Ukimetin 2021 zhylgy 15 nauryzdagi No. 137 kaulysymen «Mektepke deyingi tarbieleu men okytudy damytu modeli» bek it ilgen [Electronic resource]. – <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2100000137>

4 «Bilim turaly» Kazakhstan Republikasyn Zany [Electronic resource]. – <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z070000319>

5 **Valeyeva, L. A.** Stanovleniye i realizatsiya didakticheskoy sistemy Dzhona D'yui. [Formation and implementation of the didactic system of John Dewey] Spetsial'nost' 13.00.01 – obshchaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya. Avtoreferat dissertatsii na soiskaniye uchenoy stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk, 2008g., Kazan.

6 **Tomina Ye. F.** Pedagogicheskiye idei Dzhona D'yui [Pedagogical ideas of John Dewey: history and modernity]: istoriya i sovremennost'. Vestnik OGU № 2 (121) / fevral' 2011. S.360–366

7 **Shchuplenkov, O. V., Shchuplenkov, N. O.** Idei solidarizma v kontseptsii postroyeniya grazhdanskogo obshchestva v Rossii [Ideas of solidarity in the concept of building a civil society in Russia] // NB: Problemy obshchestva i politiki. 2013. – № 8. S. 72–137.

8 Filosofskiy slovar' – /Rekol: R.N. Nurgaliyev, G.G. Akmambeto, ZH.M. Abdil'din i dr. – Almaty: «Kazakhskaya entsiklopediya». 1966. – 525s.

9 Pedagogicheskii slovar'. Tom II: / I.A. Kairov i dr. – Izdatel'stvo Akademiya pedagogicheskikh nauk. – M. : 1960. – 766 str

10 **Yakovleva, N. F.** YA47 Proyektnaya deyatel'nost' v obrazovatel'nom uchrezhdenii [Project activities in an educational institution] [Elektronnyy resurs]: ucheb. posobiye. – 2-ye izd., ster. – M. : FLINTA, 2014. – 144s.

11 **Kilpatrick, W. H.** The project method: The use of the purposeful act in the educative process // Teachers College Record. – 1918. – Vol. 19, № 4. – P. 319–335.

12 **Polovnikova, N. L.** Tekhnologiya proyektnoy deyatel'nosti v rabote s det'mi doshkol'nogo vozrasta: Metodicheskaya razrabotka. [Technology of project activities in working with preschool children: Methodological development.] – Yoshkar-Ola : GBU DPO Respubliki Mariy El «Mariyskiy institut obrazovaniya», 2019. – 28 s.

13 **Nurbekova, S. M., Alimbekova, A. A., Kiyakbayeva/Mektep jasynda deingi balalardyn creativtik aleutin damituga koldanylatyn ulttyk oyin turlerin zhiktelui** [Classification of national games used to develop the creative potential of preschool children] / Pedagogika i psikhologiya, №3(52), 2022, 263–272 // <https://journal-pedpsy.kaznpu.kz/index.php/ped>

14 Samoylova M. V. Pedagogicheskoye proyektirovaniye: uchebnoye posobiye [Pedagogical design: a teaching aid] / M. V. Samoylova. – Simferopol' : IP Khoteyeva L. V., 2019. – 124 s.

15 **Tushigen, G. B., Zhumabayeva, Z. E.** / Mektep zhasyna deingi balalardyn shygarmashylyk kabiletterin damytudagi zhibalau tehnologiyasi [Design technology in the development of creative abilities of preschool children] / «Pedagogika zhane psikhologiya» 2(47) 2021, 211–217b / <https://journal-pedpsy.kaznpu.kz/index.php/ped/>

16 **Kuno, Hiroyuki,** (2011), Conceptualizing Lesson Study as Change Management Recipe, Teacher Professional Development: Traditions and Changes, [Electronic resource]. – http://www.academia.edu/3570574/Conceptualizing_Lesson_Study_as_Change_Management_Recipe

17 **Vinogradova, N. A., Pankova, Ye. P.** «Obrazovatel'nyye proyekty v detskom sadu» [Educational projects in kindergarten]. Posobiye dlya vospitateley. M. : Ayriss-press, 2008. – 208s.

18 **Dzhon, D'yui:** pedagogicheskiye eksperimenty v sem'ye i shkole: monografiya [Pedagogical Experiments in the Family and School: monograph] / avt. Ye.YU.Rogacheva; Min-vo obrazovaniya i nauki Ros.Federatsii, Feder. gosud. byudzhethnoye obrazov. uchr. vyssh. prof. obrazovaniya «Vladim. gos. un-t im. A. G. i N.G. Stoletovykh». – Vladimir: VIT-print, 2015. – 180 s.

19 **Veraksa, N. Ye., Veraksa A. N.** «Proyektnaya deyatel'nost' doshkol'nikov. Posobiye dlya pedagogov doshkol'nykh uchrezhdeniy» [«Project

activities of preschoolers. Manual for teachers of preschool institutions.». – М.: Mozaika-Sintez, 2008. – 68 p.

20 Mukhatayeva, D. I. «Sotsial'no-pedagogicheskoye soprovozhdeniye protsessy formirovaniya proyektnoy kompetentnosti studentov v sisteme universitetskogo obrazovaniya» [“Socio-pedagogical support of the process of forming students' project competence in the university education system”], dissertatsiya na soiskaniye doktora filosofii (PhD), RK, 2018g.

30.04.25 ж. баспаға түсті.

17.08.25 ж. түзетулерімен түсті.

22.08.25 ж. басып шығаруға қабылданды.

*З. Е. Жумабаева¹, А. А. Шаяхметова², Г. М. Кажикенова³

¹Международный университет «Астана»,
Республика Казахстан, г. Астана;

²Кокшетауский университет имени Ш. Уалиханова
Республика Казахстан, г. Кокшетау;

³Торайғыров университет,
Казахстан Республикасы, г. Павлодар.

Поступило в редакцию 30.04.25.

Поступило с исправлениями 17.08.25.

Принято в печать 22.08.25.

ДИДАКТИКА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ НА ПЛОЩАДКЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье рассмотрены теория и практика развития творческих способностей ребенка, парадигма использования технологии исследовательского проекта, инструменты, научно-дидактические основы. В предлагаемой статье собрана информация о видах развития творческих способностей ребенка с помощью технологии исследовательского проекта. В ходе работы были изучены и обобщены научно-дидактические выводы, касающиеся развития творческих способностей ребенка дошкольного возраста в изученных научных трудах. Выделены некоторые единицы проявлений развития творческих способностей ребенка через технологию исследовательского проекта в процессе теории и практики, подчеркнута важность технологии исследовательского проекта, включенной в современную систему образования. В процессе развития

и воспитания дается обзор, анализ, обобщение и обобщение некоторых понятий, определений, касающихся дефиниции в процессе реализации практики. Было сделано стремление раскрыть идею Дьюи в более широком масштабе. В статье изложены позиции, определенные в ходе исследования, касающиеся смысла того, что средством развития творческих способностей ребенка является технология исследовательского проекта. Технология исследовательского проекта проблема как средство развития детей дошкольного возраста детально определена и сформулированы ключевые идеи. Виды технологии исследовательского проекта, выполняемого в современном дошкольном образовательном процессе представлены формы, адаптируемые к особенностям детей дошкольного возраста: технология исследовательского проекта, технология творческого исследовательского проекта, Формат, классифицированный как технология нормативного исследовательского проекта.

Ключевые слова: творческие способности, дидактика развития, технология исследовательского проекта, концепт «обучение через действия».

*Zhumbabayeva Z. E¹, A. A. Shayakhmetova², G. M. Kazhikenova³

¹International University «Astana»,
Republic of Kazakhstan, Astana;

²Kokshetau University named after Sh. Ualikhanov
Republic of Kazakhstan, Kokshetau;

³Toraighyrov University,
Republic of Kazakhstan, Pavlodar.

Received 30.04.25.

Received in revised form 17.08.25.

Accepted for publication 22.08.25.

DIDACTICS OF THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES IN THE FIELD OF RESEARCH ACTIVITIES

This article discusses the theory and practice of developing a child's creative abilities, the paradigm of using research project technology, tools, scientific and didactic foundations.

The proposed article contains information about the types of development of a child's creative abilities through the technology of a research project. In the course of the work, scientific and didactic

conclusions related to the development of the creative abilities of a preschooler in the studied scientific works were studied, summarized and contained in the article. In the process of theory and practice, some units of manifestations of the development of the child's creative abilities through the technology of the research project are differentiated, and the importance of the technology of the research project included in the modern education system is highlighted. A review of some concepts, definitions related to the definition of the implementation of practice in the process of development and education has been developed, analyzed, summarized and compiled by J. There is a desire to reveal Dewey's idea on a large scale. The article highlights the positions identified during the study regarding the essence of the development of creative abilities of a child - the technology of a research project. The research project technology as a tool for the development of children of preschool age is comprehensively defined and key ideas are embodied. Types of research project technologies implemented in the modern preschool educational process the forms of adaptation to the characteristics of preschool children are presented: research project Technology, Creative Research Project Technology, Regulatory Research Project technology.

Keywords: creativity, didactics of development, technology of the research project, the concept of «learning through actions».

FTAMP 14.25.09

<https://doi.org/10.48081/MPSJ2907>

***А. Б. Искакова¹, Д. С. Қайтбек², А. К. Каурбаева³**

^{1,3}Торайғыров университеті,

Қазақстан Республикасы, Павлодар қ.;

²Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,

Қазақстан Республикасы, Алматы қ.

*e-mail: anar_is@mail.ru

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2142-8949>

²ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8593-1812>

³ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8964-4475>

ОРТА МЕКТЕПТЕ «СТАТИКА ЖӘНЕ ГИДРОСТАТИКА» ТАРАУЫН ОҚЫТУДА ЗАМАНАУИ ТЕХНОЛОГИЯЛАРДЫ ҚОЛДАНУДЫҢ ТИІМДІЛІГІ

Мақалада орта мектепте «Статика және гидростатика» тарауын оқытуда заманауи технологияларды қолданудың тиімділігі қарастырылған. Оқушылардың «Статика және гидростатика» тарауы бойынша білімдерді игеруін жеңілдетуге мүмкіндік беретін интерактивті құралдар, симуляциялық бағдарламалар мен онлайн платформалардың ерекшеліктеріне көңіл бөлінген. Аталған ақпараттық технологиялардың оқу процесіндегі рөлі мен маңыздылығы қарастырылып, білім сапасына тигізетін әсері келтірілген.

Физиканы оқытуда заманауи технологияларды қолданудың тиімділігі оқушылардың бойында практикалық және техникалық дағдыларды, шығармашылық тұрғысынан ойлауды қалыптастыру мен дамыту мақсатында қарастырылды. Зерттеу жұмысының мақсаты – орта мектепте физиканы оқытуда ақпараттық технологиялардың, соның ішінде интерактивті платформалардың, мультимедиялық оқыту бағдарламаларын қолданудың тиімділігін айқындау. Зерттеу мақсатына сәйкес келесі міндеттер қойылды: 1) зерттеу мәселесіне байланысты ғылыми-әдістемелік материалдарға, Қазақстан Республикасының ағарту министрімен бекітілген жалпы орта білім беруге қатысты нормативтік-құқықтық құжаттарға

талдау жасау; 2) орта мектепте физиканы оқытуда ақпараттық технологияларды қолданудың артықшылықтары мен кемшіліктерін анықтау; 3) орта мектепте «Статика және гидростатика» тарауын оқытуда виртуалды зертханаларды тәжірибелік тапсырмаларды орындауда қолданудың әдістемесін әзірлеу.

Зерттеу жұмысын жүзеге асыруда физика пәні мұғалімдері арасында сауалнама жүргізілді. Сауалнаманы өткізу үшін Google Forms жүйесі қолданылды.

Зерттеу нәтижесінде: 1) орта мектеп физика мұғалімдерінің арасында жүргізілген сауалнамаға сәйкес оқу процесінде жиі қолданылатын ақпараттық технологиялардың түрі анықталынды; 2) орта мектепте «Статика және гидростатика» тарауын оқытуда виртуалды зертханаларды тәжірибелік тапсырмаларды орындауда қолдану әдістемесі ұсынылды. Қорытынды ретінде берілген әдістемелік ұсыныстар педагогикалық практикаға құнды үлес қосады.

Кілтті сөздер: физика, ақпараттық технологиялар, виртуалды зертханалар, қолданбалы бағдарламалар, мультимедиялық оқыту бағдарламалары.

Кіріспе

Қазіргі білім беру жүйесі жаңа әдістер мен технологияларды қолдануға бағытталған, себебі олар оқыту процесін жетілдіруге және білім алушылардың оқу мотивациясын арттыруға мүмкіндік береді. Физика пәні мектеп бағдарламасының маңызды құрамдас бөлігі болып табылады, оның ішінде «Статика және гидростатика» тарауы, оқушылар үшін күрделі тараулардың бірі. Аталған тарау бойынша денелердің тыныштықтағы күйін және сұйықтар мен газдардың қозғалысын түсіндіру арқылы оқушылардың бойында ғылыми негіздер қалыптастырылады.

Жалпы орта білім берудің мақсаты – кең ауқымды дағдыларды дамыту негізінде білім алушылардың жоғары оқу орындарында білімін жалғастыруы және кәсіби өзін-өзі анықтауы үшін академиялық дайындығын қамтамасыз етуге қолайлы білім беру кеңістігін жасау болып табылады, яғни [1]:

- білімді функционалдықпен және шығармашылықпен қолдану;
- сын тұрғысынан ойлау;
- зерттеу жұмыстарын жүргізу;
- ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолдану;
- коммуникацияның түрлі тәсілдерін қолдану;
- топтық және жеке жұмыс жасау білігі;

– мәселелерді шешуі және шешім қабылдау.

Сонымен қатар, Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрі бекіткен «Жалпы орта білім беру деңгейінің 10-11 сыныптарына арналған «Физика оқу пәні бойынша үлгілік оқу бағдарламасында» Физика пәнін оқыту мақсаты келесі түрде тұжырымдалған: білім алушылардың ғылыми дүниетанымдық негіздерін, әлемнің жаратылыстанымдық-ғылыми бейнесін тұтастай қабылдауын, өмірде маңызды практикалық мәселелерді шешуде табиғат құбылыстарын бақылау, жазу, талдау қабілеттерін қалыптастыру. Анықталынған мақсатқа сәйкес пәнді оқытудың негізгі міндеттері келесідей [2;3]:

– білім алушылардың әлемнің заманауи физикалық бейнесінің негізінде жатқан заңдылықтар мен принциптер туралы іргелі білімді, табиғатты танудың ғылыми әдістерді меңгеруіне ықпал ету;

– білім алушылардың интеллектуалдық, ақпараттық, коммуникативтік және рефлексивтік мәдениетін дамытуға, физикалық экспериментті және зерттеу жұмыстарын орындау дағдыларын қалыптастыру;

– оқу және зерттеу қызметіне жауапкершілікпен қарауға тәрбиелеу;

– меңгерген дағдыларды табиғат ресурстарын пайдалану мен қоршаған ортаны қорғауда, қоғам мен адам өмірінің қауіпсіздігін қамтамасыз етуде қолдану.

Берілген мақсат, міндеттерге қол жеткізу үшін оқу процесіне ақпараттық-коммуникациялық технологияларын қолданудың әдістемесін жетілдіру қажет. Мектепте физиканы оқытуда ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолдану мәселелеріне отандық және шетелдік ғалымдардың еңбектері:

– орта мектепте гидростатика және гидродинамиканы оқытудағы интерактивті компьютерлік модельдерді қолданудың мүмкіндіктеріне [4];

– орта мектепте физиканы оқытуда Excel кестелерін, компьютерлік модельдеу әдісін қолдану ерекшеліктеріне [5;6];

– орта физиканың таңдаулы тақырыптарын оқытуда ойын платформаларын, электрондық білім беру ресурстарын, қолданбалы компьютерлік бағдарламаларды қолдану технологиясына [7;8;9;10;11] арналған.

Білім беру процесінде бар оқыту технологиялары ақпараттық технологияларды енгізу арқылы тиімді болатын жолмен толықтырылу керек немесе осындай өзгерістерге деген қажеттіліктер дәстүрлі оқу формаларымен салыстырғанда қосымша артықшылықтарға ие болу керек. Мысалы, физиканы оқытуда виртуалды зертханалық жұмыстарды қолдану зертханалық сабақтарды анағұрлым қызықты етуге, әрі білім беру сапасын

арттырға мүмкіндік береді. Дегенмен, зертханалық жұмыстарды орындау білім алушылардың бойында қажет болатын практикалық, техникалық дағдыларды қалыптастыруға бағытталуы керек екендігін ұмытпаған жөн.

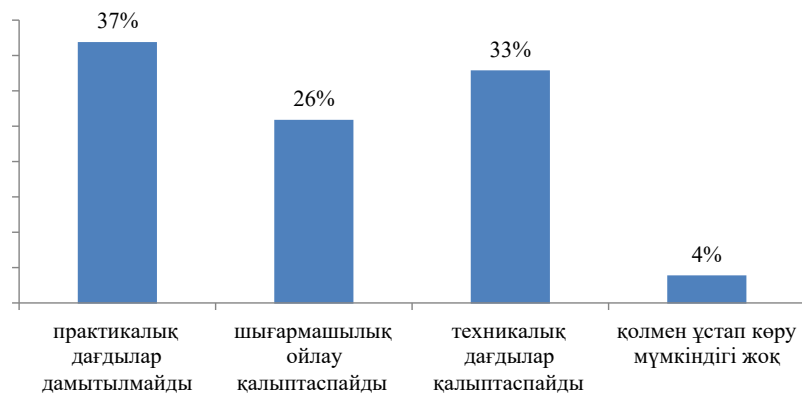
Материалдар мен әдістері

Орта мектепте ақпараттық технологияларды қолданудың артықшылықтары мен кемшіліктерін, физиканы оқытуда мұғалімдермен жиі қолданылатын ақпараттық технологиялардың түрін анықтау мақсатында физика пәні мұғалімдері арасында сауалнама жүргізілді. Сауалнаманы өткізу үшін Google Forms жүйесі қолданылды. Жүргізілген сауалнамаға барлығы 50 мұғалім қатысты.

Нәтижелер және талқылау

Орта мектепте физиканы оқытуда ақпараттық технологияларды қолданудың тиімділігі көп жағдайда білім беру процесінің құрылымына сол технологияларды әдістемелік тұрғыда сауатты ендіру жұмыстарына байланысты. Нақты жағдайда мұғалім сабақтың тақырыбына сай келетін және сәйкес келетін әдістемеге деген объективті қажеттілікті ескере отырып, физиканы оқыту процесіне ақпараттық технологиялар құралдарын қолдану мақсатын өздігінен анықтайды. Осының барлығы мұғалімнен тәжірибені, осындай технологиялар мен ресурстарды қолдануды қажет ететін арнайы білімдер мен біліктерді талап етеді.

Орта мектепте физиканы оқытуда дәстүрлі және виртуалды зертханалық жұмыстарды қолданудың артықшылықтары мен кемшіліктерін анықтау үшін мұғалімдер арасында сауалнама жүргізілді. Жүргізілген сауалнама нәтижесі 1 және 2-суреттерде берілген диаграммаларда келтіріледі.



1-сурет – Физиканы оқытуда виртуалды зертханаларды қолданудың кемшіліктері

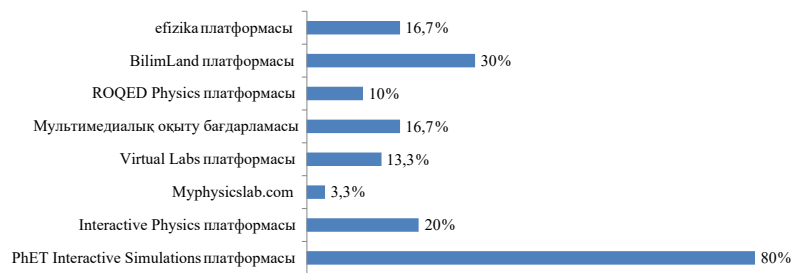
Орта мектепте физиканы оқытуда виртуалды зертханаларды қолданудың кемшіліктері бойынша жүргізілген сауалнаманың 1-суретте келтірілген нәтижелері оқушылардың бойында зертханалық жұмыстарды орындауда практикалық және техникалық дағдыларды қалыптастыру мүмкіндігі төмендейтіндігін көрсетеді. Жасалынған қорытынды сауалнамаға қатысқан физика мұғалімдерінің 37 % оқушылардың бойында «практикалық дағдылар қалыптаспайды» және 33 % «техникалық дағдылар қалыптаспайды» деген нұсқаларды таңдауына сәйкес берілді. Сонымен қатар, бірқатар респонденттер физика сабағы бойынша виртуалдық зертханаларда орындалатын эксперименттік жұмыстар оқушылардың бойында шығармашылық ойлау дағдыларының қалыптасуына, дамуына кері әсерін тигізетіндігін (респонденттердің 26 %) көрсеткен. Авторлар ұсынған нұсқалардан бөлек респонденттердің 4 % виртуалдық зертханалық жұмыстар оқушыларда нақты құралдар мен аспаптарды қолмен ұстап көру мүмкіндігінің жоқ екенін атап өткен.



2-сурет – Физиканы оқытуда виртуалды зертханаларды қолданудың артықшылықтары

Орта мектепте физиканы оқытуда виртуалды зертханаларды қолданудың артықшылықтары бойынша жүргізілген сауалнаманың 2-суретте келтірілген нәтижелерге қарап, виртуалды зертханалар нақты зертханалармен салыстырғанда уақыттың үнемділігі бойынша алда екендігі байқалады. Жасалынған қорытынды сауалнамаға қатысқан респонденттердің 37,4 % «аз уақыт ішінде бірнеше эксперимент жасауға болады» нұсқасын таңдауына

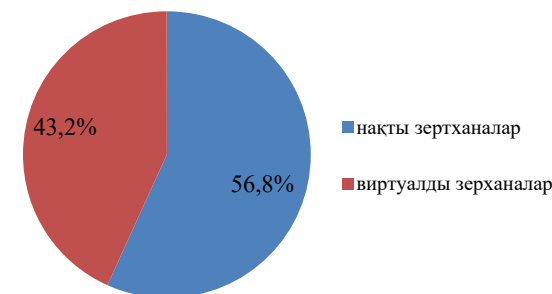
сәйкес берілді. Сондай-ақ, респонденттердің 23,3 % «қалыпты жағдайда мүмкін болмайтын эксперименттерді орындауға болады» нұсқасына басымдық берген.



3-сурет – Оқу процесінде ақпараттық технологиялардың қай түрін қолданасыз?

Орта мектепте физиканы оқытуда қолданылатын ақпараттық технологиялардың арасынан PhET Interactive Simulations платформасы көшбасшы атанды, яғни респонденттердің 80 % осы нұсқаны таңдаған. PhET Interactive Simulations платформасы оқушыларға виртуалды эксперименттерді жүргізуге және алған нәтижелерін талдауға мүмкіндік беретін түсінікті, әрі қарапайым интерфейстен тұратындығын атап өтуге болады. Респонденттердің 2,5 % сауалнама жауаптарының берілген нұсқаларынан бөлек басқа да ақпараттық технологиялар құралдарын пайдаланатындығын көрсеткен.

4-суреттен орта мектеп мұғалімдерінің физикадан зертханалық сабақтарда пайдаланылатын зертханалардың қай түріне басымдық бергендігін байқауға болады. Орта мектепте физиканы оқытуда нақты аспаптармен зертханалық жұмыстарды орындау арқылы оқушылардың пәнге деген қызығушылығын арттыруға болады. Демек, мұғалімдердің нақты зертханаларға берген басымдығы (56,8 %) сауалнамаға қатысқан мұғалімдердің 7,1 % ғана «оқушылардың пәнге деген қызығушылықтары артады» нұсқасын таңдауымен дәлелденеді.



4-сурет – Физиканы оқыту процесінде зертханалардың қай түрін жиі қолданасыз?

Жүргізілген сауалнама нәтижелеріне сәйкес келесі қорытындыны жасауға болады: орта мектепте физиканы оқытуда зертханалық сабақтарда нақты зертханалық жұмыстарды виртуалды зертханалармен үйлестірген жөн. Ең бастысы оқушылардың бойында пәнге деген қызығушылығын нақты зертханалық жұмыстар арқылы оятуға болатындығын және экспериментті өз қолымен жасау мүмкіндігі туралы ұмытпаған жөн. Сонымен қатар, нақты зертханалық жұмыстар арқылы оқушылардың бір-бірімен араласу, олардың бойында практикалық техникалық және шығармашылық ойлау қабілеттерін қалыптастыру мен дамыту мүмкіндіктері жоғары болатындығын ескеру керек.

Жоғарыда жасалынған қорытындыларға сәйкес орта мектепте «Статика және гидростатика» тарауын оқытуда нақты және виртуалды зертханаларды үйлестіре отырып тәжірибелік жұмысты орындау әдістемесін ұсынамыз. Физика пәні мұғалімдері арасында жүргізілген сауалнамаға сәйкес, респонденттердің басым бөлігінің «PhET» жүйесі ұсынатын виртуалдық зертханаларды таңдауына байланысты PhET Interactive Simulations платформасы ұсынған виртуалдық зертхананы қарастыратын боламыз.

Тәжірибелік жұмыс 1.1.

https://phet.colorado.edu/sims/html/under-pressure/latest/under-pressure_en.html сілтемесіне өту арқылы келесі эксперименттер орындалады.

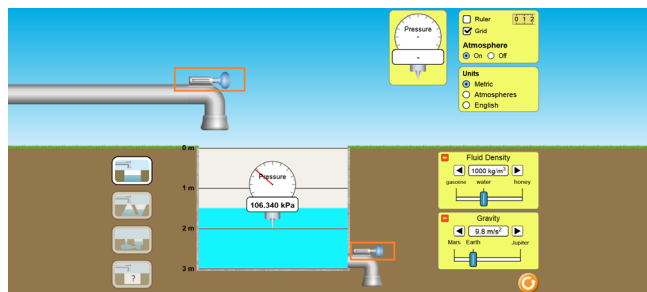
1 Жұмыс бетінде торды қосыңыз.

2 5-суретке сәйкес барометрді 2м-ге сәйкес келетін сызыққа орналастырыңыз.

3 Жоғарыдағы су шүмегін бұрап ашыңыз да, қысымның өзгерісін бақылаңыз.

4 Төмендегі су шүмегін бұрап ашыңыз да, қысымның өзгерісін бақылаңыз.

5 Өз бақылауыңызды сипаттап, түсіндіріп беріңіз.

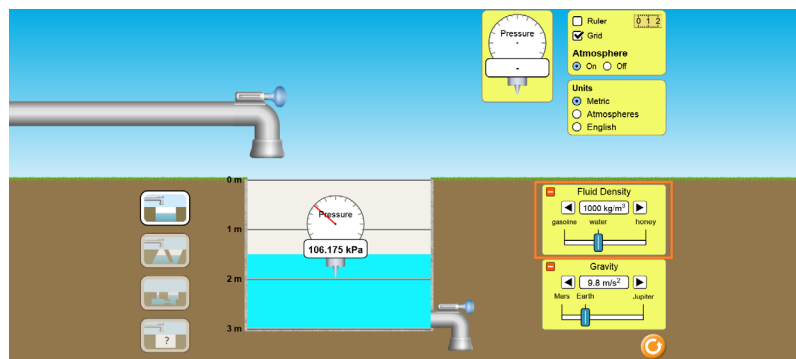


5-сурет – PhET Interactive Simulations платформасындағы «Қысым» тақырыбына зертханалық жұмыс

Тәжірибелік жұмыс 1.2.

1. 6-суретке сәйкес сұйықтың тығыздығын азайтқанда немесе арттырғанда, қысым қалай өзгередіні бақылаңыз.

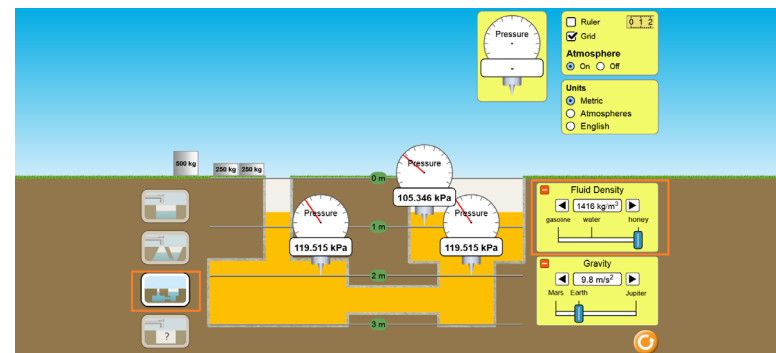
2. Өз бақылауыңызды сипаттаңыз және неліктен солай болғанын түсіндіріңіз.



6-сурет – PhET Interactive Simulations платформасындағы «Қысым» тақырыбына зертханалық жұмыс

Тәжірибелік жұмыс 1.2.

1. 7-суретке сәйкес 3-ші формаға көшіңіз.



7-сурет – PhET Interactive Simulations платформасындағы «Қысым» тақырыбына зертханалық жұмыс

2. Үш барометрді 7-суретке сәйкес орналастырыңыз.

3. 2м-ге сәйкес келетін сызықтың бойымен горизонталь бағытта барометрлерді жылжытыңыз.

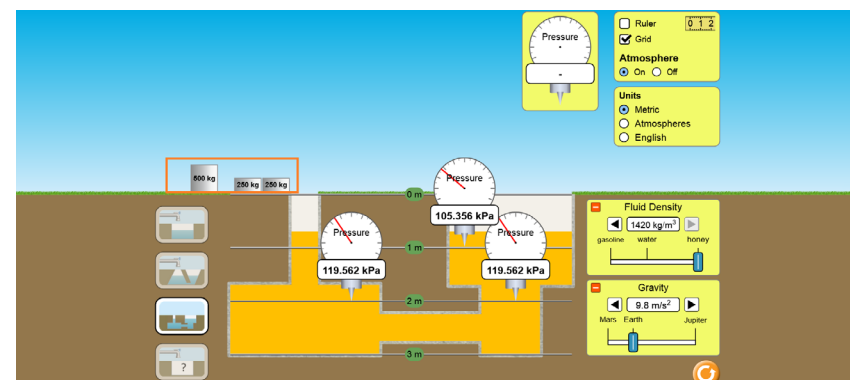
4. 3м-ге сәйкес келетін сызықтың бойымен горизонталь бағытта барометрді жылжытыңыз.

5. 7-суретке сәйкес сұйықтың тығыздығын өзгертіңіз.

5. Өз бақылауыңызды сипаттаңыз және түсіндіріңіз.

Тәжірибелік жұмыс 1.3.

1 8-суретке сәйкес жүктерді жеке-жеке сұйықтыққа түсіріңіз.



8-сурет – PhET Interactive Simulations платформасындағы «Қысым» тақырыбына зертханалық жұмыс

2 Барометрлердің көрсеткіштерін бақылаңыз.

3 Сұйықтықтың тығыздығын өзгертіңіз.

4 Өз бақылауыңызды сипаттаңыз және түсіндіріңіз.

Сұрақ: Барометрлердің көрсеткіші қалай өзгерді? Неліктен?

Тәжірибелік жұмыс 1.4.

1 9-суретке сәйкес форманы ауыстырыңыз.

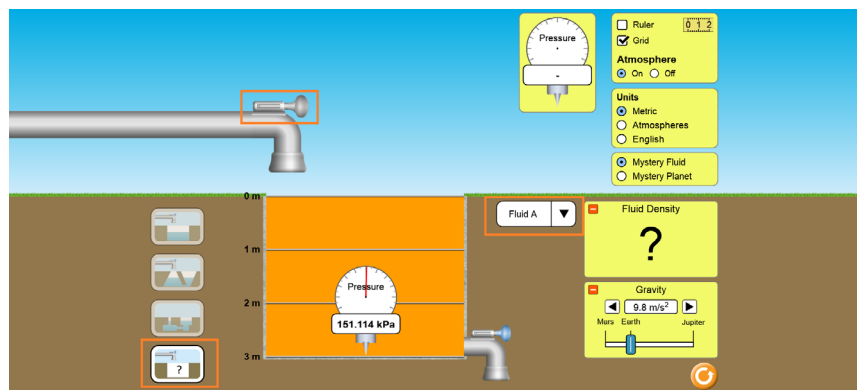
2 Шүмекті ашып ыдысты сұйықтыққа толтырыңыз.

3 Барометрді 9-суретке сәйкес сызыққа орналастырыңыз.

4 «Fluid A» батырмасын баса отырып, сұйықтықтың түрін өзгертіңіз.

5 Өз бақылауыңызды сипаттаңыз және түсіндіріңіз.

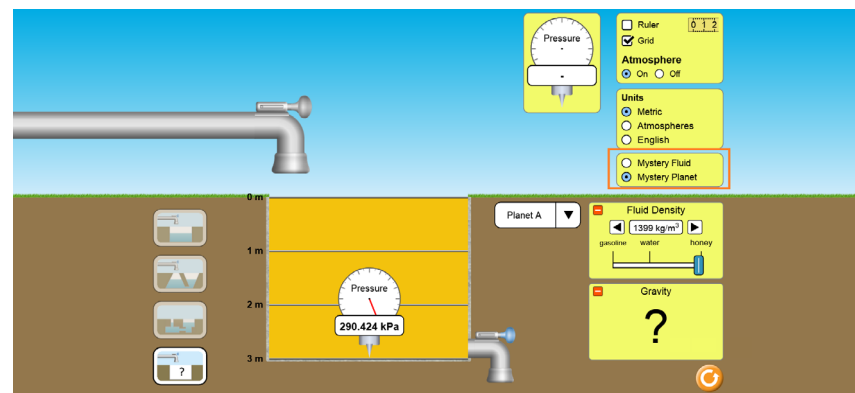
6 3м биіктікке сәйкес келетін қысымды барометрдің көмегімен өлшеп, сұйықтықтың тығыздығын анықтаңыз.



9-сурет – PhET Interactive Simulations платформасындағы «Қысым» тақырыбына зертханалық жұмыс

Тәжірибелік жұмыс 1.5.

1. 10-суретке сәйкес «Белгісіз планета» батырмасын таңдаңыз.



10-сурет – PhET Interactive Simulations платформасындағы «Қысым» тақырыбына зертханалық жұмыс

2. 3м биіктікке сәйкес келетін қысымды барометрдің көмегімен өлшеп, еркін түсу үдеуін анықтаңыз.

Тапсырма: PhET Interactive Simulations платформасында орындалған 1.1-1.5 тәжірибелерін нақты приборлардың көмегімен қалай орындауға болады? Сізге нақты жағдайда 1.1-1.5 тәжірибелерін орындау үшін қандай приборлар қажет болады?

Қорытынды

Орта мектепте физиканы оқытуда заманауи технологияларды қолданудың тиімділігін анықтау үшін жүргізілген зерттеу барысында алынған мәліметтерге сәйкес келесі қорытындыларды жасауға болады:

– виртуалдық зертханаларды оқушылардың бойында практикалық және техникалық дағдыларды, шығармашылық тұрғысынан ойлауды қалыптастыруға, дамытуға мүмкіндік беретіндей тиімді болатын әдістемені қолдану ұсынылады;

– физиканы оқытуда виртуалды зертханаларды қолданудың алдында міндетті түрде оқушылар дәстүрлі эксперименттер арқылы нақты приборлармен жұмыс жасау негіздерін игеру қажет;

– ақпараттық технологияларды асыра жиі қолдану оқушылардың пәнге деген қызығушылығын төмендетеді, нәтижесінде оқу процесінің сапасы төмендетуі мүмкін екендігін ескерген жөн.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1 Жалпы орта білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты [Мәтін] // Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 3 тамыздағы № 348 бұйрығы [Электрондық ресурс]. – <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200029031#z530>

2 Жалпы орта білім беру деңгейінің жаратылыстану-математикалық бағыттағы 10-11 сыныптарына арналған «Физика» оқу пәні бойынша үлгілік оқу бағдарламасы [Мәтін] // Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 16 қыркүйектегі № 399 бұйрығы [Электрондық ресурс]. – <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200029767#z258>

3 Жалпы орта білім беру деңгейінің қоғамдық-гуманитарлық бағыттағы 10-11 сыныптарына арналған «Физика» оқу пәні бойынша үлгілік оқу бағдарламасы [Мәтін] // Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 16 қыркүйектегі № 399 бұйрығы [Электрондық ресурс]. – <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200029767#z259>

4 **Баяндин, Д. В., Финский А. Е.** Интерактивные компьютерные модели при изучении гидростатики и гидродинамики [Мәтін] // Вестник ПГПУ. – 2019. – № 15. – С. 97–110.

5 **Каулавичуте, И. Л.** Использование информационных технологий на уроках физики [Мәтін] // Материалы международной электронной научно-практической конференции «Актуальные вопросы развития профессионализма педагога в современных условиях». – Донецк, 2019. – 2 том. – С. 161–164.

6 **Рамадин, М. П., Искакова, А. Б.** Орта мектепте физиканы оқытудағы модельдеу әдісі [Мәтін] // Торайғыров университетінің хабаршысы. Физика, математика және компьютерлік ғылымдар сериясы. – 2024. – № 1. – Б. 121–131.

7 **Кисабекова, А. А., Эндерс, П., Нурумжанова, К. А., Ткалич, Е. В.** Методика применения когнитивных компьютерных технологий для интенсификации изучения физики в школе [Мәтін] // Научно-педагогический журнал «Білім-Образование». – 2024. – № 4. – С. 137–150.

8 **Шектібаев, Н. Ә., Төрехан, Т. Е.** Компьютерлік модельдер физиканы оқытудың тиімділігін арттыру құралы ретінде [Мәтін] // Қ.А. Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университетінің хабарлары. Математика, физика, информатика сериясы. – 2023. – № 4(27). – Б. 29–41.

9 **Корпунова, О. В., Гаврилова, М. А.** Применение электронных образовательных ресурсов на уроках физики, математики, информатики с целью развития исследовательских навыков [Мәтін] // Интернет-журнал

«Мир науки» [Электрондық ресурс]. – 2018. – № 3(6). – С. 1–10. – <https://mir-nauki.com/PDF/16PDMN318.pdf>

10 **Carlos, F., Jorge Fonseca, T.** Use of Computers in Physics Education [Мәтін] // Proceedings of Euroconference 98 : New Technologies for Higher Education. – Aveiro, 2001. – P. 103–115.

11 **Hamdamov, B. I.** Main Features of Using Information Technologies in Teaching Physics in Secondary School [Мәтін] // International Scientific and Practical Conference Modern, Innovative Development of Exact and Natural Sciences in Higher Education. – 2024. – P. 334–338.

References

1 Zhalpy orta bilim berudin memlekettik zhalpyға mindetti standarty [State compulsory standard of general secondary education] [Text] // Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan No. 348, dated August 3, 2022 [Electronic resource]. – <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200029031#z530>

2 Zhalpy orta bilim беру deñgejinin zharatylystanu-matematikalyq bagyttagy 10-11 synyptaryna arналған «Fizika» oqu pani boıynsha ulgilik oqu bagdarlamasy [The typical curriculum for the subject «Physics» for 10th-11th grades of the natural-mathematical track at the general secondary education level] [Text] // Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan No. 399, dated September 16, 2022 [Electronic resource]. – <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200029767#z258>

3 Zhalpy orta bilim беру deñgejinin qogamdyq-gumanitarylyq bagyttagy 10-11 synyptaryna arналған «Fizika» oqu pani boıynsha ulgilik oqu bagdarlamasy [The typical curriculum for the subject “Physics” for 10th-11th grades of the social-humanitarian track at the general secondary education level.] [Text] // Order of the Minister of Education and Science of the Republic of Kazakhstan No. 399, dated September 16, 2022 [Electronic resource]. – <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200029767#z259>

4 **Bayanin, D. V., Finskiy, A. E.** Interaktivnye komp’yuternye modeli pri izuchenii gidrostatiki i gidrodinamiki [Interactive computer models in the study of hydrostatics and hydrodynamics.] [Text] // In Bulletin of PSPU. – 2019. – № 15. – P. 97–110.

5 **Kaulavichute, I. L.** Ispol’zovanie informacionnyh tekhnologij na urokah fiziki [The use of information technologies in physics lessons.] [Text] // In Materials of the International Electronic Scientific and Practical Conference

«Current Issues in the Development of Teacher Professionalism in Modern Conditions.» – Donetsk., 2019. – Vol. 2. – P. 161–164.

6 **Ramadin, M. P., Iskakova, A. B.** Orta mektepte fizikany oqytudagy model’deu adisi [Computer Modeling Method for Teaching Physics in High School] [Text] // In Bulletin of Toraighyrov University Physics, Mathematics & Computer Science series. – 2024. – № 1. – P. 121–131.

7 **Kissabekova, A. A., Enders, P., Nurumzhanova, K. A., Tklich, Y. V.** Metodika primeneniya kognitivnyh komp’yuternykh tekhnologiy dlya intensivatsii izucheniya fiziki v shkole [Methodology for applying cognitive computer technologies to intensify the study of physics at school] [Text] // In Scientific and Pedagogical Journal “Bilim”. – 2024. – № 4. – P. 137–150.

8 **Shektibaev, N. A., Torekhan, T. E.** Komp’yuterlik model’der fizikany oqytudyn tiimdiligini arttyru quraly retinde [Computer models as a means of improving the effectiveness of teaching physics] [Text] // In News of the Khoja Akhmet Yassawi Kazakh-Turkish International University. Mathematics, Physics, Computer Science Series. – 2023. – № 4(27). – P. 29–41.

9 **Korpunova, O. V., Gavrilova, M. A.** Primenenie elektronnykh obrazovatel’nykh resursov na urokah fiziki, matematiki, informatiki s cel’yu razvitiya issledovatel’skiykh navykov [Application of electronic educational resources in classes of physics, mathematics and computer science with the aim of developing research skills] [Text] // In Internet Journal “World of Science” [Electronic resource]. – 2018. – № 3(6). – С. 1–10. – <https://mir-nauki.com/PDF/16PDMN318.pdf>

10 Carlos, F., Jorge Fonseca, T. Use of Computers in Physics Education [Text]. In Proceedings of Euroconference 98 : New Technologies for Higher Education. – Aveiro, 2001. – P. 103–115.

11 **Hamdamov, B. I.** Main Features of Using Information Technologies in Teaching Physics in Secondary School [Text] // In International Scientific and Practical Conference Modern, Innovative Development of Exact and Natural Sciences in Higher Education. – 2024. – P. 334–338.

04.02.25 ж. баспаға түсті.

18.02.25 ж. түзетулерімен түсті.

01.09.25 ж. басып шығаруға қабылданды.

*А. Б. Искакова¹, Д. С. Қайтбек², А. К. Каирбаева³

^{1,3}Торайғыров университет,

Республика Казахстан, г. Павлодар;

²Казахский национальный педагогический университет имени Абая,

Республика Казахстан, г. Алматы

Поступило в редакцию 04.02.25.

Поступило с исправлениями 18.02.25.

Принято в печать 01.09.25.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РАЗДЕЛА «СТАТИКА И ГИДРОСТАТИКА» В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается эффективность применения современных технологий при изучении раздела «Статика и гидростатика» в средней школе. Уделено внимание особенностям интерактивных инструментов, симуляционных программ и онлайн-платформ, которые способствуют облегчению усвоения знаний школьниками по разделу «Статика и гидростатика». Рассмотрена роль и значимость указанных информационных технологий в учебном процессе, а также их влияние на качество образования.

Эффективность применения современных технологий в обучении физике рассматривается с целью формирования и развития у школьников практических и технических навыков, а также творческого мышления. Цель исследования – определить эффективность применения информационных технологий таких, как интерактивные платформы и мультимедийные обучающие программы, при обучении физике в средней школе. В соответствии с целью исследования были поставлены следующие задачи: 1) провести анализ научно-методических материалов по теме исследования, а также нормативно-правовых документов, утвержденных Министерством просвещения Республики Казахстан, касающихся общего среднего образования; 2) выявить преимущества и недостатки использования информационных технологий в обучении физике в средней школе; 3) разработать методику применения виртуальных лабораторий для выполнения практических заданий при изучении раздела «Статика и гидростатика» в средней школе.

При осуществлении исследовательской работы был проведен опрос среди учителей физики. Для проведения опроса использовалась система Google Forms.

В результате исследования: 1) согласно опросу, проведенному среди учителей физики средней школы, был выявлен тип информационных технологий, наиболее часто используемых в учебном процессе; 2) предложена методика использования виртуальных лабораторий для выполнения практических заданий при изучении раздела «Статика и гидростатика» в средней школе. Методические рекомендации, представленные в качестве заключения, вносят ценный вклад в педагогическую практику.

Ключевые слова: физика, информационные технологии, виртуальные лаборатории, прикладные программы, мультимедийные обучающие программы.

*A. B. Iskakova¹, D. S. Kaitbek², A. K. Kairbayeva³

^{1,3}Toraighyrov University,
Republic of Kazakhstan, Pavlodar;

²Abai Kazakh National Pedagogical University,
Republic of Kazakhstan, Almaty

Received 04.02.25.

Received in revised form 18.02.25.

Accepted for publication 01.09.25.

THE EFFECTIVENESS OF THE USE OF MODERN TECHNOLOGIES IN THE STUDY OF THE SECTION “STATICS AND HYDROSTATICS” IN HIGH SCHOOL

The article examines the effectiveness of the use of modern technologies in the study of the section “Statics and Hydrostatics” in high school. Attention is paid to the features of interactive tools, simulation programs and online platforms that facilitate the students’ learning process in the section “Statics and Hydrostatics”. The role and importance of these information technologies in the educational process, as well as their impact on the quality of education, are considered.

The effectiveness of the use of modern technologies in teaching physics is considered in order to form and develop students’ practical and technical skills, as well as creative thinking. The purpose of the study is to determine the effectiveness of the use of information technologies such as

interactive platforms and multimedia training programs in teaching physics in high schools. In accordance with the purpose of the study, the following tasks were set: 1) to analyze scientific and methodological materials on the research topic, as well as regulatory documents approved by the Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan concerning general secondary education; 2) to identify the advantages and disadvantages of using information technology in teaching physics in high schools; 3) to develop a methodology for using virtual laboratories to perform practical tasks in studying the section “Statics and Hydrostatics” in high school.

During the research work, a survey was conducted among high school teachers of physics. The Google Forms system was used to conduct the survey.

The results of the research are as follows: 1) according to a survey conducted among high school teachers of physics, the type of information technology most commonly used in the educational process was identified; 2) a methodology was proposed for using virtual laboratories to perform practical tasks when studying the section “Statics and Hydrostatics” in high school. The methodological recommendations presented as a conclusion make a valuable contribution to pedagogical practice.

Keywords: physics, information technology, virtual laboratories, application programs, multimedia training programs.

<https://doi.org/10.48081/WRCР6234>***А. Б. Кокажаева¹, М. Р. Каскабаева², Г. Р. Бергенжанова³**^{1,2}Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті,

Қазақстан Республикасы, Алматы қ.

³Ғ. Даукеев атындағы Алматы энергетика және байланыс университеті,

Қазақстан Республикасы, Алматы қ.

*e-mail: kokazacamangul@gmail.com¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0551-3599>¹ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-5361-9456>²ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0770-476X>

СТЕРЕОМЕТРИЯЛЫҚ ЕСЕПТЕРІН ШЕШУДЕ ВЕКТОРЛЫҚ-КООРДИНАТАЛЫҚ ӘДІСТІ ҚОЛДАНУДЫҢ ТИІМДІЛІГІ

Мақалада мектеп геометрия курсында жазықтықтағы фигураларды кеңістікте елестете білу сияқты абстрактілі ұғымдар арқылы стереометрияның элементтерін зерттеудің алғашқы кезеңдері қалыптаса бастағанда оқушылардың қабылдау дағдыларына байланыстытуындайтын қиындықтарды жеңілдету жолдары туралы қарастырылған.

Сонымен қатар, мектеп қабырғасындағы көптеген геометриялық есептерді шешудің негізгі әдісі болып табылатын векторлық-координаталық әдісті тиімді пайдаланудың маңыздылығы, сол сияқты тақырыптың өзектілігі баяндалған. Бұл әдістер геометриялық есепті алгебралық түрге әкеледі. Нақты жағдайларда векторлық-координаталық әдісті қолдану оқушылардың келесідей дағдыларын игеруіне негіз болады: геометриялық тілді векторлық тілге аудару және керісінше; векторлармен операцияларды орындау; векторды санға көбейту, векторлардың скаляр көбейтінді арқылы олардың арасындағы бұрыштың шамасын табу және т.с.с. Векторлық-координаталық әдіс интуицияны, болжамды қажет етпейді: есептерді шешу алгоритмделген, бұл көп жағдайда мәселені шешуді жеңілдетеді. Есептерді шешуде векторлық-координаталық әдісті қолданудың тиімділігі оқушыларға ұлттық бірыңғай

тестілеуді тапсыру кезінде уақыт үнемдеуге көмектесетіндігі анық. Стереометриялық есептерді шешуге бірнеше мысалдар келтіріліп, онда векторлық-координаталық әдісті дұрыс қолдана білудің артықшылықтары көрсетілген. Мақаланың мазмұны жоғары оқу орындарының оқытушыларының, мектеп мұғалімдерінің, жоғары сынып оқушыларының қызығушылығын тудыратыны сөзсіз.

Кілтті сөздер: орта мектеп геометриясы, ұлттық бірыңғай тестілеу, уақыт үнемдеу, тиімді әдіс-тәсілдер, вектор, координата, кеңістіктік есептер, ақпараттық технологиялар.

Кіріспе

Мектеп геометрия курсын оқытуда оқушыларға стереометрияның есептеріне байланысты кеңістіктік фигуралардың бейнесін салу немесе сызу қиындық туындайды. Оның себептерінің бірі, оқушылардың кеңістіктік фигураларды елестету және оның сызбасын дұрыс орналастыра білу мүмкіндіктерінің аздығы деп ойлаймыз [1].

Кез-келген математика пәнінің мұғалімі геометриялық есептерді шешудің әртүрлі әдістерінің ішінен ең қарапайым, ең ұтымды жолмен шешуге мүмкіндік беретін әдістерді қарастырып, таңдай білу қазіргі кезде өзекті мәселелердің бірі болып отыр. Сондай-ақ, жылдан жылға жоғары сынып оқушыларының басым көпшілігінің ұлттық бірыңғай тестілеуден алған балдары төмен пайызды көрсетуде, оның басты себептерінің бірі: мектеп геометрия курсында көп қырлы фигуралардың кескіндерін, қималарын дұрыс сыза білу, кеңістіктік фигуралардың қасиеттерін пайдалана отырып есептерді шешудің әртүрлі әдіс-тәсілдерін ұтымды пайдалана білу дағдыларының болмауы.

Оқушыларға көп жағдайда стереометриялық есептерде берілген фигуралардың сызбасындағы ізделінді кесіндіні немесе бұрышты дұрыс анықтай алмағандықтан оны шығару қиынға соғады [2]. Мектеп оқушылары үшін стереометриялық есепті шешуде оңтайлы әдісті таңдаудағы маңызды талап оның жан-жақтылығы болып табылады.

Жалпы мектеп геометрия курсының стереометрия бөліміндегі күрделілігі жоғары есептерді шығаруда оқушылар, әсіресе ҰБТ тапсыру кезінде көп уақыт жоғалтады. Ал сондай есептерді аса күрделендірмей оңай жолмен шешудің тиімді әдістерінің бірі деп векторлық-координаталық әдісті айтуға болады. Бұл әдіс арқылы бірыңғай ұлттық тестілеуде кездесетін есептердегі көпбұрыштардың қималарын салу, бұрышты табу және тағы сол сияқты көптеген тапсырмаларды жеңіл орындауға болады [3].

Векторлық-координаталық әдіс геометриялық есепті алгебралық есепке келтіруге мүмкіндік береді. Сонымен қатар, бұл әдісті қолданып есепті шешудің өзіндік алгоритмі бар, ол есептің шешімін іздеуді айтарлықтай жеңілдетеді [4]. Стереометриялық есептерді шығару барысында векторлық-координаталық әдісті қолдану оқушылардың шығармашылық ойлауын дамытуға ықпал етеді, өйткені олар координаталар жүйесін (осьтердің басы мен бағытын таңдау) өз бетінше орындаулары тиіс. Егерде 11-сынып оқушысында күрделі стереометриялық сызбаны салу кезінде қандайда бір қиындықтар туындайтын болса, онда ол векторлық-координаталық әдісті қолданғаны тиімді болмақ [5].

Сонымен қатар, геометриялық есептерді векторлық-координаталық әдіспен шешу оқушыларды уақытты тиімді пайдалана білуге бағыттайды, бұл бірыңғай ұлттық тестілеуде маңызды. Бұл әдістің осындай тиімді тәсілдері бола тұра, мектеп бағдарламасында оны зерттеуге аз көңіл бөлінеді. Осының негізінде 11-сынып оқушыларына бірыңғай ұлттық тестілеуінде берілген тапсырмаларын пайдалана отырып, векторлық-координаталық әдісті қолдану арқылы стереометриялық есептерді шығаруды үйретудің элективті курсын ұйымдастырған дұрыс деп ойлаймыз.

Материалдар мен әдістер

Жалпы векторлық-координаталық әдіс көптеген геометриялық есептерді белгілі бір жағдайларда оңтайлы дәлелдеуге мүмкіндік береді деп сенімді түрде айтуға болады. Оқу қызметін ұйымдастырудың қазіргі кезеңінде векторлық-координаталық әдісті игеру жалпы білім беретін мектептегі геометрия курсының ажырамас бөлігі болып табылады.

Мақаланың мақсаты – стереометриялық есептерді шешуде векторлық-координаталық әдісті пайдаланудың тиімділігін қарастыру және талдау болып отыр.

Векторлық-координаталық әдіс арқылы қандай да бір алгоритмге сүйене отырып, сызбалар мен дәлелдеулердің көмегімен күрделі стереометриялық есепті шешуге болады. Жалпы мұғалімдер оқушыларға геометрия сабағында теоремаларды түсіндіріп, есептердің шарттарын ауызша тұжырымдай білуді үйретулері тиіс [6,7]. Бұл мәселені шешуде векторлық-координаталық әдісті қолдануға болады.

Есепті векторлық-координаталық әдіспен шешу барысында оқушылардан формулаларды білу және қарапайым есептерді шығару дағдылары талап етіледі. Бұл әсіресе, оқушы қажетті сызбаларды таба алмаған жағдайда көмекке келетін әдіс болғандықтан оның өзектілігі басым болып отыр [8].

Стереометриялық есептерді шешудің көптеген оңтайлы жолдары мен әдіс-тәсілдерін қарастыруға болады. Атап айтатын болсақ, аксиомаларға,

теоремаларға және фигуралардың қасиеттеріне сүйеніп шешу әдісінде оқушылар практикалық пайымдаулардың логикалық дәйектілігін көрсете білулері тиіс. Ал, келесі бір ұтымды әдісі векторлық-координаталық әдіс болып табылады.

Нәтижелер мен талқылау

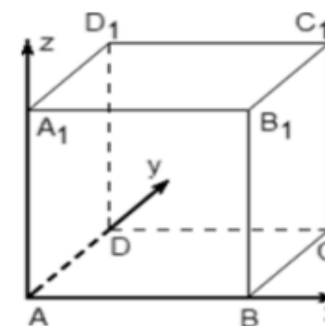
Жалпы, мектеп оқушыларының математикадан бірыңғай ұлттық тестілеу кезінде стереометриялық есептерді жеңіл әрі, оңай шешулері үшін осы векторлық-координаталық әдісті пайдаланғандары тиімді және алгоритмдік жолмен оңтайлы жауабын ала алады [9]. Бұл жағдайда шешімнің осы немесе басқа қадамын негіздеу үшін егжей-тегжейлі сипаттама берудің қажеті жоқ. Әдетте, бұл қарастырылып отырған әдісіміз тікбұрышты параллелепипедке байланысты берілген есептерде жиі қолданылады.

Векторлық-координаталық әдіспен есептерді шешудің алгоритмі: тікбұрышты координаттар жүйесін енгізу; барлық қажетті нүктелердің координаттарын жазу; қажетті векторлардың координаттарын есептеу; формуланы қолданып, есептеулер жүргізу; жауабын жазу.

Сонымен бұл әдіс келесідей екі формулаға негізделген: векторлар арасындағы бұрыштың косинусын анықтау және нүктеден жазықтыққа дейінгі қашықтықты табу.

Жалпы, мектеп оқушыларына стереометриялық есептерде жиі кездесетін көпжақтар үшін координаталар жүйесін қалай дұрыс енгізу керектігі туралы нұсқаулар берілуі тиіс [10]. Бұл есептеу қателігінің ықтималдығын барынша азайту үшін қажет. Енді мысал ретінде бірнеше көпжақтарға байланысты координаттар жүйесін қалай енгізілетіндігін қарастырып көрелік.

Текше үшін координаталар жүйесі қалай енгізілгенін қарастырайық (1 – сурет):



1-сурет – Декарттық координаталар жүйесіндегі текше

а) Координаталар басы A нүктесінде орналассын; ә) жалпы жағдайда берілген есептердің басым көпшілігінде бірлік текшені қарастыратындықтан, оның қабырғаларын бірлік кесінді ретінде қабылдаймыз; б) AB қабырғасы x осінің бойында, AD қабырғасы y осінің бойында, ал AA_1 қабырғасы z осінің бойында орналассын. Z осі жоғары қарай бағытталған.

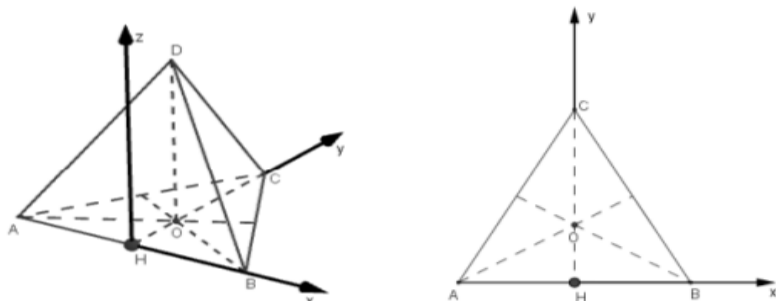
Енді текшенің әрбір төбесіндегі координаталарын анықтайық. Оларды текшенің төменгі және жоғарғы табандарына сәйкестендіріп, келесі түрде жазуға болады: $A(0; 0; 0)$; $B(1; 0; 0)$; $C(1; 1; 0)$; $D(0; 1; 0)$;

$A_1(0; 0; 1)$; $B_1(1; 0; 1)$; $C_1(1; 1; 1)$; $D_1(0; 1; 1)$.

Өздеріңіз байқап тұрғандай берілген текшедегі жоғарғы және төменгі жазықтықтарда сәйкесінше орналасқан табанындағы нүктелердің орналасуындағы айырмашылық тек z координатасында ғана өзгертіндігін көруге болады.

2. Үшбұрышты пирамиданың координаталар жүйесінде орналасуы.

Берілген $ABCD$ пирамиданың табанының барлық қабырғалары бірге тең болатын дұрыс үшбұрыш, яғни тетраэдр (2 – сурет).



2-сурет – $ABCD$ дұрыс үшбұрышты пирамида

H – координаталардың бас нүктесі болсын. Мұндағы: $CH \perp AB$, ABC – үшбұрышының медианасы, биіктігі, әрі биссектрисасы CH кесіндісі; HB кесіндісі – x осі; NS кесіндісі – y осі; H нүктесі арқылы өтетін түзу ABC жазықтығына перпендикуляр және z осінде орналасқан. Ол түзу DO биіктігіне параллель.

Сонда тетраэдрдің төбелерінің координаталарын келесі түрде жаза аламыз: $A\left(-\frac{1}{2}; 0; 0\right)$; $B\left(\frac{1}{2}; 0; 0\right)$. Сонымен, C нүктесінің

координаталарын анықтап $C\left(0; \frac{\sqrt{3}}{2}; 0\right)$ аламыз. D нүктесі ABC

үшбұрышының медианалары қиылысатын O нүктесі медианаларды 2:1 қатынасында бөлетін проекцияланады.

D нүктесінің x , y осьтері бойынша координаталары O нүктесінің координаталарымен сәйкес.

$CO: OH = 2:1$; $CO = 2x$ болса, онда $OH = x$ болады.

$CH = 2x + x = 3x \frac{\sqrt{3}}{2}$ (Пифагор теоремасы бойынша);

Одан алатынымыз: $3x = \frac{\sqrt{3}}{2}$; бұдан; $x \frac{\sqrt{3}}{6} \Rightarrow OH = \frac{\sqrt{3}}{6}$

Тетраэдрдің DO биіктігін HOD тікбұрышты үшбұрышы арқылы өрнектейтін болсақ: $DO^2 = DH^2 - HO^2$.

DH – ABD үшбұрышының медианасы, биіктігі, әрі биссектрисасы.

$$DO^2 = \left(\frac{\sqrt{3}}{2}\right)^2 - \left(\frac{\sqrt{3}}{6}\right)^2 = \frac{3}{4} - \frac{3}{36} = \frac{24}{36} = \frac{2}{3} \quad \text{бұдан} \quad DO = \left(\sqrt{\frac{2}{3}}\right)^2 = \frac{\sqrt{6}}{3}$$

D нүктелерінің координаталары: $\left(0; \frac{\sqrt{3}}{6}; \frac{\sqrt{6}}{3}\right)$ Осылайша, барлық

нүктелердің координаттарын келесі түрде жазып көрсете аламыз:

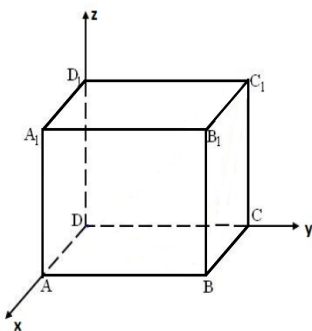
$$A\left(-\frac{1}{2}; 0; 0\right) B\left(\frac{1}{2}; 0; 0\right) C\left(0; \frac{\sqrt{3}}{2}; 0\right) D\left(0; \frac{\sqrt{3}}{6}; \frac{\sqrt{6}}{3}\right)$$

Векторлық-координаталық әдіс стереометриялық есептерді шешудің тиімді әдісі болып табылады, сонымен қатар мектеп оқушыларының ойлау қабілеттерін, әсіресе кеңістіктік ойлауды дамытудағы орны ерекше.

1-Есеп. $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$ кубасында AB және $A_1 C$ түзулері арасындағы бұрыштың косинусын табыңыз.

Шешуі:

a – берілген кубтың қабырғасының ұзындығы болсын. Тік бұрышты координаталар жүйесін енгіzelік. DA қабырғасын x – осінің бойымен, DC қабырғасын y – осінің бойымен және DD_1 қабырғасын z – осінің бойымен бағыттап орналастырамыз (3-сурет).



3-сурет – Координаталар жүйесіндегі кубтың кескіні.

A, B, C , және A_1 нүктелерінің координаталары келесідей түрде $A(a; 0; 0)$, $B(a; a; 0)$, $C(0; a; 0)$, $A_1(a; 0; a)$, орналасқандығын көреміз. AB және A_1C түзулерінің арасында орналасқан бұрышты $\cos \alpha$ деп белгілейік.

$$\text{Сонда } \cos \alpha = \frac{AB \cdot A_1C}{|AB| \cdot |A_1C|} \text{ болады.}$$

AB және A_1C векторларының модулдарын және координаталарын анықтаймыз: $AB \{0; a; 0\}$, $A_1C \{-a; a; -a\}$, $|A_1C| = a\sqrt{3}$.

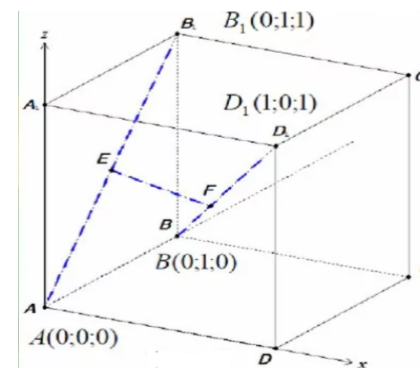
Векторлардың скаляр көбейтіндісі: $AB \cdot A_1C = -a^2$.

$$\text{Сонымен: } \cos \alpha = \frac{-a^2}{|a| \cdot a\sqrt{3}} = \frac{-1}{\sqrt{3}} = -\frac{\sqrt{3}}{3} \text{ Жауабы: } \frac{\sqrt{3}}{3}$$

Оқушылардың кеңістіктік ойлау дағдыларының қалыптасу кезеңдері 5-6 сыныптарда дамиды екен. Осы кезеңде стереометрия бойынша пропедевтикалық жұмыс басталады, алайда ол 10-11 сыныптардағы материалды одан әрі меңгеру үшін бұл жеткіліксіз [11].

Сондықтанда мектеп мұғалімдері оқушылардың кеңістіктік ойлауын дамытуға негізделінген есептерді әртүрлі әдіс-тәсілдер арқылы жиі-жиі шығартып тұрғандары абзал. Ал оқушылардың сабаққа деген ынтасын, танымдық қызығушылығын арттыру мақсатында интерактивті тақтаны пайдалану тиімді [12].

Интерактивті тақтаны геометрия курсындағы күрделі есептерді шығару барысында көрнекі құрал ретінде, кеңістіктегі фигуралардың бейнесін әртүрлі бағдарламаларды пайдаланып көрсеткен өте тиімді. Сондай бағдарламалардың бірі деп «GeoGebra» -ны алуға болады (4 –сурет) [13].



4-сурет – «GeoGebra»

бағдарламасы арқылы кеңістіктік фигураның бейнесін көру

Мектеп геометрия курстарындағы кеңістіктік есептерді шығарудың тағы бір түрі олардың кеңістіктік елестету қабілеттерін жаңа бағдарламалар арқылы қалыптастыру болып табылады. Мысалы, жоғарыда қарастырылған бағдарлама арқылы 2D және 3D кеңістіктік фигуралардың бейнелерін жасауға болады [14].

Қорытынды

Аталмыш мақаланы қорытындылай отырып, жоғары сыныптардағы геометрия курсының есептерін шығару барысында векторлық-координаталық әдісті қолдану, оқушылардың математикалық сауаттылықтарын арттырумен қатар, кеңістіктік фигуралардың орналасуын дұрыс түсінетіндігін байқауға болады. Мысалы, жоғарыда қарастырылған GeoGebra бағдарламасы векторлық-координаталық әдісті қолдану арқылы оқушылардың кеңістіктік есептерді шешу тәжірибесіне ықпал етеді.

Интерактивті ортаны пайдалана отырып, стереометриялық есептерді шешуде тәжірибе жинақтаған оқушылар бағдарламалық құралды қолданбай шешуге де дағдыланады. Векторлық-координаталық әдіс жалпы білім беретін орта мектепте геометрияны зерттеудің қажетті құрамдас бөлігі болып табылады. Бұл әдіс геометриялық есептерді шығару үрдісін жеңілдетеді.

Ал ол мектеп оқушыларының бақылау сынақтары, ҰБТ тапсыру кезінде және әртүрлі олимпиадаларда уақыттарын тиімді пайдалануларына көмектеседі. Сондай-ақ, стереометрия есептерін шығаруда векторлық-координаталық әдісті қолданудың келесідей артықшылықтарын байқау қиын емес: оқушылар үшін стереометриялық есептер мен дәлелдеулерді шешудің

тиімді әдісі; алгебра мен геометрияның өзара байланысын көрсетеді; оқушылардың есептеу және графикалық мәдениетін дамытуға ықпал етеді.

Пайдаланылған деректер тізімі

1 **Далингер, В. А.** Методика обучения стереометрии посредством решения задач: учебное пособие для вузов / Далингер, В. А. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2022. – 370 с.

2 **Игошин, В. И.** О точках и векторах в геометрии / Игошин, В. И. // Математическое образование. – 2017. – № 2 (82). – С. 27–43.

3 **Данилова, Н. А., Султакаева, И. С.** Обучение школьников решению геометрических задач векторным методом // В сб.: Фундаментальные основы инновационного развития науки и образования: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. – 2019. – С. 212–214.

4 **Астапов, И. С., Астапов, Н. С.** Решение геометрических задач векторным методом / Астапов, И. С., Астапов Н. С. // Математика в школе. – 2020. – № 1. – С. 43–49.

5 **Шыныбеков, Ә. Н., Шыныбеков, Д. Ә., Жұмабаев, Р. Н., Маделханов, С. С.** Геометрия. Жалпы білім беретін мектептің жаратылыстану-математика бағытындағы 11-сыныпқа арналған оқулық / Шыныбеков, Ә. Н., Шыныбеков, Д. Ә., Жұмабаев, Р. Н., Маделханов, С. С. – Алматы: Атамұра, 2020. – 192 б. [Электрондық ресурс]. – <https://okulyk.com/wp-content/books/815/815>.

6 **Рахымқариев, А. А., Тухтахужаева, М. А.** Геометрия 8: Жалпы білім беретін мектептердің 8-сыныбына арналған оқулық / Рахымқариев, А. А., Тухтахужаева, М. А. – Қайта өңделген және толықтырылған 4-басылымы. – Т.: Өзбекстан, 2019. – 160 с. [Электрондық ресурс]. – <https://uzedu.online/books/1061/1061-8d3fa>.

7 **Шарафиева, Э. Ф.** Преимущества векторного метода при решении геометрических задач / Шарафиева, Э. Ф. // Форум молодых ученых. – 2018. – № 5–3(21). – С. 892–896.

8 **Долматова, Т. А., Филонова, К. А.** Эффективность координатно-векторного метода решения стереометрических задач // В сб.: Актуальные вопросы современной науки и образования: материалы VII Междунар. науч.-практ. Конф. – Пенза, 2021. – С. 120–122.

9 **Рахимов, Н. Н., Райимкулов, П. М., Хакназарова, Х. К.** Решение некоторых алгебраических задач с использованием вектора // International Scientific Review. – 2017. – № 1(32). – С. 11–13.

10 **Дорофеев, С. Н., Есетов, Е. Н., Наземнова, Н. В.** Аналогия как основа обучения школьников векторному методу решения геометрических задач // Вестник Сыктывкарского университета. Серия 1: Математика. Механика. Информатика. – 2021. – № 4(41). – С. 70–82.

11 **Clemencich, E., Virtich, M. P., Kovacic, J. M.** The role of pedagogical education in the development of scientific literacy // Athens Journal of Education. – 2023. – Vol. 10. – P. 1–22.

12 **Прокофьев, А.** Стереометрия. Решения задач повышенного уровня в вариантах ЕГЭ и не только / Прокофьев, А. – М.: Интеллект-Центр, 2023. – URL: [Электрондық ресурс]. – <https://www.labirint.ru/books/930071/>.

13 **Mesesan, N., Albulescu, I.** Development of functional literacy through a review of the literature on holistic education // European Writings on Social and Behavioral Sciences. – 2019. – P. 192–202.

14 **Лисина, Т. А.** Разработка нестандартного интегрированного урока для учащихся XI класса на тему «Решение стереометрических задач с Cabria 3D» // Молодой учёный. – 2020. – № 19 (309). – С. 120–122.

References

1 **Dalinger, V. A.** Metodika obucheniya stereometrii posredstvom resheniya zadach: uchebnoe posobie dlya vuzov [Methods of Teaching Stereometry through Problem Solving] / Dalinger, V. A. – 2-е изд., испр. I dop. – Moscow: Yurait, 2022. – 370 p.

2 **Igoshin, V. I.** O tochkakh i vektorakh v geometrii [On Points and Vectors in Geometry] / Igoshin, V. I. // Matematicheskoe obrazovanie. – 2017. – № 2 (82). – P. 27 – 43.

3 **Danilova, N. A., Sultakaeva, I. S.** Obuchenie shkolnikov resheniyu geometricheskikh zadach vektornym metodom // V sb.: Fundamental'nye osnovy innovatsionnogo razvitiya nauki i obrazovaniya: sbornik statei IV Mezhdunar. nauch. – prakt. konf. [Teaching Students to Solve Geometric Problems Using the Vector Method] – 2019. – P. 212–214.

4 **Astapov, I. S., Astapov, N. S.** Reshenie geometricheskikh zadach vektornym metodom / Astapov, I.S., Astapov N.S. // Matematika v shkole. [Solving Geometric Problems Using the Vector Method] – 2020. – № 1. – P. 43–49.

5 **Shynybekov, A. N., Shynybekov, D. A., Zhumabaev, R. N., Madelxanov, S. S.** Geometriya. Zhalpy bilim beretyn mekteptyn zharatylystanu-matematika bagytyndagy 11-synypka arналган okulyk [Textbook for the 11th grade of the natural and mathematical direction of a comprehensive school] / Shynybekov, A.N., Shynybekov, D. A., Zhumabaev, R.N., Madelxanov, S.S.

– Almaty: Atamyra, 2020. – 192 p. [Electronic resjurse]. – <https://okulyk.com/wp-content/books/815/815>.

6 **Raxymkariev, A. A., Tuxtazhaeva, M. A.** Geometriya 8: Zhalpy bilim beretin mektepterdin 8-synybyna arnalgan okulyk [Geometry 8: textbook for the 8th grade of General Education schools] / Raxymkariev, A.A. Tuxtazhaeva, M.A. – Kajta ondelgen zhane tolyktyrylgan 4-basylymy. – T.: Uzbekstan, 2019. – 160 p. [Electronic resjurse]. – <https://uzedu.online/geometrija/>

7 Sharafieva, E.F. Preimushchestva vektornogo metoda pri reshenii geometricheskikh zadach [The Advantages of the Vector Method in Solving Geometric Problems] / Sharafieva, E.F. // Forum molodykh uchenykh. – 2018. – № 5-3(21). – P. 892–896.

8 **Dolmatova, T. A., Filonova, K. A.** Effektivnost koordinatno-vektornogo metoda resheniya stereometricheskikh zadach // V sb.: Aktualnye voprosy sovremennoy nauki i obrazovaniya: sbornik statei VII Mezhdunar. nauch. -prakt. konf. [The Efficiency of the Coordinate-Vector Method for Solving Stereometric Problems] – Penza, 2021. – P. 120–122.

9 **Rakhimov, N. N., Rauymkulov, P. M., Khaknazarova, Kh. K.** Reshenie nekotorykh algebraicheskikh zadach s ispolzovaniem vektora [Solving Some Algebraic Problems Using Vectors] // International Scientific Review. – 2017. – № 1(32). – P. 11–13.

10 **Dorofeev, S. N., Esetov, E. N., Nazemnova, N. V.** Analogia kak osnova obucheniya shkolnikov vektornomu metodu resheniya geometricheskikh zadach [Teaching Students the Vector Method of Solving Geometric Problems] // Vestnik Syktyvkarskogo universiteta. Seriya 1: Matematika. Mekhanika. Informatika. – 2021. – № 4(41). – P. 70–82.

11 **Clemencich, E., Virtich, M.P., Kovacic, J. M.** The role of pedagogical education in the development of scientific literacy // Athens Journal of Education. – 2023. – Vol. 10. – P. 1–22.

12 **Prokof'ev, A.** Stereometriya. Resheniya zadach povyshennogo urovnya v variantakh EGE i ne tolko [Solutions to Advanced Level Problems in Unified State Exam Variants and Beyond] / Prokof'ev, A. – Moscow: Intellect-Tsentr, 2023. – [Electronic resjurse]. – URL: <https://www.labirint.ru/books/930071/>.

13 **Mesanan, N., Albuлесcu, I.** Development of functional literacy through a review of the literature on holistic education // European Writings on Social and Behavioral Sciences. – 2019. – P. 192–202.

14 **Lisina, T. A.** Razrabotka nestandartnogo integrirovannogo uroka dlya uchashchikhsya XI klassa na temu «Reshenie stereometricheskikh zadach s Cabria 3D» [Development of a Non-standard Integrated Lesson for 11th Grade Students

on the Topic «Solving Stereometric Problems with Cabria 3D»] // Molodoy uchenyi. – 2020. – № 19 (309). – P. 120–122.

25.09.24 ж. баспаға түсті.

03.12.24 ж. түзетулерімен түсті.

27.06.25 ж. басып шығаруға қабылданды.

*А. Б. Кокажаева¹, М. Р. Каскабаева², Г. Р. Бергенжанова³

^{1,2}Қазақский Национальный Женский Педагогический Университет, Республика Казахстан, г. Алматы;

³Алматинский университет энергетики связи имени Г. Даукеева, Республика Казахстан, г. Алматы

Поступило в редакцию 25.09.24.

Поступило с исправлениями 03.12.24.

Принято в печать 27.06.25.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВЕКТОРНО-КООРДИНАТНОГО МЕТОДА ПРИ РЕШЕНИИ СТЕРЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Статья посвящена вопросам преодоления трудностей, возникающих у учащихся на первых этапах изучения элементов стереометрии школьного курса геометрии и связанных с формированием навыков восприятия учащимися таких абстрактных понятий как способность представлять в пространстве фигуры заданные на плоскости. Также рассмотрены возможности эффективного использования векторно-координатного метода, являющегося одним из основных методов решения геометрических задач в стенах школы, также обосновывается актуальность темы данной статьи. Данный метод приводит геометрическую задачу к алгебраической форме. Использование векторно-координатного метода в реальных условиях служит основой для приобретения учащимися следующих навыков: перевод геометрического языка на векторный язык и наоборот; выполнение операций с векторами; умножение вектора на число, нахождение величины угла между векторами через скалярное произведение и т. д.

Векторно-координатный метод не требует особой интуиции, предсказуемости: решение задач алгоритмизировано, что в большинстве случаев облегчает решение задачи. Очевидно, что

эффективность использования векторно-координатного метода при решении задач поможет учащимся сэкономить время при сдаче Единого национального тестирования. Приведены примеры решения стереометрических задач, в которых показаны преимущества умения правильно применять векторно-координатного метода. Содержание статьи, несомненно, вызовет интерес у преподавателей вузов, школьных учителей, старшеклассников.

Ключевые слова: геометрия средней школы, Единое национальное тестирование, экономия времени, эффективные методы, вектор, координаты, пространственные задачи, информационные технологии.

A. B. Kokazhaeva¹, M. R. Kaskabaeva², G. R. Bergenzhanova³

^{1,2}Kazakh National Women's Teacher Training University,

Republic of Kazakhstan, Almaty;

³University Power Engineering and

Telecommunications named after G. Daukeyev,

Republic of Kazakhstan, Almaty.

Received 25.09.24.

Received in revised form 03.12.24.

Accepted for publication 27.06.25.

THE EFFECTIVENESS OF USING THE VECTOR COORDINATE METHOD IN SOLVING STEREOMETRIC PROBLEMS

The article is devoted to the issues of overcoming difficulties encountered by students at the first stages of studying the elements of stereometry of the school geometry course and related to the formation of students' perception skills of such abstract concepts as the ability to represent shapes set on a plane in space. The possibilities of effective use of the vector-coordinate method, which is one of the main methods for solving geometric problems within the walls of the school, are also considered, and the relevance of the topic of this article is also substantiated. This method reduces the geometric problem to an algebraic form. The use of the vector coordinate method in real conditions serves as the basis for students to acquire the following skills: translating a geometric language into a vector language and vice versa; performing operations with vectors; multiplying a vector by a number, finding the magnitude of the angle between vectors through a scalar product, etc.

The vector-coordinate method does not require special intuition, predictability: the solution of problems is algorithmized, which in most cases facilitates the solution of the problem. It is obvious that the effectiveness of using the vector-coordinate method in solving problems will help students save time when passing the Unified National Testing. Examples of solving stereometric problems are given, which show the advantages of the ability to correctly apply the vector coordinate method. The content of the article will undoubtedly arouse the interest of university teachers, school teachers, and high school students.

Keywords: secondary school geometry, Unified national testing, time saving, effective methods, vector, coordinates, spatial tasks, information technology.

<https://doi.org/10.48081/THVV3576>

***Г. Д. Кошанова¹, М. Д. Кошанова²,
А. С. Ажғалиева³, Ә. Б. Аманжолова⁴**

^{1,2,3,4}Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті,
Қазақстан Республикасы, Түркістан қ.

*e-mail: gulnazira.koshanova@ayu.edu.kz

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5990-1490>

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1377-4633>

³ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5190-0167>

⁴ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0370-7645>

ИНФОРМАТИКА ПӘНІНЕН ОЛИМПИАДАЛЫҚ ЕСЕПТЕРДІ ШЕШУ ӘДІСТЕМЕСІ

Бұл мақалада Түркістан облысының мектеп оқушыларының республикалық және халықаралық деңгейдегі информатика пәнінен олимпиадаларында жүлделі орындарға ие бола алмау мәселесі жан-жақты қарастырылып, осы мәселенің шешімі ретінде информатика пәнінен олимпиада есептерін шешудің тиімді әдістемесі ұсынылған. Зерттеуде Қазақстан Республикасының жалпы білім беретін мектеп оқушыларының информатика пәнінен өткен олимпиадаларға қатысу көрсеткіштері талданып, олардың нәтижелері жан-жақты зерттелген. Сонымен қатар, элективті курсты ұйымдастырудың және цифрлық білім беру орталарын қолданудың маңыздылығы және қажеттілігі мектеп оқушыларынан алынған сауалнама нәтижелері негізінде анықталған.

Мақалада информатикадан олимпиада есептерін шешуде тиімді әдіс-тәсілдерді қолдану жолдары талқыланып, оқушылардың білімін арттыруда қолданудың ықпалы көрсетілген. Мәселені шешу мақсатында оқушылардың информатикадан олимпиада есептерін шығарудағы аналитикалық және алгоритмдік ойлау дағдыларын дамытуды жүзеге асыруға бағытталған элективті курс ұйымдастырылған. Элективті курсты ұйымдастыруда цифрлық білім беру ортасын тиімді қолдану нәтижелері ұсынылған. Элективті курста «ашкөз» алгоритмдері, динамикалық бағдарламалау тәсілдері

және С.А. Орианский әдістері арқылы олимпиадалық есептерді шығарудың әдістері кеңінен қарастырылған.

Зерттеу барысында сауалнама жүргізу, мәліметтерді талдау және интерпретациялау, салыстыру мен синтездеу тәсілдері қолданылған. Олимпиадалық есептерді шешу әдістерінің тиімділігі 8-11 сынып оқушыларының арасындағы эксперименттік зерттеулер арқылы бағаланды. Эксперимент нәтижелері ұсынылған әдістемелерді қолдану оқушылардың олимпиадаға дайындық деңгейін айтарлықтай жоғарылатып, олардың олимпиадалық тапсырмаларды сәтті орындау қабілетін дамытқандығын көрсетті. Бұл әдіс-тәсілдерді білім беруде жүйелі түрде қолданылудың тиімділігі болашақта оқу үдерісін жақсартуға ықпал ететіндігімен анықталды.

Кілтті сөздер: элективті курс, информатика пәні олимпиадалары, «ашкөз» алгоритмдер, олимпиада есептері, оқушылардың дайындық деңгейі, динамикалық бағдарламалау.

Кіріспе

Жалпы орта мектепте информатика пәні бойынша олимпиадалық есептерді шешудің негізгі принциптері мен алғы шарттары мұқият талдауды, тиімді алгоритмдерді әзірлеуді, аппробациялау және нәтижені ұсынуды қамтиды. Есепті шешудің тиімді әдістері мен тиісті деректер құрылымдарын дұрыс таңдау, сондай-ақ шешімдерді оңтайландыру дағдыларын дамытуға оқушыларды үйрету маңызды болып табылады.

2023 жылғы Республикалық педагогтар съезінде Қазақстан Республикасының Президенті Қасым-Жомарт Тоқаев пәндік олимпиада жеңімпаздарының санын арттыру қажеттігін және озық білім беру мен тәрбиенің өзара үйлесімді жүзеге асуын атап өтіп, педагогтарға нақты міндеттер жүктеді [1].

Пәндік олимпиадалар – мектеп оқушыларының белгілі бір ғылыми салада интеллектуалдық қабілеттерін сынауға арналған жарыстардың бір түрі. Олар педагогикалық іс-әрекеттің маңызды аспектісі болып табылады, себебі ең қабілетті және дарынды оқушыларды анықтауға, жеке тұлғаның білім алуға деген қажеттіліктерін дамытуға және өз бетінше жұмыс істеу дағдыларын қалыптастыруға ықпал етеді [2].

Информатикадан бағдарламалау бойынша республикалық және халықаралық жарыстарға қатысу оқушылардың оқу үлгерімін арттырып қана қоймай, тұлғалық дамуында маңызды рөл атқарады, олардың зияткерлік қабілеттері мен командада жұмыс істеу қабілетін жетілдіруге ықпал етеді [3].

Көпжылдық тәжірибе көрсеткендей, мектеп оқушыларын олимпиадаларға дайындаудағы басты қиындықтардың бірі – Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 3 тамыздағы № 348 бұйрығымен бекітілген 1-11 сыныптардың үлгілік оқу жоспарының мазмұнына қарасақ, информатика пәні аясында олимпиадалық есептерді шешуге жеткілікті түрде дайындалуға мүмкіндік бермейтіні. Демек, информатика пәнінен олимпиадаларға дайындық теориялық және практикалық мәселелер бойынша мектеп бағдарламасынан тыс ерекше деңгейдегі жеке оқу бағытын қажет ететіндігін байқаймыз [6].

Жәутіков атындағы Халықаралық олимпиада – 10–11 сынып оқушыларына арналған информатика, физика және математика пәндері бойынша жыл сайынғы жарыс болып табылады. Әр пән бойынша олимпиада екі турдан тұрады, оның ішінде информатика пәнінен I және II турларда қатысушылар есептерді шешу арқылы сыналады [5].

Берілген мәліметтер олимпиадаға дайындық деңгейін арттыру және олимпиадалық есептерді шешу дағдыларын үйретудің тиімді әдістерін әзірлеу қажеттілігін көрсетеді. Осы қажеттілікті қанағаттандыру мақсатында элективті курс, қосымша платформа және С. Оршанский әдісін қолдана отырып жаңа әдіс ұсынылды.

Материалдар мен әдістер

Информатикадан олимпиадалық есептерді шешу дағдыларын жетілдіруге бағытталған элективті курсты ұйымдастыруда сандық білім беру ортасын қолдануға ерекше назар аударылды. Курс барысында оқушыларға С.А. Оршанский әдістерін қолдана отырып олимпиада есептерін шешу тәсілдері үйретілді. Оқу үдерісінің тиімділігін арттыру мақсатында кодты жазу, тестілеу және түзету үшін мамандандырылған бағдарламалық құралдар мен платформалар қолданылды. Сонымен қатар, оқушылар арасында сауалнама жүргізіліп, олардың информатика бойынша олимпиадаларға қатысуға деген көзқарасын объективті бағалауға мүмкіндік жасалды.

Оқушылардың қабілеттері мен дағдыларын дамыту, сондай-ақ пәндік саланы игеру процесі білім беру ортасы мен қолданылатын оқыту құралдарына тәуелді [7]. Жасөспірімдердің жас ерекшеліктерін, қызығушылықтарын зерттеу барысында олардың виртуалды әлем құруға деген ұмтылыстары нақты әлемдегі шектеулер мен кедергілерден бас тартуға бейім келеді [8].

Оқушыларды олимпиадаларға дайындау үдерісінің үздіксіз жетілу қажеттілігін ескере отырып, Е.Ы. Бидайбеков, Г.Б. Камалова, В.В. Гриншкун, М.А. Ермаганбетова, О.Ю. Заславская және басқа зерттеушілер олимпиадалық дайындықтың мақсаттары мен мазмұнын қайта қарастыру мәселелерін

талқылаған [9]. Мектепте информатика пәні бойынша олимпиадалық есептерді шешу әдістемесін терең талдау үшін басқа зерттеулерді ескеру маңызды. Мысалы, Л.Д. Азиеваның «Мектеп оқушыларын информатикадан олимпиадаға дайындау әдістемесі» [10] атты зерттеуінде әртүрлі стратегиялар мен дайындық әдістері сипатталған.

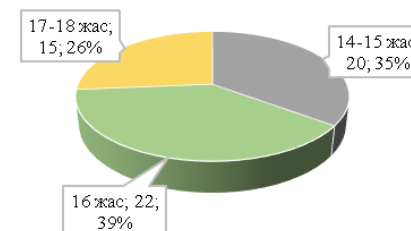
Еуропадағы информатикадан халықаралық олимпиаданың дәстүрлерін Е. Сағынтай, В.Стофов, А.Каттовалар егжей-тегжейлі қарастырған [11]. Сонымен қатар, Bawamohiddin, Aminah Bibi, Razali, Rozilawati «Learning by Competitions: Olympiads in Informatics as a Tool for Training High-Grade Skills in Programming» еңбегінде бағдарламалау және жарыстар арқылы есептерді шешу дағдыларын дамыту, «Problem-based Learning for Programming Education» [12] мақаласында проблемалық оқытуды бағдарламалау пәнін оқыту әдісі ретінде қолдану мүмкіндіктері қарастырылған.

«Веб-сайтты пайдалана отырып, мектеп оқушыларын информатикадан олимпиадаға дайындау» [13] мақаласында олимпиадаға дайындық барысында веб-ресурстарды қолданудың маңыздылығы атап өтілген.

Ғалымдардың зерттеулеріне сүйене отырып, қазіргі уақытта информатика пәнінен олимпиадаға дайындық көбіне жалпы орта білім беру жүйесіндегі сыныптан тыс жұмыстар аясында жүргізілетіні анықталды. Бұл зерттеу Кентау қаласындағы мамандандырылған «Дарын» мектеп-интернатында жүзеге асырылды. Зерттеуге 8-11 сынып оқушылары қатысып, олардың жастары 14-18 жас аралығын қамтыды.

Информатика пәні бойынша олимпиадаға дайындық барысында білім беру ортасында қосымша құралдардың өзектілігін бағалау мақсатында, сондай-ақ цифрлық технология мүмкіндіктерін қолданудың тиімділігін анықтау үшін сауалнама жүргізілді. Сауалнаманың объективтілігін қамтамасыз ету мақсатында оқушылардың жауаптары құпия сақталып, «Google Forms» платформасы арқылы жүзеге асырылды.

Сауалнамаға қатысқан оқушылардың жас ерекшеліктеріне қарай топтастырылған нәтижелері 1-суретте көрсетілген.



1-Сурет – Жас ерекшеліктеріне сәйкес қатысқан оқушылардың үлесі.

1-суретте көрсетілгендей, сауалнамаға қатысқан жалпы оқушылар саны 57 адамды құрайды. Сауалнамаға қатысушылардың 35%-ы 14-15 жас аралығындағы оқушылар, 39%-ы 16 жастағы оқушылар, ал 26%-ы 17-18 жас аралығындағы оқушылардан тұрады. Сауалнамаға 14 жастан бастап қатысқан оқушыларды таңдау себебі – информатика пәнін тиімді меңгеру үшін қажетті математикалық және логикалық білімдердің қалыптасқандығы. Сауалнама сұрақтары мен нәтижелері 1-кестеде көрсетілген.

1-кесте 1 – Сауалнама сұрағы және сауалнама нәтижесі

№	Сауалнама сұрақтары	Иә	Жоқ	Қолдай- м ы н , себебі	Қ о л д а - май мын, себебі	Жауап беруге қиналамын
1.	Сіз информатика пәнінен олимпиадаларға қатыстыңыз ба?	17	40			
2.	Сізді информатикадан олимпиада жарысына қатысу қызықтырады ма?	50				7
3.	Сізді информатика олимпиадаларына қатысу тұлға ретінде дамытады деп ойлайсыз ба?	55				2
4.	Пәндік олимпиадаларға қатысу пайдалы деп ойлайсыз ба?	55				2
5.	Информатика пәнінен олимпиаданы жылына бірнеше рет өткізуді қолдайсыз ба?	45	5			7
6.	Информатика пәнінен олимпиадаға қатысу зияткерлік қабілеттерді арттыратынына сенесіз бе?	55				2

7.	И н ф о р м а т и к а пәнінен олимпиадаға тек бағдарламалау бойынша тапсырмалар болғанын қолдайсыз ба?	10	40			7
8.	И н ф о р м а т и к а пәнінен олимпиадаға дайындалуда сандық технологиялар қажет пе?	50	1			6
9.	И н ф о р м а т и к а пәнінен олимпиадаға дайындалуда сандық технологиялар уақытыңызды үнемдей ме?	55				2
10.	О л и м п и а д а ғ а дайындалу үшін сандық білім беру ортасында жаңаша элективті курс дайындауды қ о л д а й м ы н / қолдамаймын себебі			57		

Зерттеу жұмыстары аясында ұйымдастырылған «Информатикадан күрделі олимпиадалық есептерді шығару» элективті курсының бағдарламасы 34 сағаттық көлемде құралған.

Кентау қаласы мамандандырылған «Дарын» мектеп-интернатында мектеп оқушылары қосымша курстар арқылы олимпиадаларға дайындықты жүргізеді. Бұл курс 8-11 сынып оқушыларына аптасына 1 сағат өтіледі.

Элективті курсты ұйымдастыруда көмекші құрал ретінде «TALPYN» сандық білім беру ортасы пайдаланылды. Курс мазмұны олимпиадалық есептерді шешуді үйретуге бағытталған. Олимпиадалық дағдыларды қалыптастыруға және білім беру процесінде онлайн білім беру ортасының моделін енгізуге мүмкіндік береді. «TALPYN» цифрлық ортасы арқылы оқушылар теориялық материалдармен танысып, тақырыптар бойынша терең білім алады.

Олимпиадалық есептерді шешудің алғашқы әдісі С.А. Оршанский ұсынған тәсілмен жүзеге асырылады, ол келесі кезеңдерден тұрады: 1)

оқу шарттарын анықтау; 2) математикалық модель құру; 3) шешімнің жалпы схемасын әзірлеу; 4) шешімді нақтылау; 5) шешімді іске асыру; 6) бағдарламаны тестілеу және жөндеу; 7) бағдарламаны тексеруге жіберу

Нәтижелер және талқылаулар

Сауалнама нәтижелері бойынша, мектеп-интернат оқушыларынан алынған сауалнаманың құрамында 12 сұрақтың ішінде информатикадан олимпиадаға дайындықтың қажеттілігіне байланысты оқушылардың пікірлері мен қолдау немесе қарсылық білдіру себептері анықталды (кесте 1). 2-кестеде көрсетілгендей, оқушылардың басым көпшілігі олимпиадалық дайындықты қолдайтынын білдірді, ал олардың негізгі уәжі – елімізде элективті курстардың аздығы, осы курстардың қазақ тілінде болмауы, сондай-ақ тегін және қолжетімді цифрлық білім беру ортасының болуы жағдайында барлығының оны пайдалану ниеті болды.

Зерттеу барысында алынған нәтижелер білім алушылардың білімі жоғары, орташа және төмен деңгейлер бойынша бағаланды. Білім алушылардың факультативтік курста алған білімдерін игеру деңгейін салыстырмалы түрде талдау 3-кестеде көрсетілген. Сонымен қатар, білім алушылардың ұсынылған әдістер бойынша білімін анықтау мақсатында қорытынды сынақтар ұйымдастырылды, олардың нәтижелері «2», «3», «4» және «5» бағаларымен бағаланды.

Кесте 3 – Білім алушылардың есептерді шығара алудың салыстырмалы талдау нәтижесі.

Топтар	Оқушылар саны	Баға алған оқушылар саны				Білім сапасы	Үлгерімі
		5	4	3	2		
Экспериментке дейінгі							
Эксперименттік топ	57	9	23	24	1	56 %	98 %
Бақылаудағы топ	49	9	10	28	2	39%	96%
Эксперименттен кейінгі							
Эксперименттік топ	57	16	27	14	0	75%	100%
Бақылаудағы топ	49	11	11	26	1	45%	98%

Зерттеу жүргізуде ұсынылған әдіс-тәсілдердің тиімділігін тексерудегі педагогикалық экспериментте 2023-2024 оқу жылының 8-11 сынып аралығындағы оқушылар қатысты. Эксперимент тобы олимпиада есептерін шешуде қолданылған әдістер көмегімен олимпиадалық білім, біліктерін

жетілдірді. Екі топқа бірдей тапсырмалар олардың олимпиада есептерді шеше алу қабілеттерін бағалау үшін мүмкіндік берді.

Нәтижелер 8–11 сынып оқушылары информатикадан олимпиадалық есептерді шығаруды үйренудегі әдістер мен сандық білім беру орталарын қолдану арқылы өз деңгейлерін едәуір арттырғанын көрсетті. Информатикадан олимпиадалар дарынды балаларға қолдау көрсетіп, олардың өзін-өзі тануы мен өмір бойы білім алуға деген адалдығын қалыптастыруда маңызды рөл атқарады.

Қорытынды

Олимпиадаларды өткізу жастардың қазіргі заманғы әлемнің барлық аспектілерін қамтитын информатикаға қызығушылығын арттыруда маңызды құрал болып табылады. Информатика пәні бойынша олимпиадалар жалпы орта, бастауыш және орта кәсіптік білім беру ұйымдарында оқушылардың шығармашылық қабілеттері мен ғылымға деген қызығушылығын анықтап, дамытуға ықпал етеді. Бұл олимпиадалар зияткерлік дамуды қолдауға, дарынды оқушыларды анықтауға және олардың кәсіби бағдарлануына жағдай жасауға мүмкіндік береді, сондай-ақ білім беруді жалғастыруға ынталандырады.

Ұсынылған әдістемелік тәсілдерді қолдану оқушыларды олимпиадалық есептерді шешуге тиімді дайындықты қамтамасыз етуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар, бұл тәсілдер оқушыларды әртүрлі бағдарламалау жарыстарына дайындаумен айналысатын жаттықтырушылар үшін пайдалы және практикалық мәні зор.

Пайдаланылған деректер тізімі

1 ҚР Білім және ғылым министрлігі ресми сайты. Білім беру стандарттары мен олимпиадаларға қатысты ресми құжаттар. [Электрондық ресурс]. – 2021. – <https://edu.gov.kz>.

2 Sagyntay, Y., Stoffova, V., Katyetova, A. Olympiad in informatics - the journey from the domestic round to international competition [Текст] // ICERI – 2023. 16 th International Conference of Education, Research and Innovation. – Spain: IATED Academy, 2023. – p. 5192–5198.

3 Grekov, A., Tchernykh, A., Zubarev, M. Educational Platforms and Tools for Informatics Olympiad Training [Текст] // Procedia Computer Science. – 2023. – Vol. 220. – p. 1124–1130.

4 Халықаралық информатика олимпиадасының нәтижелері. [Электрондық ресурс]. – <https://scoreboard.bc-pf.org/results/informatics/international-olympiad-informatics>.

5 Халықаралық Жәутіков олимпиадасының нәтижелері. [Электрондық ресурс]. – <https://scoreboard.bc-pf.org/kk/results/informatics/international-zhautykov-olympiad>.

6 Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрлігі. Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың, бастауыш, негізгі орта, жалпы орта, техникалық және кәсіптік, орта білімнен кейінгі білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарттарын бекіту туралы: Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 3 тамыздағы № 348 бұйрығы // Қазақстан Республикасының Әділет министрлігі. – 2022. – № 29031.

7 Павлова, Е. С. Методика использования систем задач как средства развития одаренности при подготовке школьников к олимпиадам по информатике [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 2016. – 26 с.

8 Berdi, D., Niyazova, G., Bayterekova, N., Koshanova, G., Usembayeva, I. Digital hygiene skills and cyberbullying reduction: a study among teenagers in Kazakhstan [Текст] // International Journal of Evaluation and Research in Education. – 2024. – Vol. 13, No. 6. – p. 4170–4188.

9 Овсянников, В. И., Кашицин, В. П. Дистанционное образование в России: постановка проблемы и опыт организации: учеб. пособие [Текст]. - М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2015. – 794 с.

10 Азиева, Л. Д. Методика подготовки школьников к олимпиаде по информатике [Текст] // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 3 (70). – С. 315–317.

11 Sagyntay, Y., Stoffova, V., Katyetova, V. Olympiad in informatics - the journey from the domestic round to international competitions [Текст]. – 2023. – p. 5192–5198.

12 Bawamohiddin, A. B., Razali, R. Problem-based Learning for Programming Education [Текст] // International Journal on Advanced Science, Engineering and Information Technology. – 2017. – Vol. 7, No. 6. – p. 20–35.

13 Беляев, С. Н., Лалетин, Н. В. Подготовка школьников к олимпиадам по информатике с использованием веб-сайта [Текст] // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2010. – № 3. – С. 18–22.

14 Авдюк, О. А., Дружинина, Л. В., Лемешкина, И. Г., Павлова, Е. С., Приходькова, И. В., Королева, И. Ю. Проблемы и методы их решения при подготовке школьников к участию в олимпиадах по информатике [Текст] // Современные наукоемкие технологии. – 2017. – № 4. – С. 60–64.

References

1 QR Bilim jane gylım ministrлігі resmi saıty. Bilim beru standarttary men olimpiadalarga katysty resmi kujattar [Official website of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan. Official documents related

to educational standards and Olympiads.]. [Electronic resource]. – Astana. – 2021. – <https://edu.gov.kz>

2 Sagyntay, Y., Stoffova, V., Katyetova, A. Olympiad in informatics – the journey from the domestic round to international competition [Текст] // ICERI – 2023. 16 th International Conference of Education, Research and Innovation. - Spain: IATED Academy, 2023. – p. 5192–5198.

3 Grekov, A., Tchernykh, A., Zubarev, M. Educational Platforms and Tools for Informatics Olympiad Training [Текст] // Procedia Computer Science. – 2023. – Vol. 220. – p. 1124–1130.

4 Halykaralyk informatika olimpiadasynyn natijeleri [Results of the International Olympiad in Informatics]. [Electronic resource]. – <https://scoreboard.bc-pf.org/results/informatics/international-olympiad-in-informatics>

5 Halykaralyk Zhautikov olimpiadasynyn natijeleri [Results of the International Zhautykov Olympiad]. [Electronic resource]. – <https://scoreboard.bc-pf.org/kk/results/informatics/international-zhautykov-olympiad>

6 Qazaqstan Respublikasy Oqu-agartu ministrлігі. Mektepke deyingi tarbie men oqytudyn, bastauysh, negizgi orta, jalpy orta, texnikalyq jane kasiptik, orta bilimnen keiyngi bilim berudin memlekettik jalpyga mindetti standarttaryn bekıtu turaly: Qazaqstan Respublikasy Oqu-agartu ministrinın 2022 jyly 3 tamyzdagı № 348 buyrugy [Ministry of Education of the Republic of Kazakhstan. On approval of state mandatory standards of preschool education and training, primary, basic secondary, general secondary, technical and vocational, post-secondary education: Order of the Minister of Education of the Republic of Kazakhstan dated August 3, 2022 No. 348] // Kazakstan Respublikasynyn Adilet ministrлігі. – 2022. – № 29031

7 Pavlova, E. S. Metodika ispolzovaniya system zadach kak sredstva razvitiya odarennosti pri podgotovke shkolnikov k olimpiadam po informatike: avtoref. dis. ...d-ra ped.nauk. [Methodology for using the system of tasks as a means of developing talent in preparing schoolchildren for Computer Science Olympiads] [Text] – Volgograd, 2016. – p. 26.

8 Berdi, D., Niyazova, G., Bayterekova, N., Koshanova, G., Usembayeva, I. Digital hygiene skills and cyberbullying reduction: a study among teenagers in Kazakhstan [Text] // International Journal of Evaluation and Research in Education. – 2024. – Vol. 13, No. 6. – p. 4170–4188.

9 Ovsyannikov, V. I., Kashitsin, V. P. Distancionnoe obrazovanie v Rossiı: postanovka problemy i opyt organizacii : ucheb.pos. [Distance education in Russia : experience in problem setting and Organization: study. pos] [Text] - Moscow: Ritz «Al'fa» MGOPU im. M. A. Sholokhova. – 2015. – p. 794.

10 Azieva, L. D. Metodika podgotovki shkolnikov k olimpiade po informatike [Methodology of preparing students for the Computer Science Olympiad] [Text] - Mir nauki6 kul'tury, obrazovaniya – 2018 – № 3 (70) – p. 315–317.

11 **Sagytay, Y., Stoffova, V., Katyetova, V.** Olympiad in informatics - the journey from the domestic round to international competitions [Текст]. – 2023. – p. 5192–5198.

12 **Bawamohiddin, A. B., Razali, R.** Problem-based Learning for Programming Education [Текст] // International Journal on Advanced Science, Engineering and Information Technology. – 2017. – Vol. 7, No. 6. – p. 20–35

13. **Belyaev, S. N., Laletin, N. V.** Podgotovka shkolnikov k olimpiadam po informatike s ispol'zovaniem veb-saita. [Preparing schoolchildren for Computer Science Olympiads using the website] [Text] // Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva. – 2010 – № 3 — p.18–22.

14 **Avdeyuk, O. A., Druzhinina, L. V., Lemeshkina, I. G., Pavlova, E. S., Prihodkova, I. V., Koroleva, I. Yu.** Problemy i metody ih resheniya pri podgotovke shkolnikov v olimpiadah po informatike. [Problems and methods for solving them in preparing schoolchildren for participation in computer science Olympiads] [Text] // Sovremennye naukoemkie tehnologii. – 2017. – № 4. – p. 60–64.

12.11.24 ж. баспаға түсті.

18.04.25 ж. түзетулерімен түсті.

02.07.25 ж. басып шығаруға қабылданды.

G. D. Koshanova¹, M. D. Koshanova²,
A. S. Azhgaliyeva³, A. B. Amanzholova⁴
^{1,2,3,4}International Kazakh-Turkish University
named after Khoja Ahmed Yasawi,
Republic of Kazakhstan, Turkestan
Поступило в редакцию 12.11.24.
Поступило с исправлениями 18.04.25.
Принято в печать 02.07.25.

METHODS OF SOLVING OLYMPIAD PROBLEMS IN COMPUTER SCIENCE

This article comprehensively examines the issue of school students in the Turkistan region failing to achieve prize-winning positions in national and international informatics Olympiads. As a solution to this issue, an effective methodology for solving informatics Olympiad problems is proposed. The study analyzes the participation rates of general education

school students in the Republic of Kazakhstan in informatics Olympiads and thoroughly examines their results. In addition, the importance and necessity of organizing elective courses and using digital educational environments are determined based on survey results collected from students.

The article discusses effective methods and techniques for solving informatics Olympiad problems and demonstrates their impact on improving students' knowledge. To address the issue, an elective course aimed at developing students' analytical and algorithmic thinking skills in solving informatics Olympiad problems has been organized. The study presents the results of effectively utilizing a digital educational environment in organizing the elective course. The elective course covers methods for solving Olympiad problems using "greedy" algorithms, dynamic programming techniques, and the methods of S.A. Orshansky.

The research employed survey conduction, data analysis and interpretation, comparison, and synthesis methods. The effectiveness of the Olympiad problem-solving methods was evaluated through experimental studies involving students from grades 8 to 11. The experimental results showed that the proposed methodologies significantly improved students' readiness for Olympiads and enhanced their ability to successfully complete Olympiad tasks. The effectiveness of systematically applying these methods in education has been identified as contributing to the improvement of the learning process in the future.

Keywords: elective courses, informatics olympiads, greedy algorithms, olympiad problems, students' preparation level, dynamic programming.

*Г. Д. Кошанова¹, М. Д. Кошанова², А. С. Азгалиева³, А. Б. Аманжолова⁴
^{1,2,3,4}Международный казахско-турецкий университет
имени Ходжи Ахмеда Ясави,
Республика Казахстан, г. Туркестан
Received 12.11.24.
Received in revised form 18.04.25.
Accepted for publication 02.07.25.

МЕТОДИКА РЕШЕНИЯ ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАЧ ПО ИНФОРМАТИКЕ

В данной статье всесторонне рассматривается проблема, связанная с тем, что школьники Туркестанской области не занимают призовые места на республиканских и международных олимпиадах

по информатике, и предлагаются эффективные методики решения олимпиадных задач по информатике как способ решения этой проблемы. В исследовании проанализированы показатели участия и результаты учащихся общеобразовательных школ Республики Казахстан на олимпиадах по информатике. Кроме того, на основе проведённого опроса среди школьников выявлена важность и необходимость организации элективных курсов и использования цифровых образовательных сред.

В статье обсуждаются способы применения эффективных методологических подходов к решению сложных олимпиадных задач и их влияние на повышение уровня знаний учащихся. В рамках решения данной проблемы был организован элективный курс, направленный на развитие аналитических и алгоритмических навыков школьников для решения олимпиадных задач, с эффективным использованием цифровой образовательной среды. В содержание элективного курса вошли такие темы, как «жадные» алгоритмы, методы динамического программирования и методики С.А. Оршанского.

В ходе исследования применялись общенаучные методы, включая проведение опросов, анализ и интерпретацию данных, сравнение и синтез. Эффективность теоретических аспектов и методов решения олимпиадных задач была оценена в ходе экспериментального исследования, проведённого среди учащихся 8-11 классов. Результаты эксперимента показали, что предложенные методики существенно повысили уровень подготовки школьников к олимпиадам и улучшили их способности успешно решать олимпиадные задачи. Кроме того, доказана эффективность данных методов в образовательном процессе, что способствует его улучшению в будущем.

Ключевые слова: элективный курс, олимпиады по информатике, «жадные» алгоритмы, олимпиадные задачи, уровень подготовки учащихся, динамическое программирование.

SRSTI 14.35.07

<https://doi.org/10.48081/BZKS2257>***O. V. Molotovskaya¹, M. Sh. Gussenova²**

^{1,2}International Educational Corporation,
Kazakh Leading Academy of Architecture and Civil Engineering,
Republic of Kazakhstan, Almaty

*e-mail: olgavmol@gmail.com

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7922-3121>

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5605-0117>

LANGUAGE ACQUISITION THROUGH THE USE OF AUTHENTIC MATERIALS AND TASKS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

The study explores the integration of authentic materials and tasks into foreign language teaching to enhance language acquisition. The research evaluates the impact of authentic video resources from the Speakout series, featuring real-world content, on developing learners' linguistic proficiency, cultural awareness, and motivation. The study applies a mixed-method approach, integrating both quantitative and qualitative techniques, such as pre- and post-tests, classroom observations, and participant surveys, to evaluate the effects of authentic materials and tasks on language learning outcomes. The theoretical framework draws on significant studies of authentic materials in language instruction (K. Morrow, H. Widdowson, J. Harmer, F. Mishan).

The findings demonstrate that the incorporating authentic materials significantly improves language proficiency, as evidenced by students' marked advancements in speaking fluency, critical thinking, and descriptive vocabulary. Survey data indicate that 83% of learners considered authentic materials to be highly motivating, whereas 65% recognized them as crucial for enhancing language competencies. However, challenges such as linguistic complexity and cultural unfamiliarity emerged, highlighting the necessity for scaffolding and task design that aligns with learners' proficiency levels.

This study emphasizes the pedagogical benefits of integrating authentic resources into classroom instruction, bridging the gap between structured

learning and real-world communication. Future studies can explore the long-term effects of such approaches across various learner proficiency levels.

Keywords: authentic materials, task-based learning, foreign language acquisition, communicative competence, learner engagement, language pedagogy, multimodal resources.

Introduction

Changing demands of modern society have made foreign language education increasingly significant, and the English language is currently recognized as a key medium for achieving effective integration into the global landscape. The paradigm of foreign language teaching has significantly shifted from a knowledge-based framework to competency-based approach. A key focus of this shift is the development of learners' ability to communicate effectively in real-life contexts, aiming to cultivate competent speakers of the target language. In this context, a widely accepted assumption is the efficacy of 'natural learning' (H.G. Widdowson, 1990), which suggests that language acquisition is most effective when it mirrors the processes of immersion and authentic use.

For the last several decades 'authentic materials' have gained a considerable attention in second language pedagogy and they are thought to be an essential element of foreign language instruction. The concept of authenticity has been extensively examined in academic literature (S.D. Krashen & T.D. Terrell, 1983; J. Swaffar, 1985; M. Breen, 1985; E. Arnold, 1991; V. Wong et al., 1995; M.G. Sample, 2015; P. Yelubayeva, 2017; I. Zvarych et al., 2024; E. Park, 2024; E. Xega, 2024), with the majority of studies highlighting the positive influence of authentic materials on learners' proficiency in foreign language classrooms.

The emergence of communicative approach in Foreign Language Teaching (FLT) (D.H. Hymes, 1972) highlighted the significance of communicative competence, which extends beyond knowledge of language structures to contextualized communication [1, p. 67]. Proponents of Communicative Language Teaching (CLT) support the use of authentic or 'from-life' (J.C. Richards & T.S. Rodgers, 1986) materials in the classroom such as advertisements, signs, magazines and newspapers, graphic or visual sources. These materials are considered to be a great source of cultural content of the target language, which is crucial for the development of Intercultural Communicative Competence (ICC) widely recognized in foreign language education.

Contemporary FLT methodology is mostly oriented at communicative competency-based approach bringing a real-life communication into English classes. Besides, CLT has been greatly influenced by the revolution in information

and communication technologies (ICT), which opened up an unlimited access to authentic materials from the culture of the target language. In this regard, materials of original sources are increasingly becoming a vital factor in teaching English as a foreign language.

This study is relevant to the field of foreign language education as it addresses the growing interest in the development of communicative competences of foreign language learners by emphasizing the role of authentic materials (particularly authentic video resources) and tasks in the classroom settings. Authentic materials serve as a bridge between the structured classroom environment and real-life communication, facilitating more meaningful and engaging language learning experiences. By focusing on task design, the research seeks not only to enhance learner motivation but also foster the integration of cultural values into the process of foreign language acquisition.

The aim of the research is to explore the essential factors that contribute to effective language acquisition through the integration of authentic materials and authentic tasks in foreign language teaching and learning. Specifically, the study investigates the role of authentic video materials in designing tasks that facilitate language skills, cultural competence, and learner engagement in the EFL class.

The following research questions were addressed in the present investigation: (1) What are the essential factors influencing language acquisition when using authentic materials in foreign language classrooms? (2) What challenges and opportunities arise when implementing authentic materials and tasks in foreign language classrooms? (3) How do authentic multimodal materials, such as videos, contribute to preparing learners for real-world communication and achieving pedagogical objectives in foreign language education? By addressing these questions, the study seeks to explore the pedagogical potential of authentic materials and tasks in foreign language education.

Materials and methods

Participants. The study involved 46 first-year bachelor students from the Faculty of General Construction at Kazakh Leading Academy of Architecture and Civil Engineering. All the participants were aged between 17-18 years old, and their language proficiency levels were different at the outset of the study. The university's discipline, Foreign Language I, does not provide for dividing students withing the same group based on language levels. Instead at the initial stage, the overall language level of each group was determined through a test administered before the experiment began. Based on the test results, both groups were identified as pre-intermediate learners.

Materials. Authentic video materials were carefully selected for the experiment to align with the coursebook syllabus and the learners' preferences.

The primary source for language instruction and acquisition in the classroom was the course *Speakout 2nd edition. Pre-Intermediate* by Pearson Education (<https://www.pearson.com>) [2]. The ‘real-life’ content was supplemented with the contrived materials provided in the coursebook to ensure a balanced integration of resources. The research materials are BBC video clips of the *Speakout. Second Edition* course (2015) that accompany each unit of the course, featuring content from BBC documentaries, dramas, or entertainment programs [3, p. 20]. These materials provide learners with exposure to authentic language use and a range of English language varieties.

The learners participating in the investigation had their regular classes based on their timetable. The students attended classes three times a week, with each session lasting 50 minutes, over a 15-week period from September to December 2024. Every second week the focus was put on using authentic content from the BBC video section.

Methods. This study is mixed-method research as it integrates both quantitative and qualitative approaches to explore how authentic materials and tasks influence foreign language learning outcomes. [4, p. 51]. The research applied quantitative methods – pre- and post- speaking test – to measure the speaking fluency of students, interpret the data collected, and determine differences resulting from the intervention. The survey was also distributed to participants to gather quantitative data on their perceptions and attitudes regarding authentic materials in class. Qualitative data from classroom observations and participant responses were coded to enhance the quantitative results.

Results and discussion

The concept of authenticity. The issue on determining the criteria to provide the most suitable definition of ‘authentic materials and texts’ has been a controversial one in foreign language education (L. Rings, 1986; W. Lee, 1995; S. Rivers, 1981). While the exact definition of the term ‘authentic materials and texts’ has been disputed (A. Gilmore, 2007), it generally refers to original sources – newspapers and magazine articles, songs, movies, works of fiction, menus, websites, etc. – that were produced by native speakers or writers for a normal communicative purpose (H.G. Widdowson, 1983). One of the earliest definitions of the term ‘authentic text’ was given by K. Morrow (1977), who defined it as “...a stretch of real language, produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message of some sort” [5, p. 13]. F. Mishan notes how K. Morrow puts emphasis on the word *real* distinguishing it from *imaginary*, and interprets authentic texts as tools for conveying information rather than illustrating specific language structures [6, p. 12].

The lack of consensus on a precise and widely accepted definition of ‘authenticity’ has created a separation into ‘authentic’ and ‘inauthentic’ texts in pedagogical literature. The distinction is drawn based on juxtaposition of the qualities of texts. Typically, ‘authentic’ texts offer an ‘accurate and reliable representation’ of a language [cited in 7, p. 245] and have some social purpose in the language community (M. Peacock, 1997). ‘Inauthentic’ texts fail to convey a real sociocultural message and abound with artificial content. As S. Bacon claims, foreign language teaching based on inauthentic material brings ‘mechanics’ of language to the classroom and not the ability to use this language to interact with others [8, p. 543].

Numerous interpretations of the term ‘authenticity’ have been proposed throughout the decades of the research in this field. J. Abersold and M. Field (1997) along with T. Adams (1995) characterize authentic materials as original resources produced by and intended for native speakers, highlighting their unaltered application in educational settings. Conversely, C. Rogers and F. Medley (1988) contend that the effectiveness of the material is dictated more by task design and learner guidance than by the material itself. D. Little, S. Devitt, and D. Singleton (1989) along with J. Richards and R. Schmidt (2010) emphasize the sociocultural significance of authentic materials, which provide learners with exposure to language as it is used in real-world contexts. H. Widdowson (1990) directs attention towards enabling learners to utilize language in a natural manner, whereas J. Harmer (2007) highlights the significance of showcasing language in its authentic, unaltered state. Considering the various definitions of authentic materials, we can assume that these materials were not originally created for instructional purposes but for real-life use by native people in genuine communicative contexts. For the purpose of this research, we define authentic materials as real-world spoken, written, or multimodal content produced for genuine communicative purposes and incorporated into language learning to enhance exposure to natural language use and bridge the relevance of ‘real’ language with meaningful classroom interactions.

Given this, language instructors must not only be selective in their use of authentic materials but also competent in designing tasks that effectively integrate these resources. Rogers and Medley point out that ‘activities accompanying the materials are as important as the materials themselves’ [5, p. 468]. Remaining in the same line, we agree that the content of the authentic material must be accessible to learners, with tasks tailored to their proficiency levels. Furthermore, the stages of task performance should be logically sequenced to encourage learners to draw upon their existing knowledge in completing the tasks.

Authentic tasks in foreign language teaching and learning. The term *task* has been defined by various scholars with an emphasis on its role in language pedagogy.

N. Prabhu describes a task as an activity requiring learners to process information and ‘arrive at an outcome’, with the teacher regulating this process [cited in 6, p. 68]. Other scholars define communicative tasks as learner-focused activities that emphasize meaning over form, involving comprehension, production, and interaction in the target language to achieve specific outcomes with the performance assessed based on completion (D. Nunan, J. Willis).

Building on the concept of tasks in language pedagogy, F. Mishan highlights that they consist of multiple stages, varying in their focus on language form and the degree of autonomy granted to learners, and underscoring the roles of teachers and learners within the task framework [6, p. 68]. Expanding on this idea, we can refer to N. Prabhu’s (1987) key stages in task-based learning, which are the pre-task, where the entire class works under teacher guidance and control to clarify the task’s goals; the task, where learners work individually or collaboratively, seeking teacher assistance sought if necessary; assessment of the task outcome, where results are evaluated [6, p. 69]. Willis elaborates on this balance by breaking down task-based learning into three distinct stages. The pre-task stage introduces the topic, highlights useful vocabulary and phrases, and ensures students understand tasks instructions. The task cycle includes the task itself, where students do the work independently while the and teacher monitors, followed by planning, during which students prepare to report their findings, present and compare results. The final stage, language focus, involves analyzing the language used, identifying specific features of the text, and practicing new vocabulary and patterns) [9, p. 38]. This structured approach integrates both communicative engagement and linguistic focus, ensuring tasks remain both meaningful and pedagogically effective.

Expanding on the structured stages of task-based learning outlined previously, D. Nunan specifies four components of a communicative task: goals, input, activities and the roles assigned to both teachers and learners [10, p. 48]. The goal, in Nunan’s opinion, is ‘general intentions behind any given task’ [ibid.], serving as the foundation for its design. The input consists of authentic texts/materials incorporated into the classroom. The activities are directly derived from the input, ensuring a meaningful engagement with the material. Drawing on D. Nunan’s framework and the authentic video input, Picture 1 illustrates a structure model for communicative task design, comprising six essential components – goals, input, activities, teacher and learner role, and language focus.

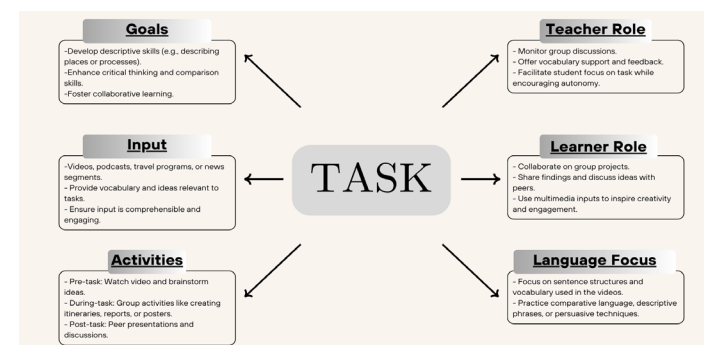


Figure 1 – Framework for task-based language acquisition using multimedia resources (based on Nunan’s (1989) model)

Clark highlights that “...teaching materials should reflect the authentic communicative purpose of the text by ensuring appropriacy of task” [11, p. 75]. F. Mishan’s guiding principles (2005) identify crucial task authenticity aspects, which this study aims to identify. The scholar suggests that tasks should reflect the original communicative purpose of the input text, maintain relevance and appropriateness, elicit a meaningful response or active engagement, closely resemble real-life tasks, draw on learners’ target language and culture knowledge, and facilitate purposeful communication and interaction [6, p. 75]. These principles ensure effective and contextually meaningful authentic material integration in language acquisition.

Building on these foundational principles, F. Mishan (2005) also proposes a classification of authentic tasks, highlighting their alignment with diverse communicative goals to promote active learner involvement in real-world contexts. This framework categorizes tasks based on their communicative purposes, including (1) informative purpose (e.g., extraction, reaction, transference, analysis, inferencing); (2) persuasive purpose (e.g., reaction, response, analysis, inferencing); (3) interactive purpose (e.g., extraction, reaction, response, inferencing, transference); (4) instructional purpose (e.g., reaction); (5) provocative purpose (e.g., reaction, response, inferencing, analysis); (6) soliciting purpose (e.g., response, reaction); (7) engaging purpose (e.g., analysis, response, inferencing, extension, transference). [6, p. 92]

Videos, as genuine resources, fit perfectly with F. Mishan’s (2005) categorization of authentic tasks, highlighting the importance of involving learners in real-world communication contexts [14, p. 308; 15, p. 301]. Video-based activities enable learners to engage actively in tasks tailored for various communicative objectives. For example, videos support tasks aimed at providing

information, such as gathering data or examining cultural specifics; they also serve persuasive functions, like shaping opinions or evaluating arguments; and they promote interactivity, allowing learners to understand meanings or apply knowledge. In a similar vein, videos facilitate tasks that are instructional, provocative, soliciting, and engaging, fostering reactions, responses, and deeper inferencing. Incorporating videos into lessons allows for increased engagement among learners, addressing various communicative objectives. This approach utilizes the diverse formats of videos to improve the authenticity and effectiveness of instructional materials.

It is essential to note that learners, as foreign language users, can obtain significant advantages from the classroom environment, provided that a teacher acknowledges the classroom's role in facilitating language acquisition. Consequently, several points arise from the discourse on authenticity. Firstly, foreign language educators must exhibit considerable confidence in addressing issues of culture and language use in the classroom. Secondly, when teachers offer learners right types of tasks and materials, they integrate their own authenticity into classroom activities.

As Karen Baicker (2003) assumes, in order to present a material a foreign language teacher should introduce the topic background and help learners guide the discussion in a positive direction. Apart from that, if questions are raised in the classroom for a discussion, learners get the opportunity to dwell on the problem or exchange their views. To add, tasks involving analysis of sources enhance learners' critical thinking skills such as determining point of view, comparing and contrasting, classification of data, etc.

Authentic tasks adopted in the study. Based on the authentic BBC videos from the *Speakout Second Edition: Pre-Intermediate* resource, we included appropriate tasks into the study to foster a learning environment that encouraged realistic communicative challenges and 'create an engaging sensory experience' [16, p. 61]. This approach not only facilitated the study's main goal of improving language acquisition but also illustrated the significance of task-based learning in fostering engagement, skill integration, and cultural competency. The tasks were closely aligned with the communicative purposes outlined earlier. For example, the video titled *Miranda* [2, p. 14-15] – an excerpt from a sitcom – initiated a creative writing assignment in which students composed amusing blog posts on awkward experiences, combining engaging narrative writing with the opportunity to elicit peer responses. *The Money Programme: Dream Commuters* [2, p. 24-25] – a BBC documentary about commuting – encouraged students to perform class surveys on commuting habits, promoting informative communication through data presentation and discussions, comparing their findings

with those depicted in the video. In *Going Local: Rio* [2, p. 34-35] – a BBC travel programme – learners planned a one-day tourist itinerary, integrating creative planning with informative communication. Other assignments emphasized on critical thinking and comparative analysis. For instance, *Inventions. Supersized Earth: The Way We Move* [2, p. 44-45] – a BBC documentary about significant developments – challenged students to present on groundbreaking inventions. The video *Full Circle* [2, p. 54-55] – an excerpt from a BBC travel programme – required students to make research on global landmarks and compare them, promoting interactive discussions and the identification of cultural similarities and differences. Finally, *Horizon: Monitor Me* [2, p. 64-64] – a BBC documentary on health gadgets – involved the creation of group posters that described key health-monitoring technologies, with further analysis of the information presented by each group. Through these tasks, learners not only practiced language skills in diverse, authentic contexts but also developed competencies in engaging, interactive, and purposeful communication.

All the videos involved preparatory activities to make learners familiar with the main theme, setting and characters of the video. The 'freeze-frame' technique (J. Harmer, 2007) was applied while watching videos to engage students in predictive activities, such as making assumptions about subsequent events or anticipating character's dialogue. Following Nunan's model of task-based language acquisition (2005), during-task stage involved such assignments as writing a blog post about an awkward experience (*Miranda*); conducting a class survey on commuting habits and preparing visual presentations of results (*The Money Programme: Dream commuters*); exploring famous tourist destinations and planning itinerary (*Going Local: Rio*); discussing groundbreaking inventions and their impact on society (*Supersized Earth: The Way We Move*); brainstorming on global landmarks and their cultural significance (*Full circle*); discussing modern health technologies (*Horizon: Monitor Me*). In the post-task stage, students presented their findings and engaged in discussions to critically analyze and reflect on the results.

The language focus allowed for the analysis and practice of linguistic forms and vocabulary encountered during these activities, promoting incorporation of language in authentic circumstances. For example, identifying phrases within relevant contexts that reflect informal language (e.g., come on, freak out, I'm gonna have to dash, ...cos now I'm manning up to put sign up, cracked how to ride, Do you want a hand?), emotional expression (e.g., Think and pace, Doughnuts, What a boost!), descriptive language (e.g., an hour's drive from Toulouse Airport, That is like a sea of houses, The lights of La Paz twinkle below us), informal questions (e.g., Public transport? With the best views of the city? To who?), and technical explanations and terminology (e.g., the canard wing, banked the wings, cardiac

rhythm, blood sats, deep/light sleep, REM, pedometer) enhanced students' ability to understand how language adapts in various communicative situations.

Discussion of findings. Students were given a Speaking Test to assess their spoken language skills, which are essential for efficient communication. Since human connection relies heavily on linguistic knowledge, the research sought to improve learners' language and strategic competencies, which are crucial to spoken language ability (N. Saville & P. Hargreaves, 1999). The speaking test tasks assessed fluency, accuracy, pronunciation, task achievement, and interactive communication, which are essential to oral communication.

The test was specifically designed to measure learners' communicative language skills following N. Saville and P. Hargreaves' paradigm [13]. This framework includes three fundamental components that elements that constitute language proficiency. Grammatical competence (syntax, morphology, lexicon, and phonetics) enables precise and meaningful phrases. Discourse competence is the ability to arrange coherent and cohesive structures, establishing logical connections and rhetorical organization of ideas. Pragmatic competence helps speakers convey and interpret intended meanings, including the intricate nuances of illocutionary acts, by being aware of context and goals. In addition to language abilities, strategic competence allows speakers to use interactional and non-verbal communication skills to address communication obstacles. These features emphasize spoken language proficiency complex nature, emphasizing linguistic competence and adaptable communication methods [ibid.].

A total of 46 first-year students participated in the pre- speaking test. All the students completed the test under similar conditions, ensuring consistency in the evaluation process. The test of oral communicative ability in English consisted of 4 parts, including Introduction and Personal Questions, Picture Description Task, Role-Play Activity, Discussion on a General Topic. The test was conducted through face-to-face interactions, with an emphasis on assessing learners' productive skills. During the oral test sessions, the learners' speech acts were recorded for further analysis.

The post-test, designed to evaluate oral communicative ability, was administered after 15 weeks of instruction to the same learners who had participated in the pre-test. The post-test followed the same format, consisting of personal questions, discussions guided by selected pictures presented to the students, situational role-play, and theme-based dialogues. The results, summarized in Table 1, provide a comparative analysis of students' performance before and after 15 weeks of instruction. The table indicates the average score for each component, the percentage of the improvement and significant findings. The percentage of improvement was calculated using a standard mathematical method to determine the relative change between two values, expressed as a percentage:

$$\text{Improvement}(\%) = \frac{(\text{Post} - \text{Test Score}) - (\text{Pre} - \text{Test Score})}{\text{Pre} - \text{Test Score}} \times 100$$

Table 1 – Pre-test and post-test results of oral communicative ability across task components

Task component	Pre-test average score	Post-test average score	Improvement (%)	Remarks
Introduction and personal questions	65	78	20 %	Improvement in fluency and confidence
Picture description task	58	74	27.6 %	Enhanced descriptive vocabulary and clarity
Role-play activity	60	82	36.7 %	Greater spontaneity and context relevance
Discussion on general topic	55	79	43.6 %	Significant improvement in critical thinking and articulation

The table shows that the average Introduction and Personal Questions score improved 20 % from 65 to 78, suggesting increased confidence and fluency in basic self-expression. The Picture Description Task average score rose 27.6% from 58 to 74, indicating better descriptive vocabulary and clarity. Role-Play Activity scores improved 36.7 %, from 60 to 82, showing greater spontaneity and contextual appropriateness in simulated interactions. The Discussion on General Topic assignment changed the most at 43.6 %, from 55 to 79, demonstrating a good progress in critical thinking, articulation, and meaningful dialogue.

These findings demonstrate that authentic video materials and appropriate communicative tasks improve linguistic ability, cultural awareness, and learner engagement. The results show that assignments closely aligned with real-life communication enhance performance and develop practical language skills essential for effective communication.

Classroom observations were systematically conducted over a fifteen-week period to gather data on learners' behavior and attitudes. All the participants of the research were divided in two groups of 23 students each and followed and identical English curriculum to maintain consistency across the study. The participants were informed about the objectives, methodologies, and requirements of the experiment, and provided their consent to participate in the study. During the usage of authentic video materials in the classroom, a number of significant factors emerged. Students demonstrated increased engagement and interest, particularly

when the videos described real-life experiences and cultural contexts (e.g., The Money Programme: Dream Commuters, Going Local: Rio). The classroom environment showed a supportive and stimulating atmosphere, allowing learners to express their viewpoints effectively.

Despite positive outcomes, several limitations and challenges emerged in the course of the experiment. The integration of video materials and the creation of impactful follow-up tasks required significant time. Certain materials presented linguistic complexity and cultural unfamiliarity, which hindered understanding. For example, the documentary Horizon: Monitor Me (focused on health gadgets) used special terminology (cardiac rhythm, blood sats, REM, pedometer) that posed difficulties for the students with minimal familiarity with medical or technical language. In a similar vein, the video Inventions: Supersized Earth: The Way We Move included specialized terminology (canard wing, banked the wings), which brought difficulties in understanding. In terms of cultural unfamiliarity, the travel programme Going Local: Rio addressed the cultural and geographical elements of Rio de Janeiro, which posed challenges for some students lacking prior familiarity with Brazilian landmarks, traditions, or the local context. Although a significant number of students appreciated the videos, a small group faced challenges with the multimodal content, especially those with weaker listening abilities or less experience with genuine English contexts.

A survey was conducted among the participants to gain insights into the effectiveness and impact of authentic materials and tasks on the learning process. The questionnaire examined three primary aspects such as the significance of genuine input in fostering language skills, the extent to which authentic materials and tasks enhanced learners' motivation, and attitudes of students towards the integration of authentic resources in the classroom. By limiting the questionnaire to these three essential areas, we aimed to ensure accuracy and clarity in collecting the participants' perceptions while minimizing the cognitive and time burden on respondents. This approach facilitated the collecting of important and targeted data that is in line with the study's goals. The table below illustrates responses of 46 participants to represent their overall perceptions of the issue.

Table 2 – Student perceptions of authentic materials in language learning: importance, motivation, and integration

Question	Response	Percentage
How important is authentic input for the development of language competences?	Very important	65 %
	Somewhat important	28 %
	Not important	7 %
How strongly do authentic materials and tasks motivate language acquisition?	Strongly motivate	83 %
	Somewhat motivate	10 %
	Do not motivate	7 %
How positive do you feel about integrating authentic and contrived materials?	Very positive	70 %
	Neutral	30 %
	Negative	0 %

As shown in Table 2, a majority of students (65 %) noted that authentic input is 'very important' for the enhancement of their language competences. This highlights the significant acknowledgement of authentic resources as essential tools for language development. Only 7 % of participants found authentic input 'not important' suggesting minimal opposition to its incorporation in language acquisition. A significant 83 % of respondents indicated that 'real-life' materials and tasks 'strongly motivate' their learning process, while 10% classified them as 'somewhat motivating'. This suggests that genuine materials are efficient in engaging learners and stimulating their language learning. Regarding the integration of authentic and contrived materials, 70% of participants conveyed 'very positive' attitude, while the remaining 30% adopted a neutral position. This suggests that combining authentic materials with coursebook content can create a balanced learning environment while fulfilling curriculum requirements.

The findings confirm that authentic materials not only improve learners' language skills but also promote increased motivation and engagement when thoroughly combined with artificial resources. These results demonstrate the pedagogical benefits of incorporating authentic input in the creation of balanced and impactful language learning experience.

Conclusion

This study achieved its research objectives by exploring the integration of authentic materials and tasks in foreign language teaching. Through a mixed-method approach, we examined the influence of authentic materials on task design, and identified challenges and opportunities in their implementation. The findings demonstrate that authentic materials, particularly video resources, greatly improve learners' language skills, cultural understanding, and involvement.

Quantitative results from pre- and post-tests showed significant advancements in speaking fluency, descriptive vocabulary, and critical thinking skills. Qualitative observations and survey data underscored the heightened motivation and favorable attitudes of learners towards authentic materials, with 83 % recognizing their significant motivating impact and 65 % deeming them essential for language development.

The study highlights the significance of thoughtfully designed tasks that align with learners' proficiency levels, along with the crucial role of teachers in promoting meaningful engagement with authentic resources. Despite challenges like linguistic complexity and the need for extensive preparation, the study demonstrated that integrating real-world materials into the curriculum effectively connects classroom learning with practical communication. Future implementations of authentic materials should consider scaffolding techniques to assist learners with lower proficiency levels while ensuring a balanced use of both authentic and contrived materials to achieve the best possible outcomes.

In conclusion, this study confirms that the incorporation of authentic materials and thoughtfully designed tasks promotes a learner-focused, engaging, and culturally enriched language learning experience, in line with the communicative objectives of contemporary foreign language teaching. Subsequent investigations may delve into the enduring effects and wider applicability of these methodologies among various learner groups.

References

- 1 **Richards, J. C., Rodgers, T. S.** Approaches and Methods in Language Teaching : A description and analysis (Cambridge Language Teaching Library) [Text]. – Cambridge : Cambridge University Press, 1986. – 171 p.
- 2 **Clare, A., Wilson, J. J.** Speakout. Second Edition : Pre–Intermediate Students' Book with DVD–Rom [Text]. – Essex : Pearson, 2015. – 176 p.
- 3 **Parsons, J., Duffy, M., Witherick, N.** Speakout. Second Edition : Pre–Intermediate Teacher's Book with Recourse and Assessment Disc [Text]. – Essex : Pearson, 2015. – 176 p.
- 4 **Creswell, J. W., Creswell, J. D.** Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches [Text]. – Los Angeles : SAGE, 2018. – 388 p.
- 5 **Morrow, K.** Authentic Texts in ESP [Text] // Holden K., ed. English for Specific Purposes. – 1st ed. – London : Modern English Publications, 1977. – P. 13–17.
- 6 **Mishan, F.** Designing Authenticity into Language Learning Materials [Text]. – Bristol, Portland : Intellect Books, 2005. – 346 p.

- 7 **Simonsen, R. L.** An Analysis of the Problematic Discourse Surrounding «Authentic Texts» [Electronic resource]. – // Hispania. – Johns Hopkins University Press. – 2019. – Vol. 102, No. 2. – P. 245–258. DOI : <https://doi.org/10.1353/hpn.2019.0045>
- 8 **Bacon, S. M.** Listening for Real in the Foreign Language Classroom [Electronic resource]. – // Foreign Language Annals. – 1989. – Vol. 22, Issue 6. – P. 543–550. DOI : <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1989.tb02781.x>
- 9 **Willis, J. A.** Framework for Task–Based Learning [Text]. – Essex, England : Longman, 1996. – 160 p.
- 10 **Nunan, D.** Designing Tasks for the Communicative Classroom [Text]. – Cambridge : Cambridge University Press, 1989. – x+211 p.
- 11 **Clark, D. F.** Communicative Theory and its Influence on Materials Production [Text] // Language Teaching. – 1989. – Vol. 22, No. 2. – P. 73–86.
- 12 **Willis, D., Willis, J.** Doing Task–based Teaching [Text]. – Oxford : Oxford University Press, 2007. – 278 p.
- 13 **Saville, N., Hargreaves, P.** Assessing Speaking in the Revised FCE [Text] // ELT Journal. – January 1999. – Vol. 53, No. 1. – P. 42–51.
- 14 **Harmer, J.** The Practice of English Language Teaching : Fourth Edition [Text]. – Essex : Pearson. Longman. – 448 p.
- 15 **Gabdullina, Z., Yelubayeva, P., Nemtchinova, E., Kunakova, K., Kulzhanbekova, G.** Integrating Digital Authentic Materials in ESP Classrooms : Effects on Kazakh Students' Language Proficiency and Student Engagement [Electronic resource] // Forum for Linguistic Studies. – 2024. – 6(4). – P. 300–315. DOI : <https://doi.org/10.30564/fls.v6i4.6712>
- 16 **Xega, E., Çyfeke, J., Bilalli, Sc. E.** Using Videos as Authentic Material to Encourage University Students' Autonomy in Reflective Writing [Electronic resource] // XLinguae. – 2024. – Volume 17, Issue 4. – P. 59–73. DOI : <https://doi.org/10.18355/XL.2024.17.04.05>
- 17 **Pogozheva, E. Yu., Zhuravleva, E. A.** Designing communicative competence as a system with specified properties [Electronic resource]. – // Bulletin of Toraighyrov University. Pedagogics Series – 2022. – No. 2. – P. 133–141. DOI : <https://doi.org/10.48081/QgnH6917>

Received 13.02.25.

Received in revised form 02.04.25.

Accepted for publication 11.07.25.

*О. В. Молотовская¹, М. Ш. Гусенова²

^{1,2}Халықаралық білім беру корпорациясы,

Қазақ бас сәулет-құрылыс академиясы (ҚазБСҚА),

Қазақстан Республикасы, Алматы қ.

13.02.25 ж. баспаға түсті.

02.04.25 ж. түзетулерімен түсті.

11.07.25 ж. басып шығаруға қабылданды.

ШЕТ ТІЛІН АУТЕНТИКАЛЫҚ МАТЕРИАЛДАР МЕН ТАПСЫРМАЛАР АРҚЫЛЫ МЕНГЕРУДІҢ ТИІМДІ ЖОЛЫ

Зерттеуде шет тілдерін оқыту тиімділігін арттыру мақсатында аутентикалық материалдар мен тапсырмаларды оқу процесіне енгізу мүмкіндігі қарастырылады. «Speakout» оқулықтар сериясындағы аутентикалық бейнематериалдардың білім алушылардың тілдік құзыреттілігін, мәдени хабардарлығын және уәждемесін дамытуға әсері бағаланады. Аутентикалық материалдар мен тапсырмалардың тіл үйрену нәтижелеріне ықпалын бағалау үшін зерттеуде сандық және сапалық әдістерді қамтитын аралас әдістемелік тәсіл қолданылады. Оған алдын ала және қорытынды тестілеу, оқу процесін бақылау, сондай-ақ экспериментке қатысушылар арасында сауалнама жүргізу кіреді. Зерттеудің теориялық негізі аутентикалық материалдарды тіл оқытуда пайдалану бойынша маңызды еңбектерге (К. Морроу, Х. Уиддоусон, Дж. Хамер, Ф. Мишан) сүйенеді.

Алынған нәтижелер аутентикалық материалдарды пайдалану білім алушылардың тілдік құзыреттілігін едәуір жақсартатынын көрсетеді. Бұл шет тілін қолданудағы, сыни ойлаудағы және сипаттамалық сөздік қорды кеңейтудегі жетістіктермен дәлелденді. Сауалнама деректері бойынша, білім алушылардың 83%-ы аутентикалық материалдарды жоғары уәждемелік құрал ретінде бағаласа, 65%-ы оларды тілдік дағдыларды жетілдіруде маңызды деп есептейді. Дегенмен, тілді меңгеру күрделілігі мен мәдени білімнің жеткіліксіздігі сияқты қиындықтар анықталды. Бұл білім алушылардың тілді меңгеру деңгейіне сәйкес тапсырмалар әзірлеу және бейімдеу қажеттілігін көрсетеді. Зерттеу аутентикалық ресурстарды оқу үдерісіне енгізудің педагогикалық артықшылықтарына назар аударады, бұл құрылымдық оқыту мен нақты коммуникация арасындағы алшақтықты жоюға ықпал етеді.

Болашақ зерттеулерде бұл тәсілдердің әртүрлі деңгейдегі білім алушыларға ұзақ мерзімді әсерін талдау басты назарда болмақ.

Кілтті сөздер: аутентикалық материалдар, коммуникативтік тапсырмалар әдісі, шет тілін меңгеру, коммуникативтік құзыреттілік, мультимодальды ресурстар.

*О. В. Молотовская¹, М. Ш. Гусенова²

^{1,2}Международная образовательная корпорация,

Казахская головная архитектурно-строительная академия (КазГАСА),

Республика Казахстан, г. Алматы

Поступило в редакцию 13.02.25.

Поступило с исправлениями 02.04.25.

Принято в печать 11.07.25.

ОВЛАДЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ С ПОМОЩЬЮ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ И ЗАДАНИЙ В ОБУЧЕНИИ

В исследовании рассматривается возможность повышения эффективности преподавания иностранных языков за счет включения аутентичных материалов и заданий в процесс преподавания. Оценивается влияние аутентичных видеоресурсов из серии учебных пособий «Speakout» на развитие языковой компетенции обучающихся, их культурной осведомленности и мотивации. Для оценки влияния аутентичных материалов и заданий на результаты изучения языка, в исследовании используется смешанный методологический подход, включающий количественные и качественные методы, такие как предварительное и итоговое тестирование, наблюдение в процессе обучения, а также опрос участников эксперимента. Теоретическая основа работы опирается на значимые исследования в области использования аутентичных материалов в преподавании языка (К. Морроу, Х. Уиддоусон, Дж. Хамер, Ф. Мишан).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что использование аутентичных материалов значительно улучшает языковую компетенцию обучающихся. Это подтверждается заметным улучшением результатов обучающихся в использовании иностранного языка, критического мышления и в расширении описательного словарного запаса. Данные опросов показывают, что 83% обучающихся считают аутентичные материалы высоко

мотивирующими, а 65% признают их важными для совершенствования языковых навыков. Однако были выявлены и определённые трудности, такие как сложность освоения языка и недостаточный уровень культурных знаний, что подчёркивает необходимость создания и разработки заданий, соответствующих уровню владения языком учащихся. Исследование акцентирует внимание на педагогических преимуществах интеграции аутентичных ресурсов в учебный процесс, способствуя преодолению разрыва между системным обучением и реальной коммуникацией. Перспективы дальнейших исследований связаны с анализом долгосрочного воздействия данных подходов на обучающихся с разным уровнем языковой подготовки.

Ключевые слова: аутентичные материалы, метод коммуникативных заданий, изучение иностранного языка, коммуникативная компетенция, мультимодальные ресурсы.

МРНТИ 14.37.27

<https://doi.org/10.48081/VBAG5668>

***К. К. Мукашева¹, Л. В. Куликов², К. К. Жумадилова³,
Н. М. Степанова⁴, Е. Х. Айтбаев⁵**

^{1,3,4,5}Торайғыров университет,

Республика Казахстан, г. Павлодар

²Санкт-Петербургский государственный университет,

Российская Федерация, г. Санкт-Петербург

*e-mail: mukasevakumyszan@gmail.com

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1104-0001>

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0503-4433-0877>

³ORCID: <https://orcid.org/0000-0073-4000-5000>

⁴ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8695-0431>

⁵ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2035-4162>

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Статья посвящена исследованию процесса формирования методологической культуры студентов в рамках музыкального образования в высшем учебном заведении. Актуальность темы обусловлена необходимостью развития у будущих музыкантов-исполнителей системного мышления, рефлексивных навыков и способности применять теоретические знания в профессиональной практике. В статье представлены различные подходы к определению «методологическая культура», выделены ключевые компоненты и показатели ее сформированности. Исследование проводилось на кафедре «Исполнительское искусство» НАО «Торайғыров университет» с участием 35 студентов. Методология исследования включала анализ образовательных программ, проведение опросов студентов и преподавателей, а также статистическую обработку полученных данных. Результаты исследования подтверждают, что сочетание теоретических и исполнительских дисциплин положительно влияет на развитие методологической культуры студентов. Участники эксперимента продемонстрировали

значительный рост в области критического мышления, рефлексии и применения научных подходов в музыкальной практике. Обсуждаются перспективы дальнейших исследований, связанных с совершенствованием образовательных стратегий и углублением методологической подготовки музыкального образования в вузе. Предложены рекомендации по модернизации учебных программ для повышения профессиональной компетентности будущих музыкантов и их адаптации к современным требованиям музыкального искусства.

Ключевые слова: методологическая культура, музыкальное образование, студенты, высшее образование, исполнительское искусство, образовательный процесс, рефлексия, критическое мышление, научные подходы.

Введение

Актуальность исследования формирования методологической культуры в процессе музыкального образования в высшем учебном заведении обусловлена современными тенденциями развития системы музыкального образования. В условиях стремительного развития науки и искусства, а также усиления требований к профессиональной подготовке выпускников, особое значение приобретает развитие у будущих музыкантов-исполнителей таких качеств, как системное мышление, рефлексия, способность к научному осмыслению исполнительской деятельности и применение теоретических знаний в практической работе.

Под методологической культурой понимается совокупность знаний, умений, навыков и установок, позволяющих субъекту образовательного процесса осознанно использовать научные методы и подходы в обучении и профессиональной практике [1]. Данное понятие активно разрабатывается в отечественной и зарубежной педагогической науке [2]. Среди ключевых компонентов методологической культуры выделяются:



Рисунок 1 – Ключевые компоненты методологической культуры

В Казахстане данной проблематике посвятили свои исследования такие ученые, как Э. Б. Абдуллина [3], изучающая вопросы интеграции науки и

искусства в образовании, А. И. Кунарбаева [4], занимающаяся развитием исследовательских компетенций у студентов музыкальных специальностей, Н. Корыхалова [5], которая рассматривает роль методологии в формировании профессионального мышления музыканта. Значимый вклад в развитие проблемы внесли преподаватели, работающие в НАО «Торайғыров университет» кафедры «Исполнительское искусство», где проводилось настоящее исследование.

В России вопросы методологической подготовки студентов-музыкантов исследовались такими учеными, как Е.В. Набиева [6], рассматривающий методологию музыкального образования как самостоятельную научную область, Т.В. Вальковская [7], уделявшая внимание интеграции науки и искусства в образовательном процессе, Л. Казанцева [8], анализирующая методологическую культуру как основу профессиональной подготовки музыканта. Значимым теоретическим и практическим вкладом является работа В. Чинаева [9], изучающего взаимосвязь теоретического и практического знания в музыкальной подготовке.

На международном уровне тема формирования методологической культуры студентов затрагивалась в работах Chen Yanan [10], который подчеркивал важность рефлексивной практики в музыкальном образовании, E.R. Jorgensen [11], развивавшей идеи философского осмысления музыкального обучения, Li Linna. [12], исследовавшего методологические основы интерпретации современной музыки.

Проблема формирования методологической культуры студентов музыкальных специальностей коррелирует с рядом нормативно-правовых документов, регулирующих высшее образование в Республике Казахстан и за рубежом. В частности, в Казахстане это:

1 Государственный общеобразовательный стандарт высшего образования Республики Казахстан (2019 г.), устанавливающий требования к уровню подготовки специалистов, включая развитие исследовательских и аналитических навыков [13].

2 Концепция культурной политики Республики Казахстан на 2023 – 2029 годы, предусматривающая усиление роли научно-методологической подготовки студентов [14].

3 Типовые правила организации образовательного процесса образовательного процесса в организациях образования, реализующие необходимость формирования у студентов компетенций, связанных с научным мышлением и рефлексией [15].

Международные документы, регулирующие развитие музыкального образования, включают:

1 Болонский процесс, в рамках которого акцентируется внимание на компетентностном подходе, включающем развитие у студентов критического мышления и рефлексивных навыков.

2 Рекомендации ЮНЕСКО относительно музыкального образования, подчеркивающие важность методологической подготовки в интеграции искусства и науки.

Таким образом, проблема формирования методологической культуры студентов в процессе музыкального образования имеет широкое научное и нормативное обоснование, что делает ее актуальной для дальнейших исследований и внедрения в образовательную практику. Представленное исследование было проведено на базе кафедры «Исполнительское искусство» НАО «Торайғыров университета» с выборкой из 35 студентов и направлено на выявление возможностей музыкального образования в становлении методологически зрелой личности будущего музыканта.

Материалы и методы

Для реализации целей исследования и получения достоверных результатов был применен комплекс взаимосвязанных материалов и методов, охватывающих как теоретический, так и эмпирический уровень изучения проблемы формирования методологической культуры студентов в процессе музыкального образования в вузе. Эмпирическое исследование было проведено на базе кафедры «Исполнительское искусство» НАО «Торайғыров университета» с выборкой из 35 студентов по специальностям: 6B02101 – «Инструментальное исполнительство»; 6B02103 – Вокальное искусство. Возраст участников составлял от 18 до 24 лет. Выбор данной категории обусловлен тем, что именно на этапе высшего музыкального образования закладываются основы профессионального мышления, формируются исполнительские навыки и развиваются рефлексивные способности, необходимые для осознанного применения научных методов в музыкальной практике.

В рамках исследования были использованы следующие методы:

– анализ научно-педагогической и методической литературы – позволившей выявить современное состояние проблемы формирования методологической культуры в музыкальном образовании, определить ключевые подходы и концепции, обосновать рабочее определение понятия «методологическая культура»;

– анкетирование студентов и преподавателей – направлено на выявление уровня осведомленности участников образовательного процесса о значении методологии в музыкальном образовании, а также на диагностику наличия или отсутствия рефлексивных и аналитических навыков у студентов;

– наблюдение за образовательным процессом – осуществлялось в течение трех месяцев на занятиях по специальным дисциплинам, истории музыки и педагогике музыкального искусства. Наблюдение помогло выявить особенности взаимодействия преподавателя и студента, характер подачи материала и степень его интеграции с научными подходами;

– педагогический эксперимент, состоящий из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

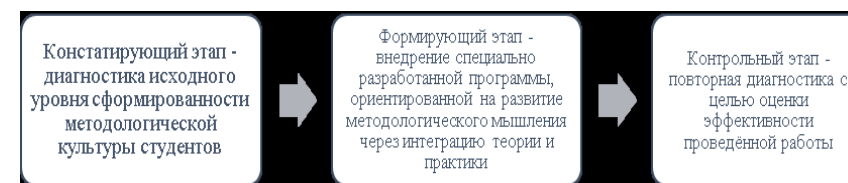


Рисунок 2 – Этапы эксперимента

– статистическая обработка данных – полученные в результате анкетирования, тестирования и педагогического наблюдения данные были проанализированы с использованием методов математической статистики: вычисление средних значений, процентных соотношений, сравнительный анализ показателей до и после эксперимента, что позволило обобщить выводы исследования и представить в графическом виде;

– качественный анализ образовательных программ: 6B02101 – «Инструментальное исполнительство»; 6B02103 – Вокальное искусство, позволил выявить наличие или отсутствие компонентов, способствующих формированию методологической культуры студентов.

Для диагностики объективного анализа уровня сформированности методологической культуры студентов-музыкантов на всех этапах педагогического эксперимента были использованы специализированные диагностические инструменты, направленные на оценку трех ключевых компонентов: критическое мышление, рефлексия профессиональной деятельности, применение научных подходов в музыкальной практике.

Таблица 1 – Обоснование диагностического инструментария

компоненты	методика	Обоснование использования
Критическое мышление	Watson Glaser Critical Thinking Appraisal (тест уровня сформированности критического мышления разработанный Г. Уотсоном и Э. Глейзером)	Тест предназначен для оценки респондентов понимать и критически оценивать ситуации и информацию, выделять логические противоречия, формулировать аргументированные выводы при интерпретации музыкального произведения
Рефлексия профессиональной деятельности	Методика «Рефлексия профессиональной деятельности» Е.В. Громовой, Г.К. Селевко (с использованием модели рефлексии, адаптированной под контекст музыкального образования)	Методика нацелена на выявление степени осознанности собственной профессиональной деятельности, умение анализировать свои действия и принимать корректирующие решения.
Применение научных подходов в музыкальной практике	Методика «Применение научных подходов в практике» Н.И. Беликовой и Н.Ю. Чернышевой	Методика направлена на оценку способности студента использовать научные методы при анализе и интерпретации музыкального произведения.

Таким образом, применение вышеперечисленных методов обеспечило комплексный подход к исследованию, что позволило получить достоверные данные и сформулировать обоснованные выводы о возможностях музыкального образования в становлении методологически зрелой личности будущего музыканта.

Результаты и обсуждение

Для диагностики уровня критического мышления были использованы следующие инструменты: тест Watson Glaser Critical Thinking Appraisal – тестовые задания закрытого типа с выбором правильного ответа; ситуационные задачи по анализу интерпретаций различных исполнителей; аналитическое эссе на тему: «Дайте обоснование, почему выбранная вами трактовка произведения является наиболее убедительной». Были предложены следующие вопросы: Какой из предложенных вариантов интерпретации фуги И. С. Баха соответствует историко-стилистическим нормам? Найдите ошибочное утверждение в приведенном анализе сонаты

В.А. Моцарта. Сравните две записи одного и того же произведения. Какая из них ближе к оригиналу? Почему?

Таблица 2 – Шкала оценки

Уровень	Характеристика
Высокий	Способен к глубокому анализу, обнаруживает логические связи, делает обоснованные выводы
Средний	Понимает основную идею, но не всегда замечает скрытые смыслы и противоречия
Низкий	Затрудняется в анализе, принимает информацию поверхностно

Диагностика уровня рефлексии профессиональной деятельности проводилась с использованием методики «Рефлексия профессиональной деятельности» Е.В. Громовой, Г.К. Селевко, адаптированной под контекст музыкального произведения. Были использованы следующие инструменты диагностики: рефлексивные эссе после каждого практического занятия или концертного выступления. Метод «профессионального дневника»- студент еженедельно записывает: что сделал, что получилось, что не удалось, какие уроки извлек. Интервью с преподавателем по итогам тем дисциплин. Шкала самооценки рефлексии (анкетирование). Примеры вопросов анкеты: Какие трудности вы испытывали при подготовке к последнему выступлению? Что бы вы сделали иначе, если бы готовились к этому выступлению снова? Какие источники вы использовали при подготовке произведения и почему именно их? Как ваш опыт прошлых выступлений повлиял на текущую репетиционную работу?

Таблица 3 – Шкала оценки

Уровень	Характеристика
Высокий	Четко осознает свои сильные и слабые стороны, умеет делать выводы, ставить цели развития
Средний	Описывает события, но затрудняется в анализе причин и планировании изменений
Низкий	Предоставляет общие, неструктурированные высказывания, не анализирует свою деятельность

Для диагностики уровня применения научных подходов в музыкальной практике использовалась методика «Применение научных подходов в

практике» Н.И. Беликовой и Н.Ю. Чернышевой. В качестве инструментов диагностики были использованы: проектная работа: сравнительный анализ двух интерпретаций одного произведения с точки зрения историко-стилистических, жанровых и исполнительских особенностей. Тест с открытыми вопросами по применению теоретических знаний в исполнительской практике. Защита мини-исследования (презентация, письменный отчет). Экспертная оценка преподавателя по чек-листу. Примеры заданий: Проанализируйте интерпретацию сонаты С. Прокофьева с точки зрения современных научных исследований. Какие исторические данные могут повлиять на стиль исполнения произведения С. Рахманинова? Обоснуйте свой выбор в одной из пьес К. Дебюсси, опираясь на научные источники.

Таблица 4 – Шкала оценки

Уровень	Характеристика
Высокий	Уверенно использует научные источники, аргументирует выбор интерпретации, применяет междисциплинарный подход
Средний	Пытается использовать теорию, но допускает формальный подход
Низкий	Не связывает теоретические знания с практической деятельностью

Результаты исследования по всем трем компонентам представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Динамика уровня сформированности компонентов методологической культуры до и после эксперимента

компонент	До эксперимента (%)	После эксперимента (%)
Критическое мышление	Низкий – 68	Низкий – 25
	Средний – 22	Средний – 40
	Высокий – 10	Высокий – 35
Рефлексия	Низкий – 72	Низкий – 22
	Средний – 20	Средний – 45
	Высокий – 8	Высокий – 33
Применение научных подходов	Низкий – 70	Низкий – 20
	Средний – 20	Средний – 42
	Высокий – 10	Высокий – 38

В ходе исследования были использованы адаптированные методики, позволяющие всесторонне оценить уровень сформированности ключевых компонентов методологической культуры студентов в процессе получения музыкального образования в вузе. Полученные данные свидетельствуют о том, что целенаправленное использование диагностических инструментов обеспечило: точность измерения исходного уровня методологической культуры, объективную оценку динамики развития компонентов, возможность коррекции дисциплин образовательных программ в процессе эксперимента, формирование у студентов навыков самодиагностики и самооценки.

Для всестороннего изучения процесса формирования методологической культуры студентов в рамках музыкального образования были использованы следующие методы исследования: качественный анализ образовательных программ, проведение опросов студентов и преподавателей, статистическая обработка данных.

Анализ образовательных программ. Цель анализа: выявить наличие или отсутствие компонентов, способствующих формированию методологической культуры студентов: критического мышления, рефлексии, умения применять научные подходы в практике.

Нами были изучены учебные и рабочие программы дисциплин по специальностям: 6B02101 – Инструментальное исполнительство, 6B02103 – Вокальное искусство за последние три года. Осуществлен качественный контент-анализ с выделением следующих параметров: наличие междисциплинарных связей, использование исследовательских методов обучения, включение заданий на рефлексию и критический анализ, наличие курсовых работ/проектов, требующих теоретического осмысления исполнительской деятельности. Результаты анализа образовательных программ представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Наличие элементов, способствующих формированию методологической культуры в образовательных программах

параметр	Присутствует (%)	Отсутствует (%)	Комментарий
Междисциплинарные связи (связь истории музыки с интерпретацией)	45	55	Встречаются выборочно, не системно

Исследовательские методы в обучении (семинары, проектная деятельность)	30	70	Преобладает репродуктивный подход
Задания на рефлексию и самоанализ	10	90	Единичные случаи в рамках педагогической практики
Курсовые работы с теоретическим осмыслением исполнительской деятельности	20	80	Не являются обязательными

На момент начала эксперимента образовательные программы слабо ориентированы на развитие методологической культуры студентов. Большинство дисциплин строятся по традиционной модели – практические занятия преобладают над теоретико-методологическими компонентами.

Опрос студентов. Цель опроса: выявить уровень осведомленности студентов о значении методологии в музыкальном образовании, их отношении к интеграции теории и практики, степень сформированности ключевых компонентов методологической культуры.

Для опроса была разработана авторская анкета из 15 вопросов закрытого и открытого типа. Примеры вопросов:

1 Как вы понимаете термин «методология музыкального искусства»? (открытый вопрос)

2 Считаете ли вы важным использовать научные подходы при подготовке произведения к выступлению? (да / нет / затрудняюсь ответить)

3 Как часто вы используете научные источники при подготовке к концертам? (всегда / иногда / никогда)

4 Какие навыки помогают вам в работе над произведением? (рефлексия, анализ, импровизация).

Таблица 7 – Шкала оценки по ключевым компонентам

компонент	Да (%)	Иногда (%)	Нет (%)
Использование научных источников	15	40	45
Рефлексия при подготовке к выступлениям	10	35	55

Аргументация интерпретации произведения	12	30	58
Осознание связи теории и практики	8	25	67

Большинство студентов не осознают важность использования научных подходов в исполнительской деятельности. Рефлексивные и аналитические навыки развиты слабо, что подтверждает необходимость целенаправленной работы по формированию методологической культуры.

Опрос преподавателей. Цель опроса: определить позицию преподавателей относительно необходимости развития методологической культуры у студентов, выявить существующие проблемы в образовательном процессе.

В анкетировании приняли участие 10 преподавателей кафедры «Исполнительское искусство». Интервью проводилось по основным направлениям профессиональной деятельности. Примеры вопросов:

1 Считаете ли вы важным развитие методологической культуры у студентов -музыкантов?

2 Какие трудности возникают при внедрении исследовательских методов в практику?

3 Какие изменения в образовательной программе могли бы способствовать развитию методологической культуры?

Результаты опроса преподавателей представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Результаты опроса преподавателей

вопрос	Положительный ответ (%)	Отрицательный ответ (%)	Комментарий
Считаете ли вы важным развитие методологической культуры студентов?	100	0	Все преподаватели отметили актуальность данного вопроса
Есть ли в образовательной программе дисциплины, направленные на развитие методологической культуры?	30	70	Единичные дисциплины включают теоретический блок

Используете ли вы в своей практике задания на рефлексию и критическое мышление?	40	60	Некоторые преподаватели применяют выборочно
Готовы ли вы внедрять новые методики, направленные на развитие методологической культуры?	80	20	Поддержка со стороны большинства преподавателей

Преподаватели положительно оценивают необходимость развития методологической культуры студентов, однако в текущей практике такие подходы используются ограниченно. Основными проблемами называют: недостаток времени, отсутствие соответствующих материалов и слабая мотивация студентов.

Далее была проведена статистическая обработка данных, целью которой была: объективизация результатов исследования, выявление достоверных изменений в уровнях сформированности методологической культуры до и после эксперимента. Сравнительные результаты представлены ниже, в таблице 9

Таблица 9 – Динамика уровня сформированности методологической культуры студентов до и после эксперимента

компонент	До (%)	После (%)	Прирост (%)
Критическое мышление	10	35	+ 25
Рефлексия	8	33	+ 25
Применение научных подходов	10	38	+ 28

Статистическая обработка показала значительный рост уровня сформированности всех ключевых компонентов методологической культуры, что подтверждает эффективность проведенного исследования.

Проведенный анализ образовательных программ, опросы студентов и преподавателей, а также статистическая обработка данных позволили: выявить текущее состояние системы музыкального образования в части формирования методологической культуры; получить объективные данные о уровне сформированности ключевых компонентов студентов; зафиксировать положительную динамику после работы со студентами в рамках музыкальных дисциплин. Результаты могут быть использованы для корректировки образовательных стандартов, совершенствования учебных

планов и разработки новых методических рекомендаций для преподавателей музыкальных дисциплин.

Выводы

Формирование методологической культуры студентов в процессе музыкального образования в вузе, на примере проведенного исследования на кафедре «Исполнительское искусство» НАО «Торайғыров университет», является важным фактором подготовки высококвалифицированных специалистов, способных к критическому мышлению, рефлексии и самостоятельному научному поиску. Исследование показало, что интеграция исследовательских и междисциплинарных подходов в образовательном процессе способствует развитию методологической культуры, однако ограниченная доля дисциплин, направленных на аналитические и исследовательские навыки (20% учебного плана), и недостаточное использование компонентов методологической культуры (30%) сдерживают достижение оптимальных результатов. Для совершенствования образовательных программ рекомендуется увеличить долю дисциплин, развивающих критическое мышление.

Рекомендации по модернизации учебных программ могут включать: интеграцию междисциплинарных курсов, сочетающих теорию музыки и исполнительскую практику; введение модулей по развитию критического мышления и рефлексивных навыков; усиление методологической подготовки через практические занятия с применением научных подходов; обновление образовательных программ для соответствия современным требованиям музыкального образования; разработку заданий, направленных на формирование системного мышления профессиональной компетентности.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на оценку долгосрочного влияния методологической культуры на профессиональные достижения выпускников и адаптацию международного опыта в условиях локальных образовательных систем.

Список использованных источников

- 1 Кушнер, Ю. 3. Методология и методы педагогического исследования [Текст] // Учебно-методическое пособие. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, – 2001. – 66 с. [Электронный ресурс]. – https://pedlib.ru/Books/1/0473/1_0473-8.shtml
- 2 Алимова, К. Ш., Нуржанова С. А., Аралбаева А. Г. Методологическая культура педагога – средство овладения философией и методологией педагогики [Текст] // Вестник КазНПУ имени Абая. – 2024. – Серия:

Педагогические науки, – № 81(1), – С. 48–55. [Электронный ресурс]. – <https://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.81.1.005>

3 Методологическая культура педагога [Текст] // Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Под ред. Э. Б. Абдуллина. [Текст] – М. : Издат. центр «Академия», – 2002.

4 **Кунарбаева, А. И.** Формирование методологической культуры педагога как высшего показателя его профессиональной готовности в условиях профессионального образования [Текст] // Вестник «Өрлеу»-kst, Серия Теория и технология образования. – № 2(12). – 2016.

5 **Корыхалова, Н.** Интерпретация музыки [Текст] // Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений – Л.: Музыка, – 1979. – 208 с.

6 **Набиева, Е. В.** Научно-исследовательская компетентность учителя: методология, теория, практика формирования [Текст]: Монография. – Иркутск, – 2005.

7 Научное педагогическое исследование: хрестоматия [Текст] / сост. И. А. Вальковская, Т. В. Красноперова, – Иркутск, – 2008.

8 **Казанцева, Л.** Содержание музыкального произведения в контексте музыкальной жизни [Текст] // Учебное пособие. – 2-е изд., стереотипное. – СПб : Изд. «Лань», «Планета музыки», – 2017. – 192 с.

9 **Чинаев, В.** «Открытое» сочинение и исполнитель (пути осмысления и звукового воплощения алеаторных композиций) [Текст] // Музыкальное исполнительство и педагогика: История и современность. – М.: Музыка, 1991. – С. 213-239.

10 **Чэнь, Я.** Теоретико-методологические основания музыкального образования: структура и содержание [Текст] // PHILHARMONICA. International Music Journal. – 2021. – № 5. – С. 23-33. [Электронный ресурс]. – DOI: 10.7256/2453-613X.2021.5.36819 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=36819

11 **Jorgensen, E. R.** The aims of music education: A preliminary excursion [Text] // Journal of Aesthetic Education, 31–49, 2002.

12 **Li, Linna** The Value Basis of Chinese School of Musical Performance and Pedagogy Mastery [Text] // Danish Scientific Journal. –2023. – № 75. – Vol. 1. – Pp. 21–22

13 Об утверждении государственных общеобязательных стандартов высшего и послевузовского образования // Приказ Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан от 20 июля 2022 года № 2. URL: [Электронный ресурс]. – <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200028916>

14 Об утверждении Концепции культурной политики Республики Казахстан на 2023 – 2029 годы // Постановление Правительства Республики

Казахстан от 28 марта 2023 года № 250. [Электронный ресурс]. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000250>

15 Об утверждении Типовых правил приема на обучение в организации образования, реализующие образовательные программы технического и профессионального, послесреднего образования // Приказ Министерства образования и науки Республики Казахстан от 18 октября 2018 года № 578. URL: [Электронный ресурс]. – <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017705>

References

1 **Kushner, YU. Z.** Metodologiya i metody pedagogicheskogo issledovaniya [Methodology and methods of pedagogical research] [Text] // Uchebno-metodicheskoe posobie. – Mogilev: MGU im. A.A. Kuleshova, – 2001. – 66 p. [Electronic resource]. – https://pedlib.ru/Books/1/0473/1_0473-8.shtml

2 **Alimova, K. SH., Nurzhanova S. A., Aralbaeva A. G.** Metodologicheskaya kul'tura pedagoga – sredstvo ovladeniya filosofiej i metodologiej pedagogiki [Methodological culture of a teacher – means of mastering the philosophy and methodology of pedagogy] [Text] // Vestnik KazNPU imeni Abaya. – 2024. – Seriya: Pedagogicheskie nauki, – № 81(1), – S. 48–55. [Electronic resource]. – <https://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.81.1.005>

3 Metodologicheskaya kul'tura pedagoga [Methodological culture of an educator] [Text] // Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. Pod red. E.B. Abdullina. – М. : Izdat. centr «Akademiya», – 2002.

4 **Kunarbaeva, A. I.** Formirovanie metodologicheskoy kul'tury pedagoga kak vysshego pokazatelya ego professional'noj gotovnosti v usloviyah professional'nogo obrazovaniya [Formation of teacher's methodological culture as a higher indicator of his professional readiness in the conditions of professional education] [Text] // Vestnik «Өрлеу»-kst, Seriya Teoriya i tekhnologiya obrazovaniya. – № 2(12). – 2016.

5 **Koryhalova, N.** Interpretaciya muzyki [Interpretation of music] [Text] // Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij – Л. : Muzyka, – 1979. – 208 p.

6 **Nabieva, E. V.** Nauchno-issledovatel'skaya kompetentnost' uchitelya: metodologiya, teoriya, praktika formirovaniya [Teacher's research competence: methodology, theory, practice of formation] [Text] // Monografiya. – Irkutsk, – 2005.

7 Научное педагогическое исследование: хрестоматия [Scientific pedagogical research: a textbook] [Text] / sost. I. A. Val'kovskaya, T. V. Krasnoperova, – Irkutsk, – 2008.

8 **Kazanceva, L.** Soderzhanie muzykal'nogo proizvedeniya v kontekste muzykal'noj zhizni [The content of a piece of music in the context of musical

life] [Text] // Uchebnoe posobie. – 2-e izd., stereotipnoe. – SPb : Izd. «Lan'», «Planeta muzyki», – 2017. – 192 p.

9 **CHinaev, V.** «Otkrytoe» sochinenie i ispolnitel' (puti osmysleniya i zvukovogo voploshcheniya aleatornykh kompozitsiy) [“Open” composition and the performer (ways of comprehending and sonically realizing aleatoric compositions)] [Text] // Muzykal'noe ispolnitel'stvo i pedagogika: Istoriya i sovremennost'. – M.: Muzyka, 1991. – P. 213-239.

10 **CHen', YA.** Teoretiko-metodologicheskie osnovaniya muzykal'nogo obrazovaniya: struktura i sodержanie [Theoretical and methodological foundations of music education: structure and content] [Text] // PHILHARMONICA. International Music Journal. – 2021. – № 5. – P. 23-33. DOI: 10.7256/2453-613X.2021.5.36819 [Electronic resource]. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=36819

11 **Jorgensen, E. R.** The aims of music education: A preliminary excursion [Text] // Journal of Aesthetic Education, 31-49, 2002.

12 **Li, Linna** The Value Basis of Chinese School of Musical Performance and Pedagogy Mastery [Text] // Danish Scientific Journal. –2023. – № 75. – Vol. 1. – Pp. 21-22

13 Ob utverzhdenii gosudarstvennykh obshcheobyazatel'nykh standartov vysshego i poslevuzovskogo obrazovaniya [On Approval of State Obligatory Standards of Higher and Postgraduate Education] [Text] // Prikaz Ministra nauki i vysshego obrazovaniya Respubliki Kazakhstan ot 20 iyulya 2022 goda № 2. [Electronic resource]. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200028916>

14 Ob utverzhdenii Konceptii kul'turnoj politiki Respubliki Kazakhstan na 2023 – 2029 gody [On approval of the Concept of Cultural Policy of the Republic of Kazakhstan for 2023-2029 years] [Text] // Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazakhstan ot 28 marta 2023 goda № 250. [Electronic resource]. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000250>

15 Ob utverzhdenii Tipovykh pravil priema na obuchenie v organizatsii obrazovaniya, realizuyushchie obrazovatel'nye programmy tekhnicheskogo i professional'nogo, poslesrednego obrazovaniya [On approval of the Model Rules for admission to training in educational organizations implementing educational programs of technical and vocational, post-secondary education] [Text] // Prikaz Ministra obrazovaniya i nauki Respubliki Kazakhstan ot 18 oktyabrya 2018 goda № 578. [Electronic resource]. – URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017705>

Поступило в редакцию 22.06.25.
Поступило с исправлениями 16.07.25.
Принято в печать 17.08.25.

*К. К. Мукашева¹, Л. В. Куликов², К. К. Жумадилова³,
Н. М. Степанова⁴, Е. Х. Айтбаев⁵*

^{1,3,4,5}Торайғыров университеті,

Қазақстан Республикасы, Павлодар қ.;

²Санкт-Петербург мемлекеттік университеті,

Ресей Федерациясы, Санкт-Петербург

22.06.25 ж. баспаға түсті.

16.07.25 ж. түзетулерімен түсті.

17.08.25 ж. басып шығаруға қабылданды.

УНИВЕРСИТЕТТЕ МУЗЫКА БІЛІМ БЕРУ ҮРДІСІНДЕ СТУДЕНТТЕРДІҢ ӘДІСТЕМЕЛІК МӘДЕНИЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Мақала жоғары оқу орнында музыкалық білім беру шеңберінде студенттердің әдіснамалық мәдениетін қалыптастыру процесін зерттеуге арналған. Тақырыптың өзектілігі болашақ орындаушы музыканттардың жүйелік ойлауын, рефлексиялық дағдыларын және кәсіби практикада теориялық білімді қолдану қабілетін дамыту қажеттілігіне негізделген. Мақалада «әдіснамалық мәдениет» анықтамасына түрлі тәсілдер берілген, оның қалыптасуының негізгі компоненттері мен көрсеткіштері көрсетілген. Зерттеу «Торайғыров университеті» КЕАҚ-ның «Орындаушылық өнер» кафедрасында 35 студенттің қатысуымен өткізілді. Зерттеу әдіснамасы білім беру бағдарламаларын талдауды, студенттер мен оқытушыларға сауалнама жүргізуді, сондай-ақ алынған деректерді статистикалық өңдеуді қамтыды. Зерттеу нәтижелері теориялық және орындаушылық пәндердің үйлесімі студенттердің әдіснамалық мәдениетін дамытуға оң әсер ететінін растайды. Эксперименттің қатысушылары сыни ойлау, рефлексия және музыкалық тәжірибеде ғылыми тәсілдерді қолдану саласында айтарлықтай өсім көрсетті. Жоғары оқу орнында білім беру стратегияларын жетілдіруге және музыкалық білім берудің әдіснамалық дайындығын тереңдетуге байланысты одан арғы зерттеулердің перспективалары талқыланады. Болашақ музыканттардың кәсіби құзыреттілігін арттыру және оларды музыка өнерінің қазіргі заманғы талаптарына бейімдеу үшін оқу бағдарламаларын жаңғырту бойынша ұсынымдар ұсынылды.

Кілтті сөздер: әдіснамалық мәдениет, музыкалық білім, студенттер, жоғары білім, орындаушылық өнер, білім беру процесі, рефлексия, сыни ойлау, ғылыми тәсілдер

K. Mukasheva¹, L. Kulikov², K. Zhumadirova³,
N. Stepanova⁴, E. Aitbaev⁵

^{1,3,4,5}Toraighyrov University, Republic of Kazakhstan, Pavlodar;

²Russian Federation, St. Petersburg State University,

Received 22.16.25.

Received in revised form 16.07.25.

Accepted for publication 17.08.25.

FORMATION OF STUDENTS' METHODOLOGICAL CULTURE IN THE PROCESS OF MUSIC EDUCATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

The article is devoted to the study of the process of formation of students' methodological culture within the framework of music education in higher education institution. The relevance of the topic is conditioned by the need to develop systematic thinking, reflexive skills and the ability to apply theoretical knowledge in professional practice in future performing musicians. The article presents different approaches to the definition of "methodological culture", highlights the key components and indicators of its formation. The study was conducted at the department of "Performing Arts" NAO "Toraighyrov University" with the participation of 35 students. The research methodology included the analysis of educational programs, conducting surveys of students and teachers, as well as statistical processing of the obtained data. The results of the study confirm that the combination of theoretical and performance disciplines positively affects the development of students' methodological culture. The participants of the experiment demonstrated significant growth in the areas of critical thinking, reflection, and application of scientific approaches in musical practice. Prospects for further research related to the improvement of educational strategies and deepening of methodological training of music education in higher education are discussed. Recommendations on modernization of curricula to improve the professional competence of future musicians and their adaptation to the modern requirements of musical art are offered.

Key words: methodological culture, music education, students, higher education, performing arts, educational process, reflection, critical thinking, scientific approaches.

SRSTI 16.31.51

<https://doi.org/10.48081/WIXF7935>

N. Nabi

Abai Kazakh National Pedagogical University,
Republic of Kazakhstan, Almaty

*e-mail: naz_nabi@mail.ru

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9516-1306>

THE 4C MODEL AS A TOOL FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN SPEAKING

The development of speaking skills in multilingual settings is profoundly influenced by the 4C model in language acquisition. This research employs both qualitative and quantitative data (T-test and ANOVA along with student reflections and teacher observations) to illustrate the model's impact on vocabulary and grammatical accuracy, as well as oral competency and overall confidence. In an experimental study of 60 students, Kazakh language learners who were exposed to 4C-based pedagogy outperformed those who were subjected to traditional methods in terms of speaking skills. The students in the experimental group also exhibited better class attendance, more group work, and higher interest in lessons incorporating project work, open lectures, and role-playing games. Specifically, class attendance increased by 15 %, group work participation rose by 20 %, and students showed a 25 % improvement in engagement during project-based learning activities. Therefore, students' participation in lessons has changed. This research supports the necessity of considering the integration of 4C strategies into language programs for the teaching of the Kazakh language and other subjects in Kazakhstan and in bilingual education. There are still some obstacles attending the shift from a traditional approach to a constructivist one – adapting teachers to student-centered methods and in-service training – but in general, it is necessary to advocate wider application of the 4C framework for communicative competence in reading, writing, and speaking at academic, occupational, and intercultural levels. These challenges primarily include the lack of comprehensive teacher training programs, resistance to pedagogical change, and the need for more structured resources to facilitate the

transition. " More research is needed to determine the influence of 4C-based instruction concerning long-term assessment and the use of technology.

Keywords: Language Education, Kazakh Language Learning, 4C Model, Communicative Competence, Speaking Skills, Critical Thinking, Creativity, Collaboration.

Introduction

The enhancement of communicative competence in speaking is an important issue for pedagogical practice in the 21st century. The 4C model, which includes Critical Thinking, Communication, Collaboration, and Creativity, is known to be one of the basic frameworks for modern education. It is widely used in pedagogical practice and enhances learners' skills beyond traditional linguistic understanding [1].

Policy reforms in multilingual and trilingual education in Kazakhstan have emphasized improving students' communicative competence. There is a clear focus on students' ability to think critically and engage in constructive learning. This approach fosters proficiency in Kazakh, Russian, and English simultaneously. Studies highlight Aitysker improvisation and discussions based on Kazakh folklore as effective methods for integrating creativity and communication in language teaching [2, p. 264; 3, p. 56].

Numerous studies have demonstrated that the 4C model enhances students' speaking skills in classrooms. Project-based learning and interactive methods facilitate both meaningful communication and the development of critical thinking skills [4, p. 71]. Research also indicates that collaborative environments help students further improve their oral skills because interaction with peers makes learning more appealing and enjoyable [5, p. 22].

In the sphere of Kazakh language teaching, some researchers maintain that combining the national components and modern linguistic models is one of the effective ways of increasing communicative competence. The application of 4Cs in Kazakhstan schools with Kazakh language instruction contributed towards students' speaking fluency and their skills in argumentation [6, p. 312]. Furthermore, the focus on interactive teaching with the use of digital technologies and blended learning significantly improved the outcomes of communicative language instruction in Kazakhstan schools [7, p. 248]. Although there are recognized advantages of the 4C model of instruction, its application is not without difficulties, especially in the case of its adoption in English as a foreign language classroom where traditionalism dominates.

To maximize effectiveness when shifting from a teacher-centered approach to a student-centered one, pedagogical alterations and new methods are needed. However, a well-structured 4C activity will, in fact, increase learners' ability

to speak fluently and coherently and further contribute to precisely arranged activities with self-expression [8, p. 873]. In addition, instruments based on the 4C competencies have played an important role in assessing students' progress in communicative competence [10, p. 65].

While the benefits of the 4C model in EFL classrooms are well-documented, limited research explores its structured implementation in multilingual education, particularly in Kazakh, Russian, and English instruction. This study aims to address this gap by examining the impact of the 4C model on vocabulary expansion, grammatical accuracy, and interactive engagement in multilingual education. This study explores how critical thinking, collaboration, creativity, and communication can be effectively integrated into Kazakh, Russian, and English language instruction, using both theoretical and practical approaches. These findings contribute to contemporary linguodidactics, offering strategies to improve students' speaking skills in an era of globalization and digital learning.

Materials and methods

The 4C model – Critical Thinking, Creativity, Communication, and Collaboration – is recognized as a fundamental 21st-century pedagogical approach aimed at preparing learners for effective real-life communication. This approach is gaining traction in modern education systems to improve students' speech-based activities and overall communicative competence [1]. Studies indicate that integrating all four competencies leads to enhanced learning outcomes and improved language communication efficacy [2]. In Kazakhstan, multilingual education policies emphasize communicative competence as a core learning goal. Studies indicate that incorporating Aitysker improvisation into classroom instruction enhances creativity and communication skills. [3, p. 112]. Additionally, the use of folktales in speech-based activities enhances fluency and collaboration among students [4, p. 57].

Key Components of the 4C Model in Communicative Competence

1 Critical Thinking and Communicative Competence. Like the other components of the 4C model, critical thinking plays a key role in enhancing a learner's ability to analyze, evaluate, and synthesize information—all of which are essential for effective verbal communication. Classroom Impact: Students in analytical learning environments develop coherent, persuasive speech abilities [5, p. 75]. EFL Implications: Engaging in critical discussions and reflection-based speaking activities boosts confidence and fluency [7, p. 24]. Practical Implementation: Language problem-solving exercises enhance communicative competence and classroom participation [8, p. 198].

2 Creativity in Communicative Development. Expression & Engagement: Creativity in speech (e.g., storytelling, role-playing, improvisation) enhances students' ability to express ideas fluently [9, p. 47]. EFL Retention & Motivation:

Creative tasks improve language retention and learner engagement [10, p. 156]. Speech Enhancement: Project-based learning fosters fluency, coherence, and proficiency in speaking [11, p. 101]. Advanced Skills: Creative group activities (e.g., narration, dramatization) develop complex discussion and argumentation skills [12, p. 879].

3 Communication in the 4C Model. Beyond Fluency: Communication involves speech clarity, listening skills, and adaptability [13, p. 67]. Communicative Competence: Adjusting speech based on audience and discourse purpose is vital and can be enhanced through structured 4C-based learning. Classroom Strategies: Debates, formal speeches, and peer interactions improve oral proficiency in EFL and ESL learners [14, p. 371]. Confidence Development: Structured communication exercises foster verbal confidence [15, p. 441].

4 Collaboration in Speech Competence. Social Learning: Collaboration in speech-based activities enhances interactive language development. Group Work Impact: Students in project-based and discussion-based learning improve language proficiency through continuous feedback and interaction [16, p. 244]. STEM & Language Learning: Collaborative projects lead to higher articulation and engagement compared to traditional settings [17, p. 43]. Negotiation & Conflict Resolution: Team-based learning improves negotiation and problem-solving skills, essential for effective communication [18, p. 100].

The Role of Creativity in Communicative Development. Encouraging students to express themselves creatively fosters the development of their communicative competence. Moreover, creativity in speech is enhanced through speech exercises like storytelling, role-playing, and improvisation, which enables the students to express their ideas more actively and effectively while keeping the listeners interested [9, p. 47]. In EFL contexts, motivation and retention of language structures seem to be enhanced by the incorporation of creative tasks [10, p. 156]. There is overwhelming evidence that speech skills are enhanced with the use of creativity, especially in project works. For example, learners who do project work that requires them to originate ideas tend to be more fluent, coherent, and proficient in speaking [11, p. 101]. Creative group work, as well as creative group narration and dramatization, develops the ability of the learners to handle intricate discussions and arguments [12, p. 879]. Communication as a Dimension of the 4C Models. Among the four components of the 4C education model, communication takes a deeper perspective. Communication is keenly observed to be the primary means of constructing speech competence. It is not just sufficient to speak a language to the level of proficiency, but there are other factors such as circumstantial clarity of words, listening, and flexibility which are essential [13, p. 67]. In the paradigm of communicative competence, the adjustment of speech

according to the audience and the purpose of the discourse is one critical area that needs a lot of concentration and which is enhanced by structured learning using 4C strategies. Research has shown that oral proficiency in EFL and ESL students is improved through peer interactions and real-time speech activities [14, p. 371]. In addition, exercises of structured communication like debates and formal speeches help develop a certain level of confidence in students towards verbal communication [15, p. 441]. The Role of Collaboration in Speech Competence. As a form of social learning, collaboration helps in boosting speech competence as students are exposed to communicative practices in interactive situations. Evidence of collaborative speaking in projects and group discussions has indicated that students are able to cultivate their language through feedback and continuous interaction [16, p. 244]. Students in a collaborative STEM classroom problem-solving project were found to be more articulate and engaged in the discussion more than in the structured class environment [17, p. 43]. In addition, cooperative learning involving teams has been shown to help learners acquire negotiation and conflict resolution skills, which are vital for effective communication [18, p. 100].

This study utilized a mixed research design in order to test the effectiveness of the 4C model in communicative competence in speech in the Kazakh language. Both quantitative and qualitative data were collected and processed. Each aspect of this study is discussed below.

Participants. The focus group consisted of 60 students (N=60) who were taking academic coursework which included the Kazakh language. Inclusion Criteria: Possession of moderate level of proficiency in speaking the Kazakh language. Registration in an organized course of the Kazakh language. No training on 4C techniques before this implementation. Exclusion Criteria: Students with beginner or advanced proficiency in the Kazakh language. Students with attendance lower than 80 %.

Experimental Procedure.

Phase 1: Pre-Test (Week 1). At this stage, participants' speaking competence was appraised.

Assessment Methods:

- Monologue Speaking (Individual Interviews): Range of vocabulary, sentence formation, and grammatical analysis.
- Dialogic Speaking (Role-Playing Activities): Cohesion, speed of response, and intonation control.
- Group Discussion (Debate): Ability to formulate an argument and counter-argument, and interaction.

Phase 2: Instructional Phase (Weeks 2 – 7)

Two Groups:

Experimental Group (4C-based instruction):

- Critical Thinking: Debates, argumentation, evidence-based reasoning.
- Creativity: Storytelling, role-playing, narrative speech exercises.
- Communication: Public speaking, structured dialogue, debates.
- Collaboration: Peer work, teamwork-based critiques.

– Control Group (Traditional methods):

- Grammar drills
- Reading comprehension
- Dialogue memorization

Phase 3: Post-Test (Week 8).

Objective: Measure improvements in speaking competence using the same assessment criteria as the Pre-Test.

Evaluation Parameters:

- Monologue Speaking: Lexical diversity, syntactic accuracy, prosody.
- Dialogic Speaking: Coherence, fluency, responsiveness.
- Group Discussions: Participation level, argument quality, assertiveness.

Data Collection & Statistical Analysis

Quantitative Analysis: SPSS Statistical Tools

Paired t-test: Compare pre-test and post-test scores within groups. ANOVA: Identify significant differences between experimental and control groups.

Effect Size & Confidence Intervals: results will be reported with 95 % confidence intervals to determine effect significance. Normality of data will be checked using the Shapiro-Wilk test and histogram analysis.

Findings: There was great improvement in the speaking abilities of the participants in the experimental group ($p < 0.001$). The control group did show some improvement, but these improvements were not significant. Qualitative Analysis. Teacher Observations. Students' Feedback. More self-esteem while making presentations. Broadened vocabulary in the Kazakh language. Greater willingness and motivation to learn. This document continues the full article. Subsequent sections, namely results and discussion, will have to be added in the next document.

Results and Discussion

The purpose of this section is to analyze the experiment forthwith using quantitative (T-test, ANOVA) and qualitative (students' reflections, teachers' observations) methods of research. The study assesses the implementation of the 4C method in communication while speaking, which seeks to improve students' language skills and their level of interest towards the subject matter.

Pre-Test Results

Objective: To determine participants' initial speaking proficiency levels. To ensure equal distribution of skills across the experimental and control groups.

Assessment Criteria:

- Monologue Speaking (Individual Interviews): Evaluated vocabulary range, sentence construction skills, and grammatical accuracy.
- Dialogic Speaking (Role-Playing Activities): Assessed spontaneous responses and question-answer interactions.
- Group Discussions (Debates): Measured argumentation skills, counterarguments, and structured reasoning.

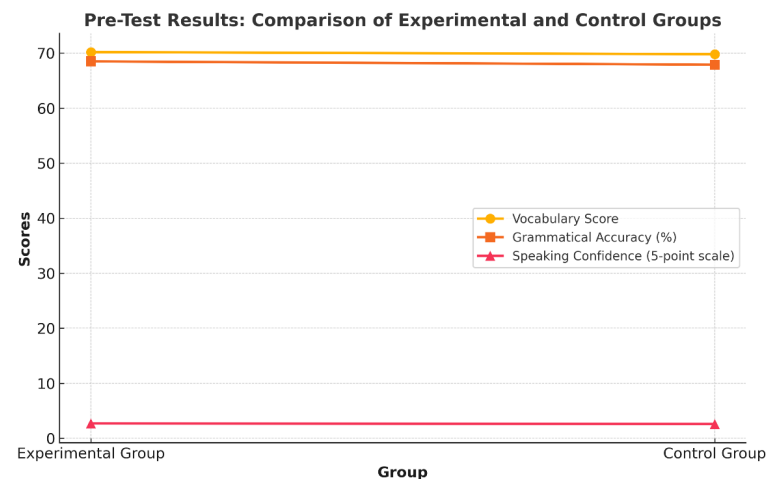


Figure 1 Pre-test results: comparison of experimental and control groups

Table 1 – Pre-Test Results (Mean Scores)

Group	Vocabulary Score	Grammatical Accuracy (%)	Speaking Confidence (5-point scale)
Experimental Group	70.2	68.5	2.7
Control Group	69.8	67.9	2.6

Analysis (Figure 1 and Table 1): There was no statistically significant difference between the experimental and control groups in the pre-test ($p > 0.05$). Confidence in speaking might have been relatively low (2.7 and 2.6, respectively), which means they did not have confidence in speaking. Grammatical accuracy was less than 70 %, which implies that students had many mistakes in speech.

Intervention Phase (Weeks 2–7)

Objective:

To utilize the 4C model; To develop critical thinking, creativity, communication, and collaboration skills.

Activities Assigned to the Experimental Group:

Critical Thinking: Debates, structured argumentation, reasoning exercises.

Creativity: Spontaneous speech activities, storytelling, creative writing.

Communication: Role-playing, conducting interviews, public speaking.

Collaboration: Group projects, teamwork-based tasks.

Activities Assigned to the Control Group: Grammar, exercises, reading comprehension and dialogues, and memorization. No active or discussion-initiated creativity was included.

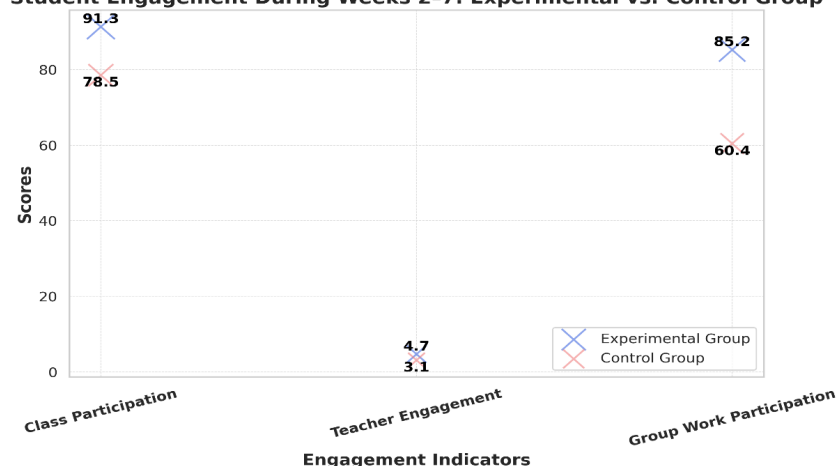
Student Engagement During Weeks 2–7: Experimental vs. Control Group

Figure 2. Student Engagement During Weeks 2–7

Table 2 – Student Engagement During Weeks 2–7

Indicator	Experimental Group	Control Group
Class Participation Rate (%)	91.3	78.5
Teacher's Engagement Rating (5-point scale)	4.7	3.1
Group Work Participation (%)	85.2	60.4

Analysis: In fact, in the experimental group, the participation rate was 91.3 % compared to 78.5 % in the control group. Teachers' ratings of student engagement were higher in the experimental group (4.7) than in the control group (3.1).

Collaborative task participation was notably higher in the experimental group (85.2 %) compared to the control group (60.4 %), demonstrating the effectiveness of collaborative tasks in enhancing communication skills.

Post-Test Results

Objective: To measure changes in students' speaking skills after the intervention. To compare the experimental and control groups after the instructional phase.

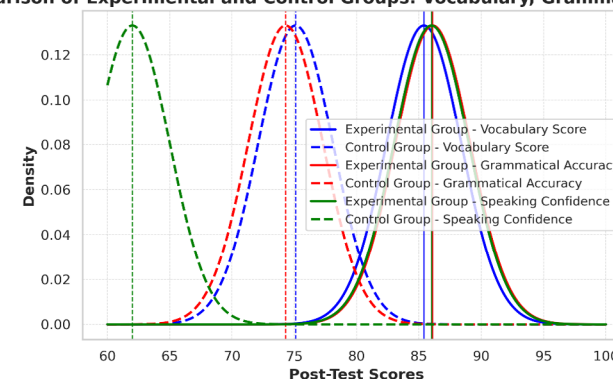
Comparison of Experimental and Control Groups: Vocabulary, Grammar, and Speaking

Figure 3 – Post-Test Results

Table 3 – Post-Test Results

Group	Vocabulary Score	Grammatical Accuracy (%)	Speaking Confidence (5-point scale)
Experimental Group	85.4	86.1	4.3
Control Group	75.1	74.3	3.1

Analysis: The vocabulary ranges in the experimental group improved from 70.2 to 85.4, whereas in the control group, it increased only from 69.8 to 75.1. Grammatical accuracy improved by 17.6 % in the experimental group compared to just 6.4 % in the control group. Speaking confidence significantly increased in the experimental group (from 2.7 to 4.3), while in the control group, it showed only a minor improvement (from 2.6 to 3.1).

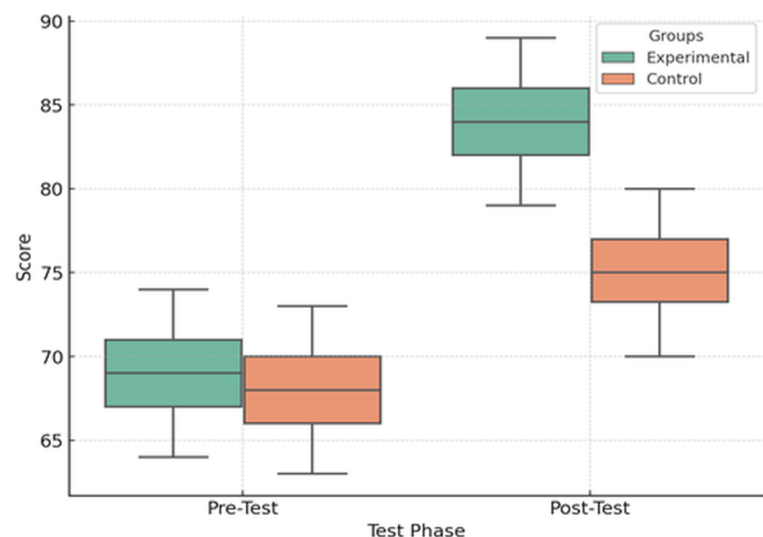


Figure 4 illustrates the comparative distribution of pre-test and post-test scores for both the experimental and control groups, highlighting the substantial improvement in the experimental group after applying the 4C model.

Statistical Analysis Results (Paired T-Test and ANOVA): Statistical analysis results are summarized below:

Table 4 – Paired T-Test and ANOVA Results

Test Type	Statistical Value	p-Value (Significance)
Paired t-test (Experimental Group)	-13.66	3.63e-14 ($p < 0.001$)
Paired t-test (Control Group)	-3.68	9.38e-04 ($p < 0.001$)
ANOVA (All Groups Comparison)	67.58	2.39e-25 ($p < 0.001$)

Core Outcomes: Results for the experimental group suggest an overall improvement during the application of the 4C model ($p < 0.001$). The control group demonstrated improvements, but not statistically significant changes. ANOVA results confirm that the differences between groups are statistically significant.

Final thoughts:

Phase 1 (Pre-Test): Both groups started with comparable language competency, ensuring a fair baseline.

Phase 2(Intervention): The experimental group showed higher engagement, motivation, and participation in interactive learning.

Phase 3 (Post-Test): The experimental group demonstrated substantial improvements in fluency, vocabulary, and speaking confidence, confirming the effectiveness of the 4C model.

The 4C model proved to be an effective approach for enhancing communicative competence, making a noticeable impact on students' language proficiency and engagement in classroom discussions. your opinion gives marks

The experimental group demonstrated notable improvements in speaking fluency, vocabulary, grammatical accuracy, and confidence, whereas the control group showed only marginal progress. The analysis indicates that applying the 4C model in the education of the Kazakh language can improve language skills along with enhancing critical, creative, and collaborative thinking. Comprehensive research and broader use of this approach should be conducted to verify its effectiveness on a wider scale.

Figures and Tables Overview:

Figure 1: Boxplot: Group-Wise Pre-Test and Post-Test Results Comparison Analysis.

Table 1: Results of the vocabulary, grammar, and speaking confidence pre-test.

Table 2: Students' engagement from week 2 to week 7.

Table 3: Results of the vocabulary, grammar, and speaking confidence post-test.

Table 4: ANOVA and Paired T-Test Results.

This thorough step-by-step analysis proves the 4C model as an effective tool towards enhanced speaking proficiency of learners of the Kazakh language. Accompanied with this, it can be proposed for inclusion in the basic language teaching methodology.

Conclusion

The study has focused on the 4C Model of Critical Thinking, Creativity, Communication, and Collaboration and its effects on learners of the Kazakh language. The results revealed that the 4C framework applied to both instructors and students increased students' speaking skills, confidence, and active participation in the lessons.

Key Findings:

Statistical Analysis of Results: The paired T-test results demonstrated statistically significant differences in the scores of the post-test of the experimental

group as compared to the control group ($p < 0.001$), proving the 4C model is effective in speaking skills. Further analysis with ANOVA determined that there were marked distinctions between the experimental and control groups, thereby supporting the efficacy of the intervention.

Language Skill Development: A range of vocabulary and grammar accuracy was achieved at a significantly higher level by students taught with the 4C approach. Speaking confidence greatly increased, allowing the students to speak more freely and fluently, organizing language in a sequential manner.

Engagement and Participation: The experimental group had distinctly higher motivation and participation compared to the control group. The combination of group work and creativity-based exercises and tasks helped make the learning process more engaging, and as a result, added to the students' communicative competence.

Implications for Language Education: The 4C framework has been shown to provide even greater value to language pedagogies because of its ability to improve learner experience. Considering its broad applicability in fostering critical and creative thinking skills as well as collaboration, it can be adopted more broadly in the teaching of the Kazakh language for the development of more interesting and rich classroom environments.

Recommendations for Future Research:

– **Longitudinal Studies:** Further research could assess what impact the 4C model has on language learning over prolonged periods of time.

– **Broader Application:** Its effectiveness in different proficiency levels and other learning contexts can be further researched.

– **Integration with Technology:** The use of new technologies with the 4C model can be studied in order to increase its use in education.

Final Remark: The 4C model has proven to be an empirically superior approach to teaching the communicative competence of learners of the Kazakh language. By employing more student-centered active teaching methods, learners are raised to a level where they can apply the language outside the classroom and in real-life situations.

References

- 1 **Ahmed, A. A.** Business English instruction: Empowering learners with the 4Cs of the 21st century // *Frontiers in Education*. – 2022. – Vol. 7. – P. 998987.
- 2 **Simon, M., Lavitska, Z. & Dana-Picard, T.** Enhancing the 4Cs among college students of a communication skills course in Tanzania through a project-

based learning model // *Education and Information Technologies*. – 2023. – Vol. 28, No. 6. – P. 6269–6285.

3 **Құрманбайұлы, Ш.** Тіл білімі терминологиясы және коммуникативтік құзыреттілік. – Алматы: Қазақ университеті, 2018. – 264.

4 **Ибраева, Р.** Қазақ ауыз әдебиетіндегі сөйлеу дағдыларының қалыптасуы // Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің хабаршысы. – 2021. – № 1 (75). – Б. 56–63.

5 **Pardede, P.** Integrating the 4Cs into EFL Integrated Skills Learning // *Journal of English Teaching*. – 2020. – Vol. 6, No. 1. – P. 71–85.

6 **Сүлейменова, Э. Д.** Қазақ тілін оқытудағы жаңа әдістемелік парадигмалар. – Астана: Фолиант, 2020. – 312 б.

7 **Тілепова, Г. Б.** Қазақ тілі сабағында коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыру әдістері // Қазақ тілі мен әдебиеті журналы. – 2019. – № 3. – Б. 45–52.

8 **Мұхамбетқалиұлы, Қ.** Цифрлық технологиялар мен тіл үйрену әдістері: теория және практика. – Алматы: Арман-ПВ, 2022. – 248.

9 **Supena, I., Darmuki, A. & Hariyadi, A.** The Influence of 4C (Constructive, Critical, Creativity, Collaborative) Learning Model on Students' Learning Outcomes // *International Journal of Instruction*. – 2021. – Vol. 14, No. 3. – P. 873–892.

10 **Rudianto, R., Diani, R., Subandi, S. & Vidiavati, N.** Development of assessment instruments 4C skills (critical thinking, collaboration, communication, and creativity) on parabolic motion materials // *Journal of Advanced Sciences and Mathematics Education*. – 2022. – Vol. 2, No. 2. – P. 65–79.

11 **dents' 4C (communication, collaboration, critical thinking, and creativity) skills** // In: *International Symposium on Social Sciences, Education, and Humanities (ISSEH 2018)*. – Atlantis Press, 2019. – P. 22–26.

12 **Van, B. L., Ten, C. O. & Chen, H. C.** Developing a novel 4-C framework to enhance participation in faculty development // *Teaching and Learning in Medicine*. – 2020. – Vol. 32, No. 4. – P. 371–379.

13 **Guo, L. & Wang, Y.** Exploring dialogue-based learning as a means to enhance student engagement and speaking skills // *Journal of Language Teaching and Research*. – 2021. – Vol. 12, No. 3. – P. 441–457.

14 **Chen, R. H.** Fostering students' workplace communicative competence and collaborative mindset through an inquiry-based learning design // *Education Sciences*. – 2021. – Vol. 11, No. 1. – P. 17.

15 **Selman, Y. F.** Evaluation of the implementation of 4C skills in Indonesian subject at senior high schools // *JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia)*. – 2020. – Vol. 9, No. 2. – P. 244–257.

16 **Budiyanto, K. K., Harapan, E., Purwanto, M. B. & Smaratungga, S.T.I.A.B.** 21st century English learning: A revolution in skills, critical thinking, creativity, and visual communication // *Asian Journal of Applied Education*. – 2024. – Vol. 3, No. 1. – P. 43–54.

14 **Yu, T.X., Mohammad, W.M.R.W. & Ruzanna, M.** Integration of 21st century learning skills (4C elements) in interventions to improve English writing skill among 3K class students // *International Journal of Contemporary Education*. – 2019. – Vol. 2, No. 2. – P. 100.

18 **Owens, A. D. & Hite, R. L.** Enhancing student communication competencies in STEM using virtual global collaboration project-based learning // *Research in Science & Technological Education*. – 2022. – Vol. 40, No. 1. – P. 76–102.

References

1 **Ahmed, A. A.** Business English instruction: Empowering learners with the 4Cs of the 21st century // *Frontiers in Education*. – 2022. – Vol. 7. – P. 998987.

2 **Simon, M., Lavitska, Z. & Dana-Picard, T.** Enhancing the 4Cs among college students of a communication skills course in Tanzania through a project-based learning model // *Education and Information Technologies*. – 2023. – Vol. 28, No. 6. – P. 6269–6285.

3 **Kurmanbajuly, Sh.** Til bilimi terminologiyasy` zhane kommunikativtik kuzy`rettilik [Terminology of Linguistics and Communicative Competence]. – Almaty: Kazakh University, 2018. – 264 p.

4 **Ibraeva, R.** Kazak auy`z adebietindegi soyleu dagdy`lary`ny`n kaly`ptasuy` [Development of Speaking Skills in Kazakh oral Literature] // *Bulletin of Abai Kazakh National Pedagogical University*. – 2021. – No. 1 (75). – P. 56–63.

5 **Pardede, P.** Integrating the 4Cs into EFL Integrated Skills Learning // *Journal of English Teaching*. – 2020. – Vol. 6, No. 1. – P. 71–85.

6 **Sulejmenova, E`D.** Kazak tilin oky`tudagy` zhana adistemelik paradigmalar [New Methodological Paradigms in Teaching the Kazakh Language]. – Astana: Foliant, 2020. – 312 p.

7 **Tilepova, G. B.** Kazak tili sabagy`nda kommunikativtik kuzy`rettilikti kaly`ptasty`ru adisteri [Methods for Developing Communicative Competence in Kazakh Language Lessons] // *Journal of Kazakh Language and Literature*. – 2019. – No. 3. – P. 45–52.

8 **Muxambetkaliuly, K.** Cifrlı`k texnologiyalar men til ujrenu adisteri: teoriya zhane praktika [Digital Technologies and Language Learning Methods: Theory and Practice]. – Almaty: Arman-PV, 2022. – 248 p.

9 **Supena, I., Darmuki, A. & Hariyadi A.** The Influence of 4C (Constructive, Critical, Creativity, Collaborative) Learning Model on Students' Learning Outcomes // *International Journal of Instruction*. – 2021. – Vol. 14, No. 3. – P. 873–892.

10 **Rudianto, R., Diani, R., Subandi, S. & Vidiavati, N.** Development of assessment instruments 4C skills (critical thinking, collaboration, communication, and creativity) on parabolic motion materials // *Journal of Advanced Sciences and Mathematics Education*. – 2022. – Vol. 2, No. 2. – P. 65–79.

11 **Kembara, M. D., Rozak, R. V. A. & Hadian, V. A.** Based lectures to improve students' 4C (communication, collaboration, critical thinking, and creativity) skills // In: *International Symposium on Social Sciences, Education, and Humanities (ISSEH 2018)*. – Atlantis Press, 2019. – P. 22–26.

12 **Van, B. L., Ten, C. O. & Chen H.C.** Developing a novel 4-C framework to enhance participation in faculty development // *Teaching and Learning in Medicine*. – 2020. – Vol. 32, No. 4. – P. 371–379.

13 **Guo, L. & Wang, Y.** Exploring dialogue-based learning as a means to enhance student engagement and speaking skills // *Journal of Language Teaching and Research*. – 2021. – Vol. 12, No. 3. – P. 441–457.

14 **Chen, R. H.** Fostering students' workplace communicative competence and collaborative mindset through an inquiry-based learning design // *Education Sciences*. – 2021. – Vol. 11, No. 1. – P. 17.

15 **Selman, Y. F.** Evaluation of the implementation of 4C skills in Indonesian subject at senior high schools // *JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia)*. – 2020. – Vol. 9, No. 2. – P. 244–257.

16 **Budiyanto, K. K., Harapan, E., Purwanto, M. B. & Smaratungga S.T.I.A.B.** 21st century English learning: A revolution in skills, critical thinking, creativity, and visual communication // *Asian Journal of Applied Education*. – 2024. – Vol. 3, No. 1. – P. 43–54.

17 **Yu, T. X., Mohammad, W.M.R.W. & Ruzanna, M.** Integration of 21st century learning skills (4C elements) in interventions to improve English writing skill among 3K class students // *International Journal of Contemporary Education*. – 2019. – Vol. 2, No. 2. – P. 100.

18 **Owens, A. D. & Hite, R. L.** Enhancing student communication competencies in STEM using virtual global collaboration project-based learning // *Research in Science & Technological Education*. – 2022. – Vol. 40, No. 1. – P. 76–102.

Received 03.02.25.

Received in revised form 10.04.25.

Accepted for publication 27.06.25.

Н. Наби

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,

Республика Қазақстан, Алматы қ.

03.02.25 ж. баспаға түсті.

10.04.25 ж. түзетулерімен түсті.

27.06.25 ж. басып шығаруға қабылданды

4К МОДЕЛІ АЙТЫЛЫМ ҮДЕРІСІНДЕГІ ҚАТЫСЫМДЫҚ ДАҒДЫНЫ ДАМУ ҚҰРАЛЫ

4К моделі айтылым дағдысындағы коммуникативтік құзыреттілікті дамыту құралы. 4К моделі (Сын тұрғысынан ойлау, Шығармашылық, Коммуникация және Ынтымақтастық) қазіргі білім беруде коммуникативтік құзыреттілікті дамытудың негізгі педагогикалық тұжырымдамасына айналды. Бұл зерттеу 4К моделін тіл үйренуге енгізудің тиімділігін қарастырып, оның ауызыша сөйлеу дағдыларына, сөйлеу еркіндігіне және оқу процесіне белсенді қатысуға әсерін зерттейді. Сандық (Т-тест, ANOVA) және сапалық (оқушылардың рефлексиясы, мұғалімдердің бақылаулары) деректерді талдау лексикалық қорды кеңейту, грамматикалық дұрыстық және сөйлеу сенімділігін арттырудағы 4К моделінің маңыздылығын дәлелдейді.

60 оқушы қатысқан эксперименттік зерттеу нәтижелері көрсеткендей, 4К моделі қолданылған эксперименттік топ дәстүрлі оқыту әдістерін қолданған бақылау тобымен салыстырғанда ауызыша сөйлеу дағдыларының айтарлықтай жақсарғанын көрсетті. Сабаққа қатысу деңгейі, топтық жұмыс және белсенділік жоғарылады, бұл жобалық оқыту, интерактивті пікірталастар және шынайы коммуникацияға негізделген тапсырмалардың тиімділігін дәлелдейді.

Зерттеу 4К моделін құрылымдық тілдік бағдарламаларға енгізудің маңыздылығын көрсетеді, әсіресе қазақ тілінде білім беру және көптілді оқыту жүйелерінде. Дәстүрлі оқыту әдістерін бейімдеу және мұғалімдерді оқушыға бағытталған оқытуға дайындау секілді кейбір қиындықтар болғанымен, бұл зерттеу 4К моделін кеңірек қолданудың тиімді екенін растайды. Болашақ зерттеулер оның ұзақ мерзімді әсерлерін және цифрлық технологиялардың ықпалын зерттеуге бағытталуы қажет.

Кілтті сөздер: 4К моделі, коммуникативтік құзыреттілік, сөйлеу дағдылары, сын тұрғысынан ойлау, шығармашылық, ынтымақтастық, тілдік білім беру, қазақ тілін үйрену.

Н. Наби

Казахский национальный педагогический университет имени Абая,

Республика Казахстан, г. Алматы

Поступило в редакцию 03.02.25.

Поступило с исправлениями 10.04.25.

Принято в печать 27.06.25.

МОДЕЛЬ 4К КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ГОВОРЕНИИ

Модель 4К, включающая критическое мышление, креативность, коммуникацию и сотрудничество, стала ключевой педагогической концепцией в развитии коммуникативной компетенции в современном образовании. В данном исследовании изучается эффективность интеграции модели 4К в процесс изучения языков, особенно её влияние на развитие устной речи, беглости и вовлечённости в многоязычной образовательной среде. Количественные (t-тест, ANOVA) и качественные (рефлексии студентов, наблюдения преподавателей) методы анализа предоставляют эмпирические данные, подтверждающие роль этой модели в улучшении словарного запаса, грамматической точности и уверенности в устной коммуникации.

Результаты экспериментального исследования, проведённого среди 60 учеников, изучающих казахский язык, показали, что экспериментальная группа, обучавшаяся по методикам, основанным на модели 4К, продемонстрировала значительное улучшение в навыках устной речи по сравнению с контрольной группой, обучавшейся по традиционной программе. Уровень участия в занятиях, коллаборативного взаимодействия и активности значительно возрос, что подчеркивает эффективность проектного обучения, интерактивных дискуссий и упражнений, ориентированных на реальную коммуникацию.

Исследование подчеркивает важность внедрения модели 4К в языковые образовательные программы, особенно в казахских и многоязычных учебных средах. Хотя существуют определённые

трудности – такие как необходимость адаптации традиционных методик и подготовки преподавателей к ориентированному на учащихся обучению—данное исследование подтверждает целесообразность более широкого применения модели 4К для развития коммуникативной компетенции в академической, профессиональной и межкультурной сферах. Перспективные исследования должны изучить долгосрочные эффекты и роль цифровых технологий в расширении возможностей обучения по модели 4К.

Ключевые слова: Модель 4К, коммуникативная компетенция, устная речь, критическое мышление, креативность, сотрудничество, языковое образование, изучение казахского языка.

FTAMP 16.31.51

<https://doi.org/10.48081/UKEQ5345>

***С. К. Омарова^{1,6}, Ж. М. Искакова^{2,6}, А. А. Орманова^{3,6},
Б. Ж. Абилямжинова⁴, Ж. Қ. Ербатырова⁵**

^{1, 2, 3, 5}Ш. Шаяхметов атындағы «Тіл-Қазына»

ұлттық ғылыми-практикалық орталығы,
Қазақстан Республикасы, Астана қ.

⁴А. Мырзахметов атындағы Көкшетау университеті,
Қазақстан Республикасы, Көкшетау қ.

⁶Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,
Қазақстан Республикасы, Алматы қ.

*e-mail: omarovask@mail.ru

¹ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0819-0543>

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0940-615X>

³ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5207-959X>

⁴ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3594-8235>

⁵ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1111-2900>

ҚАЗАҚ ТІЛІН ҮЙРЕТУДІҢ КОРПУСТЫҚ ӘДІСІ

Мақалада «Қазақ тілі ұлттық корпусының бес кіші корпусы» (<https://best.qazcorpor.kz/>) базасындағы дерекқорларды қазақ тілін үйретуде пайдалану жолдары қазіргі цифрландыру заманының негізгі талаптары ретінде қарастырылады.

Корпустың бай тілдік ресурсын қазақ тілін үйретуде пайдаланудың өзектілігі сипатталады.

Әртүрлі типтегі және стильдегі мәтіндер дерекқорларын пайдалану негізінде тілді үйренуге және үйретуге мүмкіндік беретін лингводидактикалық әдіс түрлерінің бірі – корпустық әдістің функционалдық, дидактикалық артықшылықтары талданады.

Мақалада бұқаралық ақпарат құралдары (бұдан әрі БАҚ) тілінің материалдары, публицистикалық мәтіндерді корпустық әдістер негізінде қалай оқытуға болады деген мәселе ашылады.

Корпустық әдістің газет тіліндегі сөз, сөз тіркесі мен сөйлемдерді, мәтінді меңгертудегі тиімділігі және белгілі бір сөздің

түрлі тіркесімдік контекстін көрсетіп беретін, негізгі, кілт сөздердің тематикалық тізімін жасап үйретудегі ерекшелігі дәлелденеді.

Сонымен қатар корпусстық әдістің colloкацияны үйретудегі тиімділігі мен мүмкіндіктері ұсынылады. Цифрланған мәтіндерді дидактикалық мақсаттарда тиімді пайдалану жолдары, аутентикалық материалдардың тіл үйренушіге беретін жанама лингвомәдени ықпалы зерделенеді. Қазақ тіліндегі контексті оқу барысында тіл үйренушілердің лингвистикалық және мәдени түсініктерінің жақсаруы, қазақша ойлау дүниетанымының кеңеюі, коммуникативтік біліктері мен корпусстық құзыреттіліктерін қалыптастыру мәселесі сипатталады.

Қазақ тілін үйрету сабақтарында корпусстық әдістерді тиімді қолдана алу бірталай әдістемелік мәселелерді шешудің бірден-бір ұтымды жағы ретінде қарастырылады.

Кілтті сөздер: корпусстық әдіс, лингводидактика, сөз, colloкация, мәтін.

Кіріспе

Заман талаптары мен технология өзгерген сайын жиі жаңартулар мен жетілдірулерді қажет ететін, үнемі ізденісті талап ететін дидактикалық саланың бірі, ол – қазақ тілін үйрету әдістемесі. Осы орайда тілдің дамуына және тілді оқытып-үйретуге серпіліс беретін ірі жобалар жүзеге асырылып жатыр, солардың бірі – қазақ тілінің ұлттық корпусы жобасы.

Ұлттық корпус – қазақ тілінің түрлі стильдерін қамтитын цифрландырылған мәтіндер жиынтығы ғана емес, бұл болашақта тілдің дамуына күшті серпіліс беретін, тілдік ресурсты зерттеуші-ғалымдар, оқытушылар мен тіл үйренушілерге, басқа да тұтынушыларға жаппай қолжетімді ететін ақпараттық-анықтамалық жүйе.

Ұлттық корпусы алдымен филологиялық нысан ретінде, лингвистикалық зерттеулер үшін пайдаланатын дереккөз ретінде қарастырса, оның лингводидактикалық аспектісі назардан тыс қалуда. Сондықтан корпус дерекқорларын қазақ тілін оқыту және үйрету үшін пайдалану жолдарын қазіргі цифрландыру заманының негізгі талаптары ретінде қарастырамыз.

Корпус базасындағы материалдарды қазақ тілін үйретуде қолдану жолдарын қарастыру – қазақ тілінің әдіснамасы мен әдістемесін жетілдірудің қадамдары. Бұндай қадамдар біздің еліміздегі өзектілігі жоғары мәселелердің бірі, яғни қазақ тілін үйрету әдістемесінің дамуына біршама үлес қосады деп ойлаймыз.

Қазіргі уақытта корпус материалдарының зерттеу жұмыстары мен әдістемедегі рөлі, тиімділігі жайлы мәселелер бірен-саран мақала

беттерінде көтеріліп жүр. Ал қазақ тілін оқыту үшін корпус материалдарын пайдаланудың әдістері толық ұсынылмаған, себебі корпус жасау мәселесі зерттеу объектісі ретінде кеш қолға алынып, тәжірибенің аздығы осындай олқылықтарды тудырды.

Қазақ тілі ұлттық корпусының бай тілдік ресурсын, яғни корпус дереккөздерін әдістемелік тұрғыдан пайдаланудың әдіс-тәсілдері зерделене қоймаған мәселе болғандықтан, зерттеу мақаламызда корпус мәтіндерін қандай мақсатта және қалай пайдаланамыз, корпусстың аутентикалық материалдары тіл үйренушіге не береді, тіл үйретуде корпусстық әдістердің тиімділігі қаншалықты деген сұрақтардың шешімдері ұсынылады. Сонымен қатар басқа шет елдердің корпус жасау тәжірибесі зерделеніп, осы бағыттағы маңызды ғылыми-теориялық пікірлер жүйеленеді.

Мақаламызда корпус мәтіндерін дидактикалық материал ретінде пайдаланудың түрлі жолдары ұсынылады. Сондықтан зерттеу еңбегімізде корпусстық әдіс, аутентикалық материалдар, корпусстық құзыреттіліктер деген негізгі ұғымдардың мазмұны ашылады.

Материалдар мен әдістері

Қазақ тілін үйретудің корпусстық әдісіне қатысты ғылыми-теориялық бөлігі сипаттау, баяндау, салыстырмалы әдістер негізінде жазылды. Корпусстық әдіске қатысты деректер ағылшын және орыс тілдерімен салыстырылды. Корпусстық ресурстарды тіл үйретуде пайдалану жолдары түсіндірмелі әдіс арқылы баяндалды.

Зерттеу мақаласының практикалық бөлігінде «Қазақ тілі ұлттық корпусының бес кіші корпусынан» ұсынылған мәтіндер мен сөз тіркестерін корпусстық әдіс арқылы меңгерту жолдарын түсіндіру үшін талдау, жинақтау әдістері қолданылды.

Корпусстық әдістің мәтіндерді үйретудегі тиімділігі талдау, модельдеу, жоспарлау, ықшамдау әдістерімен талданса, сөздер мен сөз тіркестерінің көлемді мәтіндердегі colloкациялық ерекшеліктері синтаксистік әдіспен сипатталды. Бір сөздің бірнеше сөзбен түрлі байланысу формалары нақтылау, жіктеу, жалпылау сияқты теориялық әдістермен түсіндірілді.

Тілдің корпусын жасау мәселесіне ертерек көңіл бөліп, корпус жасаған елдердің бұл саладағы тәжірибесі мол болғандықтан, теориялық-практикалық зерттеу еңбектер көбінесе ағылшын және орыс тілдерінде кездеседі.

Шетелдің білім беру тәжірибесінде лингводидактикалық әдіс ретінде корпусстық әдістің пайда болуына XX ғасырдың 60-жылдарында лингвистикалық мәтіндер корпусының жасалуы және корпусстық лингвистиканың дербес ғылыми пән ретіндегі қалыптасуы негіз болды. Соның нәтижесінде білім беру тәжірибесінде корпусстық әдіс қалыптасып,

оның негізгі үрдістері ғылымдағы корпуслық лингвистика ерекшеліктерінің теориялық қағидаттарымен тығыз байланыста қарастырылды.

Алдымен, корпуслық әдіс дегеніміз не деген сұраққа жауап берейік.

Корпуслық әдіс – әртүрлі типтегі және стильдегі мәтіндер дерекқорларын пайдалану негізінде тілді үйренуге және үйретуге мүмкіндік беретін әдістің бір түрі.

Корпуслық әдіс – қазақ тілді мәдениетке енгуге және қазақ тілінің табиғаты, ойдың түзілуі, сөйлемнің құрылымдық ерекшеліктерімен шынайы танысуға және үйренуге мүмкіндік беретін әлеуметтік-қоғамдық, саяси, көркем, лингвомәдени танымдағы мәтіндерді талдаудың жаңа құралы.

Корпуслық әдіс – тілді функционалды-жүйелі үйретуге мүмкіндік береді. Бұл әдіс тілді қолданбалы тұрғыдан зерттеуге бағытталған, оның түрлі мәтіндер мен шынайы жағдаяттарда жұмсалуды қазақ тілін үйретуші үшін маңызды болып табылады. Әсіресе біздің елімізде жасалып жатқан корпус материалдарын қазақ тілінің лексикасы мен грамматикасын оқыту үшін кеңінен қолдануға болады, сондай-ақ қазақ тілінің фонетикалық аспектісін оқытуда да таптырмайтын әдіс.

Корпуслық әдіс қазақ тілін үйретудің жалпы тиімділігін арттыра отырып, құнды ресурстар ұсынады. Шынайы тілдік материалдарды оқу негізінде қазақ тілінің нақты контекстіне енеді, нәтижесінде лингвистикалық және мәдени түсінігі жақсарады.

Тілді үйретудегі корпуслық әдістің мүмкіндіктері мен оның болашағы жайлы зерттеулер Ю. Бестген, Д. Бибер, М. Льюис, Д. Салазар, М. Скотт, С. Трибл, Н. Ханжиоглу, О. Г. Горина, И. Ю.Павловская, В. А.Плунгян, Е. П.Соснина, П. В. Сысоева, А. Ю.Филченко Н. Н.Шаламова және т.б. шетелдік ғалымдардың еңбектерінде көрініс тапқан.

Корпуслық әдісті қолдану үшін корпусның механизмдері, белгілеу әдістері, іздеу принциптерімен алдын ала танысқан жөн.

Бұл ретте корпуслық лингвистиканың негізгі құралдарының бірі, ол – конкорданс. Ол – контекстегі сөздердің барлық қолданыстарының тізімдері мен дереккөздеріне сілтеме көрсетіп тұратын құрал. Басқаша айтқанда, түрлі контексте қолданылатын сөйлем фрагменттерін таңдау арқылы корпустағы қажетті сөзді табуға мүмкіндік береді. Ол сөз семантикасының түрлі реңкілерін, оның лексикалық тіркесімділігін зерттеу тиімділігін арттырады.

Конкорданс – ізделетін сөздің тілдегі әртүрлі жағдайларда қолданылған тізімі. Көбінесе бұл тізімнің көлемі ауқымды болады, әсіресе корпус материалдары негізінде қарапайым деңгей үшін жаттығулар жасалатын болса, онда оқу материалы алдын ала өңдеуді талап етеді. Мөлшерден көп ұсынылатын оқу материалы тіл үйренушіге қиындық туғызуы мүмкін,

сол себепті ізделетін сөздің тізімін азайту немесе филтрлеу және тілдік модельдердің қажетті дегендерін алдын ала іріктеп ұсыну маңызды [1].

Тіл үйренушілердің деңгейіне және тіл үйретушінің алдына қойылған дидактикалық мақсатына байланысты конкорданстарды іріктеу қажеттілігі туады. Бұны естен шығармаған абзал.

Корпус ресурстары:

– біріншіден, тілге диахрониялық және синхрониялық зерттеулер жүргізу үшін;

– білім беру процесінде оқушылардың лексика-грамматикалық дағдыларын қалыптастыру және дамыту үшін;

– тілді ана тілі, шет тілі, екінші тіл ретінде үйрету тәжірибесінде оқыту құралы ретінде пайдалану үшін қолданылады.

Қазіргі таңда шетелдің лингводидактикалық тәжірибесінде корпуслық әдісті қолданудың екі негізгі үрдісі бар:

1 Лингвистикалық сөздіктер мен оқу материалдарын құрастыру мақсатында тілдік материалды таңдау принциптерінің түбегейлі өзгеруімен байланысты бағыт. Жиі қолданылатын тілдерді зерттеуге арналған оқу өнімдерін бірде бір баспагер корпус деректерінсіз шығара алмайды, бұндай үдеріс басылым мұқабаларында «corpus-informed» белгісі көрсетілген тілге арналған оқулықтардың жаңа стандартының қалыптасуына жол ашты.

2 Екінші бағыттың аясында корпуслық әдісті ана тілі мен шет тілін үйрету процесінде қолданудың тиімді тәсілдері мен формаларын белсенді түрде іздестіру жүргізіліп жатыр [2; 3; 4].

«Корпус – тілді зерттеудің мықты құралы ғана емес, ол теориялық рефлексияның негізгі нысаны ретінде зерттеушіні мәтінге бағыттауы жаңа идеология» [5, 14-б.] – деген В.А.Плунгян

Корпуслық әдіс проблемалық оқыту әдісімен тығыз байланысты, өйткені тіл үйренушінің қызығушылығын оятуға мүмкіндік береді. Тіл үйренушілер корпус материалдарын зерделеп, түсіну негізінде өздерін таныс емес лингвистикалық құбылыстарды «тұңғыш зерттеуші» ретінде сезінеді.

Қазіргі лингводидактика тұрғысынан корпуслық әдістің артықшылығына: лингвистикалық және статистикалық көрнектілігі;

іздеу мүмкіндіктерінің көптігі;

тілдік деректермен жұмыс істеу тиімділігі жатады [6, 132-б.].

Бұл әдістің артықшылығын ғылымда санамалап айтып жатса да, қазақ тілін үйрету процесінде және отандық білім беру тәжірибесінде корпуслық мәтіндермен жұмыс істеу сирек кездеседі. Оған білім беру процесінің әдістемелік жабдықталуының төмендігі (арнайы дайындалған лингводидактикалық материалдардың жоқтығы, интернет-қорларға шығу мүмкіндіктерінің болмауы және т.б.) себеп болуы мүмкін.

Қазақ тілін шет тілі немесе екінші тіл ретінде үйрету әдістемесінде негізгі мақсат шеттілдік коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыру болып табылады.

Тіл үйретуші неғұрлым корпусның аутентикалық тіліне жүгінсе, соғұрлым оның сөйлеу тілі тілдік дағдыға айналған қолданыстарға (узус) сәйкес келеді [7]. Яғни тілді үйрену кезінде үлгіге айналған тілдік модельдермен жиі жұмыс істелсе, тілді меңгеру процесі де жылдам және сапалы болады. Өйткені тілдік корпус материалдары әртүрлі үлгіге айналған тілдік модельдерден (өрнектер) тұратын аутентикалық мәтіндер жиынтығынан тұрады.

Сонымен корпус мәтіндерін қалай пайдаланамыз? Оны қандай мақсатта пайдаланамыз, корпусның аутентикалық материалдары тіл үйренушіге не береді, әдістері қандай деген мәселе қазіргі таңда өзекті болып отыр.

Корпус мәтіндері бейтарап, ресми-іскери, публицистикалық, ғылыми-көпшілік, көркем мәтін, көркем әдебиет және т.б. стилдерімен ерекшеленеді.

Ең өзекті әлеуметтік-мәдени факторлар, ең алдымен, БАҚ мәтіндерінде көрініс табады.

Сондықтан мақалада БАҚ тілінің материалдары, яғни публицистикалық мәтіндерді корпусық әдістер негізінде қалай оқытуға болады деген мәселе ашылады.

Тим Джонс өзінің «Should you be persuaded: Two samples of data-driven learning materials. Classroom Concordancing» деп аталатын еңбегінде деректерге негізделген оқу материалын үйрету үшін тіл үйренушілердің келісімі негізінде индуктивті әдістің: сәйкестендіру (идентификация) – топтау (классификация) – қорытындылау (обобщение) тәсілдерін басшылыққа алады. Зерттеушінің ұсынысы бойынша, тіл үйренушілер, бірінші, өздері шешкісі келетін тіл мәселесін анықтайды. Екінші, олар тілдік ерекшеліктерді түсініп, оларды топтау үшін сәйкестікті бақылау арқылы мысалдарды зерделейді. Сөйтіп тілдік феноменнің жұмыс істеу ережесін өздері түсініп, қорытынды шығарады. Бұл дегеніміз тіл үйренушілер дайын ақпаратты тіл үйренушіден естімейді (мәселен, табыс септігінің мағынасы мен қызметі және т.б.), керісінше, сәйкестікті тану және бақылау арқылы деректер негізінде қорытынды шығарады. Олар сәйкестікті бақылау арқылы табыс септігінің немесе басқа да грамматикалық категориялардың жалғаулары мен оның грамматикалық мағыналарын анықтайды [8].

Тіл үйренушілердің нақты тілдік құбылысқа зейін қоюлары сәйкестікті тану не бақылаудың артықшылығы деп санаймыз. Олар тұтас сөйлемдерді оқып отырмайды, керісінше, мақсатты түрде ұқсас және бір-біріне сәйкес келетін тілдік құбылыстарды зерделейді.

Бұндай тәсілдер тіл үйренушілерді «жадыларында жаңа білімнің тұрақтануына оң ықпал етіп жатыр» деген ойға әкеледі [9, 15–36-бб.].

Алайда корпусның аутентикалық тілі жаңа үйреніп жатқандар үшін қызықсыз болып, кері мотивация тудыру мүмкін. Сондықтан корпус материалына негізделген жаттығуларды А1 деңгейі үшін бейімдеп, ақпарат көлемін азайтып, қағазға жазылған дайын тапсырмаларды берген дұрыс болады. Сол кезде ғана тіл үйренуші тез таңдау жасай алады. Ол компьютермен немесе қағаздағы тапсырмалармен жұмыс жасайтынын өзі шешеді. Бұл жердегі таңдау жасау, келісім беру тілді үйренудің негізгі элементі болуы керек. Бұндай тәсіл күні бүгінге дейін барлық зерттеулерде белсенді қолданылып келеді. Сондай-ақ тіл үйренушінің жеке жұмыс жасай білу және ойлау қабілетін дамытады.

Нәтижелер және талқылау

Корпус – ең алдымен, көптеген аутентикалық материалдар үлгілері ғана емес, ол оқытудың үш бағытында қолданылатын сала: оқу бағдарламаларын әзірлеу, оқу материалдарын әзірлеу және дәрісханадағы сабақ.

Корпусның функционалдық мүмкіндіктерін жақсарту мақсатында оның құралдары үнемі өңделіп жататындықтан, соңғы нұсқасымен танысқан дұрыс.

Корпус материалдары бойынша барлық деңгейлерге арналған түрлі грамматикалық және лексикалық жаттығулар жасаудың, оны компьютері жоқ сыныптарда пайдаланудың өзі корпусық әдістің қолжетімді еместігін дәлелдейді. Сондықтан корпус жаттығуларының түрлерін: тікелей корпусық, жанама корпусық, корпусық емес деп жіктеп, белгілі бір символдармен белгілеп қоюға болады.

Біріншісі – практикалық жаттығулар корпус құралдарын қолдана отырып, корпуспен тікелей жұмыс істеуді қамтиды. Екіншісі – бос орындарды корпустағы жиі қолданылатын сөздер және сөз тіркестерімен толтыруға арналған классикалық жаттығулар. Үшіншісі – корпус деректерімен байланысты емес қосымша жаттығулар.

Шет тілдерін үйрету әдістемесінде оқу материалдарын тіл үйренушіге белгілі бір тақырыптар аясында, яғни өмірмен немесе қоғамдық ортамен, сөйлеу жағдаятымен байланысты үйретудің әдістемесі бар. Бұл шетелдік әдістемеде де отандық әдістемеде де кеңінен қолданылады, өйткені тіл үйренуші сөйлеу тақырыбына сәйкес өз алдына мақсат қояды.

Осы корпусық әдіс негізінде қажетті мәтіндерді тақырып бойынша іздеп, қалаған мәтінді таңдау арқылы оқытуға болады. Бір тақырып аясында, бірақ әртүрлі мазмұндағы мәтіндермен жұмыс жасай отырып, тіл үйренушінің қазақша ойлау дүниетанымы кеңейеді, коммуникативтік білігі қалыптасады.

Корпустық әдістің тиімділігі Ш.Шаяхметов атындағы «Тіл-қазына» ұлттық ғылыми-практикалық орталығы әзірлеп жатқан «Қазақ тілі ұлттық корпусының бес кіші корпусы» базасындағы мәтіндер негізінде ұсынылады. Корпустағы публицистикалық мәтіндер «Ана тілі», «Егемен Қазақстан», «Зан», «Түркістан», «Қазақ әдебиеті», «Айқын», «Астана ақшамы», «Жас Алаш» газеттері мен «Ақиқат» журналы және тағы басқа басылымдардан алынған. Базадағы мәтіндер жанры да әртүрлі (өмірбаян, сұқбат, ретроспективалық сұқбат, күнделік, тұрмыстық, әңгіме, пікір, жаңалық, оқиға, дастан, мемуар, естелік, эссе, үндеу, очерк, толғау, ақпараттық хабарлама, анонс, баяндама, және т.б.).

Тұтынушылар корпусы электронды пішінге келтірілген лингвистикалық мәтіндер жинағы деп түсінеді де, түрлі жолмен жасалған сөздің тұтастығын, оның грамматикалық және лексикалық элементтерін іздеп, ауызша немесе жазбаша табиғи мәтіндермен, арнайы таңдалған үзінділермен жұмыс істеуге бейімделеді.

Ғылымда мәтінге берілген анықтамалар алуан түрлі. Мәтін – тіл мен сөйлеудің ең үлкен тілдік және дидактикалық бірлігі. Ол сөйлеу әрекеті және тіл жүйесінің бірлігі ретінде танылады. Ол психолингвистикалық құбылыстың тұтас кешені тәріздес, уәж (мотив), мақсат, сыртқы жағдаяттың шарты, индивидтің жеке ерекшелігі, оның сөйлеу білігі және тілдік білімдерден тұратын тіл туындысы ретінде танылады және өзіндік сипатқа ие болады. Алайда бізді мәтіннің психолингвистикалық құбылыс ретінде пайда болуы емес, оның вербальды қыры қызықтырады. Ол дегеніміз мәтіннің құрамындағы сөздер мен сөз тіркестері, сөйлемдері, байланыс формалары, грамматикалық сипаты және т.б.

Әдістемелік тұрғыдан мәтіндер түрлі қысқартуларға ұшырайтын «үйретуге арналмаған» (аутентикалық) және «үйретуге арналған» болып бөлінеді, (соңғысы, тіл үйренушінің тілдік дайындығына байланысты құрылымы мен мазмұнын бейімдеуді, жеңілдетуді көздейді) [10].

А.Р.Арутюновтың тұжырымы бойынша, үйретуге арналған мәтін «таңбалық қызметке ие және тіл үйрену коммуникациясы мақсатында жұмсалатын тіл мәдениетінің кез келген фактісі» болып саналады [11, 76-б.].

А.А.Леонтевтің айтуынша, «мәтіннің екі қыры болады, біріншісі – оны жасаушы, екіншісі – қабылдаушы» [12].

Қазіргі тіл білімі мәтінді тұлғаның жасаушы және тұлғаға бағытталған өнім ретінде қарастырады: «мәтінді тану әрекеті болмаса, ол өледі» [13].

Мәтін лингвистикасы тіл білімінің арнайы саласы болып табылатын лингвоәдістеменің, атап айтқанда, әдістеменің ерекше бағыты – тілді дамытудың коммуникативтік әдістемесінің пайда болуына жол ашты.

Оның негізгі ұғымы – мәтін, ал мәтін – тілді ана тілі және шет тілі ретінде үйренушілердің ауызша және жазбаша тілдерін жетілдіретін, дамытатын негізгі тілдік бірлік болып саналады.

Мәтінді әдістемелік мақсатта пайдалану тіл үйренушілердің даму процесін тиімді ұйымдастыру мен сөйлеу тілінің жетілуін қамтамасыз етеді.

Синтаксистік бірліктерді коммуникативтік тұрғыдан үйрету сөйлетуге арналған материалдарды дұрыс таңдауды талап етеді. Егерде қарапайым деңгейлерде таныс және таныс емес қолданыстарды есепке ала отырып, күрделі ұғымдарды өлшеп беретін оқу мәтіндері пайдаланылса, келесі тілдік деңгейлерде мәтіннің түпнұсқасы, аутентикалық жазбаша мәтіндер ұсынылады (газет, публицистикалық, ресми, ғылыми, көркем).

Мәтінді оқытудың және мәтін мазмұнын түсінудің екі түрлі тәсілі бар: біріншісі – классикалық, ол – «мәтінді мұқият оқып шығып, мазмұнға қатысты сұрақтарға жауап беру, оның тақырыбы мен негізгі идеясын табу, мәтіндегі таныс емес сөздерге талдау жасау, мәтінге тақырып беру» деген тапсырмалар.

Екіншісі – озық тәсілдерге жатады, оны «үдемелі тәсіл» деп те атауға болады. Ол мәтін мазмұнындағы мәселеге көңіл аударуға, логикалық ойлауға, мәтіннің бөліктеріне назар аударуға және құрылымын тануға, ондағы маңызды немесе маңызды емес ақпаратты табуға, оқығанын өзінің өмірлік тәжірибесімен сәйкестендіруге дағдыландырады.

Корпустағы мәтіндер көлемі әртүрлі, мазмұны жағынан жеңіл және күрделі болады. Көлемі үлкен, яғни мәтіндегі сөздің көптігі мәтінді күрделі деп санаудың шарты емес. Мәтіннің семантикалық және құрылымдық ерекшеліктерін анықтау мақсатында алдымен әртүрлі типтегі мәтіндерді бақылау, танысып оқу қажет.

Тілді үйрету процесін бірнеше деңгейге бөлу тіл үйренушінің сөйлеу тілін тиімді дамытудың әдістемесі болып саналады. Сондықтан мәтіндерді де тілдік деңгейлерге бөліп оқытудың әдістемесін жасау – күн тәртібінен түспеген мәселе.

Мәтінді А1 немесе А2 деңгейлерінде меңгерту тәсілдері төмендегідей:

1. Корпус базасындағы мәтінді таңдап алғаннан кейін оның жалпы мазмұны жөнінде мәлімет алу үшін мәтіннің тақырыбымен, яғни атауымен жұмыс істету қазақ тілі әдістемесіндегі негізгі тапсырмалардың бірі. Тақырып мәтінді түсінуге негіз болады, идеясын түсінуге жол ашады.

Сондықтан корпустағы мәтінді таңдаған соң:

– тіл үйренушілердің назарларын тақырыпқа аударту, тақырыпты оқыту;

– тақырып арқылы «автор нені айтқысы келді, идеясы қандай» деген сауалдарға жауап сұрау;

– мәтін тақырыбы бойынша тілді үйренушілердің өз болжамдарын, пікірлерін тыңдау.

– тақырыптың мазмұнын, грамматикалық құрылымын талдау.

2 Мәтін көлемін қысқарту, бірақ оның негізгі мазмұны сақталуы керек. Қажет емес сөздер мен сөйлемдерді сызып тастауға немесе алып тастауға болады.

3 Деңгейлер үшін күрделі болатын сөз тіркестерін, күрделі етістіктерді жеңіл синонимдік нұсқаларымен алмастыруға болады.

4 Аударма сөздіктері немесе түсіндірме сөздігі арқылы таныс емес сөздермен жұмыс жасау. Алдымен таныс сөздерді талдау, соңынан таныс емес сөздермен жұмыс істеу тиімді. Таныс және таныс емес сөздермен жұмыс істеу мәтін мазмұнын жақсы есте сақтату үшін тірек ретінде қолданылады.

5 Мәтінді құраушы негізгі сөздердің тізімін жасау, соңынан бұл сөздерді мазмұндау үшін пайдалануға болады. Негізгі сөздерге оқиға мерзімі, кеңістігі, ерекше сөз тіркестері, метафоралар, суреттер, формулалар, сызбалар және т.б. болуы мүмкін. Бұл қолданыстарды мәтіннің бөлшектері (детальдары) деп атаймыз. Мәтіндегі осындай қолданыстарға назар қою, талдау жасау тілді меңгерту үшін тиімді.

6 Мәтіндегі адам есімдері метал, тас, гүл, мата, жануарлар және т.б. атаулар талдау нысаны бола алады. Бұл тілді үйретудің А1 деңгейінде лексикалық қор жинауға мүмкіндік береді.

7 Мәтіндегі сөздер құрамында бір және екі буынды немесе жиі қолданылатын сөздер, сондай-ақ олар мәтінде бірнеше рет қайталанып қолданылса, тіл үйренушіге мәтін мазмұнын түсіну жеңілдеу болады. Екі немесе үш рет қайталанған лексика тіл үйренуші есінде тез сақталып қалады.

8 Тіл үйренушінің лингвомәдени құзыретін қалыптастыру мақсатында аутентикалық материалдағы лингвомәдени бірліктерге талдау жасатып үйрету аса маңызды. Бұл қазақ тілін үйретудің басты мақсаты болуы керек. Орындату жолы екі деңгейден тұрады: а) лингвомәдени бірліктерге талдау жасау алғашқы деңгейде тіл үйретушінің жетекшілігімен жүзеге асырылады. Тіл үйретуші мәтіндегі мәдени мәнге ие сөздерді аудиторияға ұсынып, сөздердің мәдени мәртебесін түрлі сөздіктердің көмегімен, ассоциация әдісімен және т.б. жолдармен анықтауды үйретеді, тіл үйренушілердің дағдыларын қалыптастырады; ә) екінші деңгейде лингвомәдени бірліктерге талдау жасау тапсырмасын тіл үйренушілердің өздері орындайды.

9 Мәтіндерді меңгерту тәсілдері:

мәтіндерді азатжолдарға бөлу;

жеке азатжолдарды оқып шығу;

әрбір азатжолдың мазмұнындағы негізгі ойды анықтау;

негізгі ойды басшылыққа ала отырып, мәтін жоспарын құру;

мәтінді толық оқып шығу;

мәтінді оқу арқылы автордың ойын анықтау;

мәтін мазмұнын талдау;

модель немесе нақты үлгі бойынша мәтін құрастыру;

белгілі бір тақырыпқа өз мәтіндерін құрастыру;

мәтіннің ықшамдалған үлгісін беру;

мәтіндегі лингвомәдени бірлікке талдау жасау, ауызша не жазбаша түсіндіру.

Корпустың публицистикалық мәтіндер базасындағы

«Жәутіков олимпиадасының жүлдегерлері»

мәтінін талдау үлгісі

I. Мәтіндерді азатжолдарға бөлу.

1-азатжол

Жуырда Алматыда Халықаралық Жәутіков олимпиадасы өтті. Физика, математика, информатика пәндерін қамтитын халықаралық байқау жылдан-жылға тартысты, әрі қызықты болуда. Ең алғаш 2005 жылы 5 мемлекет бақ сынаса, биыл оның саны жиырмадан асты. Тіпті, мұхит асып АҚШ-тан келген қатысушылар бар. Жалпы командалар саны 80-ге жетіп, 540 жас талапкер байқау көркін кіргізді.

2-азатжол

Жәутіков олимпиадасының ерекшелігі тапсырмалар мазмұны жылдан-жылға күрделеніп отырады. Осы ретте қатысушыларға қойылатын талап та жоғары.

3-азатжол

Биылғы бас жүлдені ресейлік оқушылар иемденді. Жастар жылы қарсаңында 100-ден астам ерікті Қазақстанның халықаралық байқауының жоғары деңгейде өтуіне атсалысты. Қазақстан құрамасында жүлделі болған Данияр Закарин: «Биылғы Байқау өте тартысты өтті. Бағдарламалаумен 7-сыныптан бастап айналыссам да, 8-9 сыныптарда толықтай бет бұрдым. Осы олимпиададан алған жүлдем емес, мықты қарсыластармен бақталасып, білім-тәжірибе алмасқаным болашағым үшін маңызды», – деді.

4-азатжол

Олимпиаданың барлық кезеңі аяқталғаннан кейін командалар Алматының көрікті, мәдени мекендерін аралауға мүмкіндік алды. Бір аптаға созылған байқау мемлекеттер арасындағы достықты нығайтып, жастардың дамуына үлкен серпін берді.

(144 сөз)

II. Әрбір азатжолды оқып шығу.**III. Әрбір азатжолдың мазмұнындағы негізгі ойды анықтау.**

- 1 Халықаралық байқауға жиырмадан астам мемлекет қатысты.
- 2 Тапсырмалары жылдан-жылға күрделеніп, өзгеріп отырады.
- 3 Қарсыластар өзара бақ сынасып, тәжірибе алмасты.
- 4 Олимпиаданың соңы мәдени демалысқа ұласып, мемлекетаралық достық нығайды.

IV. Негізгі ойды басшылыққа ала отырып, мәтін жоспарын құру.

- 1 Байқауға қатысушылар құрамы
- 2 Олимпиаданың ерекшелігі
- 3 Байқау нәтижесі
- 4 Мәдени демалыс және өзара ынтымақтастық.

V Мәтінді толық оқып шығу.**VI Мәтінді оқу арқылы автордың ойын анықтау.**

Автор жыл сайын Алматыда өтетін Халықаралық Жәутіков олимпиадасының жастар үшін маңыздылығы, оның нәтижесі туралы жазған.

VII. Мәтін мазмұнын талдау.

Мәтін мазмұнын талдау үшін тіл үйренуші мәтінді мазмұндап шығады немесе нақты тапсырманы орындайды. Мәселен, толық мәтінді емес, өзі таңдаған азатжолға ғана талдау жасайды. Екінші тәсілі – кейбір сөйлемдердің мазмұнын ғана талдайды.

VIII. Модель немесе нақты үлгі бойынша мәтін құрастыру.

Бұл – мәтінге қарама-қарсы әдіс. Алдымен мәтіннің үлгісі немесе жоспары беріледі. Екінші, кілт сөздер де мәтіннің моделін жасауға негіз болады.

– IV пункте ұсынылған жоспар бойынша.

– Кілт сөздер: халықаралық олимпиада, ерекшелігі, жүлделі орындар, демалыс, достық

IX. Белгілі бір тақырыпқа өз мәтіндерін құрастыру. Тіл үйретуші тарапынан корпус базасынан түрлі тақырып ұсынылады. Оның саны 10-15 болғаны және тіл үйренушінің жас ерекшелігіне сәйкес болуы, сонымен қатар қызықты болғаны дұрыс.

Тіл үйренушілер қазақ тілін үйрену барысында «нені айтамын» немесе «не туралы айтамын» және «қалай айтамын» деген жоспарды ойында ұстайды. Сондықтан ойын, пікірін жеткізуге арналған түрлі синтаксистік құрылымдарды құрастыра білу дағдысы мен білігін қалыптастырудың мақсаты – сөйлем мен сөз тіркесіндегі сөздердің синтаксистік байланысу түрлері туралы теориялық білімдерін практикалық біліктерімен ұштастыра алуға машықтандыру.

X. Мәтіннің ықшамдалған үлгісін беру.

Алматыда Жәутіков олимпиадасы өтті. Физика, математика, информатика пәндерінің байқауы жыл сайын қызықты өтеді. 2005 жылы 5 мемлекет қатысса, биыл жиырмадан асты. АҚШ-тан да келді. Командалар 80-ге жетіп, 540 жас талапкер сыналды.

Олимпиаданың тапсырмалары мен талаптары жылдан-жылға күрделенеді.

Бас жүлдені ресейлік оқушылар иемденді. Жастар жылы 100-ден астам ерікті байқаудың сапалы өтуіне көмектесті. Қазақстанның жүлдегері Д.Закарин: «Байқау өте тартысты өтті. Бағдарламалаумен 7-сыныптан айналыссам да, 8-9 сыныпта толық үйрендім. Мен үшін жүлделі орын емес, қарсыластармен бақталасып, тәжірибе алмасқан маңызды», – деді.

Олимпиаданың соңында командалар Алматының көрікті, мәдени мекендерін аралады. Бір апталық байқау мемлекеттердің достығын нығайтып, жастардың дамуына жол ашты.

(96 сөз)

XI. Мәтіндегі лингвомәдени бірлікке талдау жасау, ауызша не жазбаша түсіндіру.

Тілді үйрету барысында тілдің өмір сүруінің бастапқы құралы ретіндегі феномендік табиғаты, яғни коммуникация құралы ретіндегі қызметімен қатар оның белгілі бір тарихи дәуірдің өнімі, мәдениеттің формасы, белгілі бір әлеуметтік-мәдени дәстүрлердің бейнесі ретіндегі қызметіне де тіл үйренушінің назарын аударту аса маңызды. Өйткені тіл үйрету белгілі бір халықтың ділі, тарихы, мәдениеті, салт-дәстүрімен байланысты ерекшеліктерге ие. Тіл – тек қатынас құралы емес, ол – мәдениет айнасы.

Ойымызды нақтылайтын болсақ, тіл үйренуші қазақ тілінің әрбір сөзі мен сөз тіркесі, сөйлемі мен мәтінінен тілдік білім алып қана қоймайды, қазақ халқының тұрмыс-мәдениеті, салт-дәстүрі, тарихи-әлеуметтік болмысы, құндылықтары мен дүниетанымынан да білім алады. Бұл үдерісті лингвомәдени бірліктердің жанама ықпал етуі деп түсінеміз. Тіл бірліктерін меңгеру деңгейі артқан сайын лингвомәдени білімі де арта түседі.

Жоғарыдағы пікірлерге дәлел ретінде мәтіндегі «Жәутіков олимпиадасы», «Жастар жылы», «көрікті, мәдени мекендер» деген тілдік бірліктерді меңгерту және талдау арқылы тіл үйренушілерге қазақ халқының ұлттық танымынан, тәрбиесінен, мәдениетінен ақпарат беріп, мәдени түсініктерін дамытуға болады. Мәселен, бірінші, «Жәутіков олимпиадасы» деген атау ұлттық таныммен байланысты. Бұл олимпиада қазақтың атақты математигі, академик Асқар Жәутіковтің құрметіне аталған. Қазақ халқының ғалымды дәріптеу дәстүрі, білім мен ғылымға көзқарасы көрінеді. Мәдени контексте

есім (антропонимия) мәдениетімен көрінетін лингвомәдени бірлік ретінде танылады. Ал, екінші, «Жастар жылы» деген контекст – Қазақстанда 2019 жылы жарияланған жастар жылымен байланысты атау. Бұл заманауи мәдени атауда мемлекеттің жастар саясатына, ұрпақ білімі мен тәрбиесіне ерекше мән берілетін мемлекеттік бағдар көрінеді. Үшінші, «көрікті, мәдени мекендер» деген қолданыс – мәдениетпен танысу, сұлулықты бағалау және т.б. эстетикалық таныммен байланысты ұғымдар.

Мәтіндегі лингвомәдени бірліктерді анықтай алу, ауызша не жазбаша түрде түсіндіру құзыретін біртіндеп қалыптастыру, тіл үйренуші тілінің жетілуіне, қазақша ойлай бастауына, өз мәдениеті (тіл үйренуші өзге ұлт өкілі болған жағдайда) мен қазақ халқының мәдениетін салыстыра бастауға негіз болады. Тіл үйренуші қазақ сөзінің түбінде жатқан мәдени кодты тани бастайды, коммуникация үлгісіне, қазақша ойлауға үйренеді. Оның жадында лингвомәдени білім біртіндеп сақтала береді.

Мақал-мәтелдер, тұрақты тіркестер, ауыспалы қолданыстарды оқып-үйрену тіл үйренушінің дүниетанымын кеңейтеді. Тілді мақсат қойып үйрену лингвомәдени трансформацияға жол ашады.

Қазіргі корпустар ғалымдардың түрлі лингвистикалық міндеттерін шешуге бағытталған сұраныстарын қанағаттандыратын көп технологияны ұсынады. Осы корпустық әдістермен жекелеген тіл бірліктерін нақты талдап қана қоймайсың, тіл жүйесіне қатысты жалпы заңдылықтарды да анықтауға болады. Сонымен қатар корпустық әдістер лексикалық тіркесімділікті де зерттеу үшін тиімді.

Кез келген тілді үйрену, ол – сөздерді механикалық түрде есте сақтау ғана емес, тіл – ол ең алдымен сөздердің тіркесі. Британ лингвисті Sinclair [14] айтуынша, адам сөз тіркестерінен тұратын шаблондармен ойлайды және белгілі бір тілдік ортада қолданысқа қабылданған осындай дұрыс модельдерді білу коммуникацияның маңызды факторы болып саналады.

Мәтіндер корпусының негізгі мақсаттарының бірі – тілдегі сөздер мен сөз тіркестерінің көлемді, үлкен мәтіндерде қалай жұмыс істейтінін көрсетеді. Мәтінмен танысу арқылы бір сөздің бірнеше сөзбен түрлі байланысу формалары арқылы тіркесуін анықтаймыз. Кез келген сөйлемдерді құрастырудың негізі – сөздердің синтаксистік байланысын меңгерту.

Бұл орайда тіл біліміндегі коллакация терминінің орны ерекше. Коллокация дегеніміз екі немесе одан да көп сөздердің жиі тіркесімінен жасалған комбинациялар. Зерттеу еңбектерінде бұл терминге берілген түрлі анықтамаларды кездестіреміз. Ал «коллокация – статистикалық тұрақты тіркестер, олар фразеологиялық та еркін тіркестер де болуы мүмкін» деген анықтама корпустық лингвистикаға қатысты беріледі. Коллокацияның маңызы мен қажеттілігін зерттеу кездейсоқ емес. Олар

барлық тілде кездеседі, тілдің негізгі ерекшелігін көрсетеді, құрамындағы сөздердің мағынасын нақтылайды, коллокациядағы сөздердің тіркесу жолдары тілді қолданушының барлығына негіз болады, коллокация кілт сөздің тіркесімділік қабілетін, жиілігін көрсетеді [15, 137–138-бб.]. Мәселен, сот жүйесі, әзірленген сот жүйелері, мамандандырылған сот алқасы, жоғарғы сотта, сотта ұсынылады, қазіргі сот алқасы, облыстық соттар, сот төрағасы, елдің сот органына, сот төрелігінің сапасын, бүкіл сот жүйесіне, сот практикасының және т.б. Бұл қолданыстардан «сот» сөзінің еркін сөз тіркесін жасайтын қабілетін байқауға болады.

Коллокацияны корпустық әдіспен үйрету ол тіл үйренушілердің сөздік қорларын жетілдіріп қана қоймайды, ол жиі қолданылатын тұрақты сөз тіркестерімен танысуға да мүмкіндіктер береді.

Полиглоттар жеке сөздерді емес, әсіресе коллокацияларды үйренуге кеңес береді.

Тілді үйрету процесінде сөз бен сөзді тіркестіріп үйретуге дағдыландыру аса маңызды. Сөздерді тіркестіре алу – сөйлеу мен жауап берудің алғашқы қадамы, сөйлемнің негізі. Сондықтан корпустық әдіс белгілі бір сөздің түрлі тіркесімдік контекстін көрсетіп береді. Бұл тіл үйренушінің сөздік қорын дамытуға және еркін сөз тіркестерімен қатар күрделі сөз тіркестерін де меңгеруге мүмкіндік береді. Мәселен, осы «Қазақ тілі ұлттық корпусы кіші корпусында» (<https://best.qazcorp.org.kz>) «Оқу» сөзінің басқа сөздермен 2984 контекстік қолданысы кездеседі. Осының кейбіреулеріне тоқталып кетсек, мысалы: жоғары оқу орны, арнайы оқу орны, оқу залы, оқу құралы, оқу ордасы, оқу мәдениеті, оқу зейіні, оқу материалы, оқу әрекеттері, оқу сапасы, оқу міндеті, оқу нысаны, оқу ісінің меңгерушісі, оқу-ағарту министрі; шығарманы оқу, кітап оқу, күні-түні оқу, қашықтан оқу; оқу бітірген соң, оқу басталды; әдебиеттік оқу, пайымдап оқу, талдап оқу, мақамдап оқу, ғибратшылдық оқу, ағылшынша оқу және үшін, арқылы (оқу үшін, оқу арқылы) септеулік шылауы мен керек, мүмкін емес модаль сөздермен жиі қолданылады (оқу керек, оқу мүмкін емес).

Оқу сөзінің қазақ тілінде зат есім, етістік қызметінде жұмсалатынын және түрлі сөздермен еркін тіркесін осы корпус материалын пайдалану арқылы үйренуге болады. Осындай негізгі, кілт сөздердің тематикалық тізімін жасап үйретуде корпустық әдіс маңызды рөл атқарады.

Демек «оқу» сөзі тәріздес қазақ тілінің басқа да толық лексикалық мағынаға ие сөздері мен дербес қолданыла алмайтын көмекші сөздерін тіркесімділік тұрғыдан үйретуге болады.

Сөз тіркестерін есімді және етістікті сөз тіркестері деп бөліп үйрету де тиімді. Тіл үйренушінің қазақ тілінің сөз тіркесімділігін жүйелі түрде меңгеруіне мүмкіндік береді. Сөйлем құрамындағы қабыса байланысқан,

матаса байланысқан, меңгеріле байланысқан есімді сөз тіркестері мен басқа да синтаксистік формада байланысқан сөз тіркестерінің лингвистикалық табиғатын түсінуге жол ашады. Мәселен: 1) халықаралық ұйымдар, психологиялық кеңес, нақты ақпарат, заманауи ақпарат, коммуникациялық өнімдер, ұлттық сарапшылар, мемлекеттік органдар, жаңа функциялар, мемлекеттік қызметшілер, депутаттық сауал, қомақты үлес, қаншама азамат, қиын кезең, туған жер, заманауи құралдар; 2) таулардың басы, қазақ күресі, мешіттің құрылысы, термешілердің байқауы, ақындар айтысы, мектеп оқушылары; 3) көмекке зәру, ауылымызға салу, барреліне 48 доллар және т.б.

Сонымен цифрланған ауқымды ақпараттық-анықтамалық жүйеге негізделген ұлттық корпус дерекқорының қазақ тілін теориялық және практикалық тұрғыдан оқытып-үйретуде маңызы зор. Осындай ақпараттық технология ретіндегі корпусық әдіспен әрі қарай сөйлем түрлерін, түрлі синтаксистік қатынасқа құрылатын жай және құрмалас сөйлемдерді үйретуге болады.

Ақпараттық технологиялар студенттер мен мұғалімдерге жаңа мүмкіндіктер ұсына отырып, білім беру жүйесін түрлендіруде маңызды рөл атқарады: ол қолжетімділігімен, икемділігімен ерекшеленеді және жеке білім беру мен оның сапасын арттыруға ықпал етеді [16].

Қазіргі таңда корпусық оқыту әлеуетінің артықшылығына баса назар аударылып, корпус технологияларын кәсіби-лингвистикалық модульдерге енгізу мәселесі қарастырылуда [17].

Корпусар – үлкен мәтіндік цифрлы база болғандықтан, нақты тілдік бірліктердің (сөз, сөз тіркесі, сөйлем, мәтін және т.б.) үлгілерін корпусық әдіспен үйретудің мүмкіндігі мол және тиімді деп санаймыз.

Қорытынды

Осы ғылыми-әдістемелік зерттеуде «Қазақ тілі ұлттық корпусының бес кіші корпусының» (<https://best.qazcorpora.kz/>) әлеуетін қазақ тілін үйрету үдерісінде пайдалану қадамы жасалды. Зерттеу жұмысында цифрланған көлемді ақпараттық-анықтамалық жүйедегі БАҚ мәтіндерін корпусық әдістермен меңгертудің тиімділігі қарастырылды. Мәтіндер мен коллокациялық қолданыстарды корпусық әдістермен меңгерту мақаланың ғылыми жаңалығын айғақтайды.

Қазақ тілінің табиғи контекстін бейнелейтін БАҚ мәтіндерінің қазіргі заманғы сөз қоры мен тіл заңдылықтарын меңгеруге беретін мүмкіндіктері баяндалды. Корпусық әдістермен жүйелі түрде жұмыс істеудің нәтижесінде публицистикалық мәтіндердің тіл үйренушіге беретін жанама мәдени-танымдық ықпалы (ұлттық болмысқа, мәдени контекстке ену әрекеті) түсіндірілді, әдістері баяндалды.

БАҚ мәтіндері – қазақ халқының дүниетанымы, мәдени ұғымдары мен түсініктері, құндылықтарының көрінісі. Цифрланған мәтіндер қазақ тілін үйретудің құралы ғана емес, мәдениетпен тікелей танысу жолы. Корпусық әдістер – тілдің грамматикасын, орфографиялық жүйесін ғана меңгерту жолдары емес, тілді қолданушы халықтың болмысын, ойлау жүйесі мен мәдениетін бірге меңгертетін әдістердің бірі. Бұл ерекшелік те мақаланың ғылыми-әдістемелік жаңалығы болады.

Корпусық әдістер болашақта тілді үйренудің жоғары деңгейінде белгілі бір сөздердің лексикалық мағына ерекшелігін көрсететін ұжымдық мәтіндер корпусын жасауға жол ашады.

Корпус базасын тілді үйренудің қарапайым деңгейінен бастап жоғары деңгейлеріне дейін оқу құралы, оқу сөздігі ретінде қолдануға болады. Өйткені қажетті тілдік материалды жылдам іздеп табу мүмкіндігі бар.

Сонымен қатар шетелдің тәжірибесінен үлгі алып, «corpus-informed» арнайы белгісімен жаңа стандартты қазақ тіліне арналған оқулықтар жазу үрдісін қалыптастыру – болашақтың жұмысы. Біздің елде бұндай үрдіс әлі күнге дейін қолға алынбаған. Сондықтан базадағы анықтауыштық, пысықтауыштық, толықтауыштық қатынастарға негізделген сөз тіркестерін, жай сөйлем түрлерін, құрмалас сөйлемдерді меңгертудегі корпусық әдістің тиімділігі мен мүмкіндіктері туралы зерттеулер болашақтағы ғылыми жұмыстардың тақырыбына арқау болады деп ойлаймыз.

Ескерту: Бұл зерттеу жұмысы «Қазақ тілін және технологиялық прогресті қолдау үшін үлкен тілдік модельді (LLM) құру» (ИРН: BR24993001) жобасы аясында орындалды.

Пайдаланылған деректер тізімі

1 **Фрейдсон, О. А., Вerezубова, Е. Е.** Корпусные методы в исследованиях и изучении-преподавании французского языка [Текст] // *Litera*. – 2023. – № 2. – С. 22–33.

2 **Lewis, M.** Implementing the lexical approach : Putting theory into practice [Text]. – Boston, Mass. : Thomson-Heinle, 1997. – P. 221.

3 **Salazar, D.** Lexical Bundles in Native and Non-native Scientific Writing: Applying a corpus based study to language teaching [Text]. Amsterdam, Phil. : John Benjamins Publishing Company, 2019 – P. 212.

4 **Scott, M., Tribble C.** Textual Patterns: key words and corpus analysis in language education : Studies in Corpus Linguistics [Text]. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins, 2016. – P. 200.

5 **Плунгян, В. А.** Корпус как инструмент и как идеология : о некоторых уроках современной корпусной лингвистики [Текст] // Русский язык в научном освещении. – 2008. – № 2 (16). – С. 7–20.

6 **Плунгян, В. А.** Почему современная лингвистика должна быть лингвистикой корпусов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://filolingvia.com/publ/pochemu_sovremennaja_lingvistika_dolzha_byt_lingvistikoj_korpusov/70-1-0-5251 (дата обращения 16.09.2021).

7 **Auzéau, F., Abiab, L.** Le corpus : un outil inductif pour l'enseignement-apprentissage de la grammaire [Text] // Synergies France. – 2018. – No. 12. – P. 175–187.

8 **Johns, T.** Should you be persuaded : Two samples of data-driven learning materials [Text] // Classroom Concordancing : ELR Journal. – 1991. – Vol. 4. – P. 1–16.

9 **Bernardini, S.** Corpora in the classroom : An overview and some reflections on future developments [Text] // In Sinclair, J. McH. (Ed.) How to Use Corpora in Language Teaching. – Amsterdam, Phil. : John Benjamins Publishing Company, 2004. – P. 307.

10 **Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н.** Словарь методических терминов : Теория и практика преподавания языков [Текст]. СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.

11 **Арутюнов, А. Р.** Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев [Текст]. – М. : Рус. яз., 1990. – 166 с.

12 **Леонтьев, А. А.** Язык, речь, речевая деятельность [Текст]. – М. : Просвещение, 1969. – 168 с.

13 **Тураева, З. Я.** Лингвистика текста [Текст]. – М. : Просвещение, 1986. – 126 с.

14 **Sinclair, J.** The search for units of meaning [Text] // Textus. – 1996. – No. 9 (1). – P. 75–106.

15 **Захаров, В. П., Хохлова, М. В.** Анализ эффективности статистических методов выявления коллокаций в текстах на русском языке [Текст] // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. – М. : РГГУ, 2010. – Вып. 9 (16). – С. 137–142.

16 **Темиргалиева, С. Е., Усина, Ж. А., Сайтбеков, Н. Д., Салиева, А. Ж., Айгужинова, Г. З.** IT в образовании : инновации, которые меняют учебный процесс [Текст] // Вестник Торайғыров университета, Серия Педагогическая. – 2024. – № 4. – С. 72–82.

17 **Бегалиева, С. Б., Шамова, Е. С.** Применение корпусных методик в обучении иностранных студентов русскому языку и литературе [Текст] // Известия КазУМО и МЯ имени Абылай хана, Серия Педагогика и психология. – 2022. – № 2. – С. 216–225.

References

1 **Freidson, O. A., Verezubova, E. E.** Korpusnie metodi v issledovaniyah i izuchenii/prepodavanii francuzskogo yazika [Corpus methods in research and learning-teaching of the French language] [Text]. In Litera. – 2023. – No. 2. – P. 22–33.

2 **Lewis, M.** [Implementing the lexical approach : Putting theory into practice] [Text]. – Boston, Mass. : Thomson-Heinle, 1997. – 221 p.

3 **Salazar, D.** [Lexical bundles in native and non-native scientific writing: Applying a corpus-based study to language teaching] [Text]. – Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins Publishing, 2019. – 212 p.

4 **Scott, M., Tribble, C.** [Textual patterns : Key words and corpus analysis in language education] [Text]. – Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins Publishing, 2016. – 200 p.

5 **Plungyan, V. A.** Корпус как инструмент и как идеология_ о некоторых уроках современной корпусной лингвистики [Corpus as a tool and as an ideology : About some lessons of modern corpus linguistics] [Text] // In Russian Language in Scientific Coverage. – 2008. – No. 2(16). – P. 7–20.

6 **Plungyan, V. A.** Why modern linguistics should be corpus linguistics [Electronic resource]. – URL : http://filolingvia.com/publ/pochemu_sovremennaja_lingvistika_dolzha_byt_lingvistikoj_korpusov/70-1-0-5251 (Accessed : 16.09.2021).

7 **Auzéau, F., Abiab, L.** [Le corpus : Un outil inductif pour l'enseignement-apprentissage de la grammaire] [Text] // In Synergies France. – 2018. – No. 12. – P. 175–187.

8 **Johns, T.** [Should you be persuaded: Two samples of data-driven learning materials] [Text]. In Classroom Concordancing : ELR Journal. – 1991. – Vol. 4. – P. 1–16.

9 **Bernardini, S.** [Corpora in the classroom : An overview and some reflections on future developments] [Text] // In Sinclair, J. McH. (Ed.) How to Use Corpora in Language Teaching. – Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins Publishing, 2004. – 307 p.

10 **Azimov, E. G., Shchukin, A. N.** Slovar metodicheskikh terminov_ Teoriya i praktika prepodavaniya yazikov [Dictionary of methodological terms : Theory and practice of teaching languages] [Text]. – St. Petersburg : Zlatoust, 1999. – 472 p.

11 **Arutyunov, A. R.** Teoriya i praktika sozdaniya uchebnika russkogo yazika dlya inostrancev [Theory and practice of creating a Russian language textbook for foreigners] [Text]. – Moscow : Russian Language Publishing, 1990. – 166 p.

12 **Leontiev, A. A.** Yazik_ rech_ rechevaya deyatelnost [Language, speech, speech activity] [Text]. – Moscow : Education Publishing, 1969. – 168 p.

13 **Turaeva, Z. Ya.** Lingvistika teksta [Linguistics of text] [Text]. – Moscow : Education Publishing, 1986. – 126 p.

14 **Sinclair, J.** [The search for units of meaning] [Text] // In Textus. – 1996. – No. 9 (1). – P. 75–106.

15 **Zakharov, V. P., Khokhlova, M. V.** Analiz effektivnosti statisticheskikh metodov vliyavleniya kollokatsii v tekstah na russkom yazike [Analysis of the effectiveness of statistical methods for identifying collocations in texts in Russian] [Text] // In Computer Linguistics and Intellectual Technologies. – Moscow : RSUH, 2010. – Vol. 9 (16). – P. 137–142.

16 **Temirgalieva, S. E., Usina, Zh. A., Saitbekov, N. D., Salieva, A. Zh., Aiguzhinova, G. Z.** IT v obrazovanii_innovatsii_kotorye menyayut uchebnyy process [IT in education: Innovations that transform the learning process] [Text] // In Bulletin of Toraygirov University, Pedagogical Series. – 2024. – No. 4. – P. 72–82.

17 **Begalieva, S. B., SHmakova, E. S.** Primenenie korpusnykh metodik v obuchenii inostrannykh studentov russkomu yazyku i literature [Application of corpus-based methods in teaching Russian language and literature to foreign students] [Text] // Izvestiya KazUMO I MYA imeni Abylay hana, Seriya Pedagogika i psihologiya. – 2022. – No. 2. – P. 216–225.

28.02.25 ж. баспаға түсті.

18.04.25 ж. түзетулерімен түсті.

11.07.25 ж. басып шығаруға қабылданды.

*С. Қ. Омарова^{1,6}, Ж. М. Исакова^{2,6}, А. А. Орманова^{3,6},
Б. Ж. Абилямжинова⁴, Ж. Қ. Ербатырова⁵

^{1,2,3,5}Национальный научно-практический центра

«Тіл-Қазына» имени Ш. Шаяхметова,

Республика Казахстан, г. Астана;

⁴Кокшетауский университет имени А.Мырзахметова,

Республика Казахстан, г. Кокшетау;

⁶Казахский национальный университет имени аль-Фараби,

Республика Казахстан, г. Алматы.

Поступило в редакцию 28.02.25.

Поступило с исправлениями 18.04.25.

Принято в печать 11.07.25.

КОРПУСНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ КАЗАХСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье описаны способы использования базы данных «Пять субкорпусов национального корпуса казахского языка» (<https://best.qazcorpora.kz/>) при обучении казахскому языку. Описывается актуальность использования богатого языкового ресурса корпуса в обучении казахскому языку. Анализируются функциональные и дидактические преимущества корпусного метода - как одного из видов лингводидактических методов, позволяющих освоению и обучению казахского языка на основе использования баз данных текстов различных типов и стилей.

В статье раскрывается проблема обучения медиаязыковым материалам, то есть публицистическим текстам, на основе корпусных методов.

Доказана эффективность корпусного метода при изучении слов, словосочетаний и предложений, текста, а также специфика создания тематического списка ключевых слов, в котором показаны различные комбинационные контексты определенного слова.

Кроме того, представлены эффективность и возможности корпусного метода в обучении словосочетаниям. Изучаются способы эффективного использования оцифрованных текстов в дидактических целях, косвенное лингвокультурное влияние аутентичных материалов на изучающего язык.

В процессе изучения контекста на казахском языке подробно описывается проблема совершенствования лингвокультурологического понимания изучающих язык, расширения мировоззрения казахского мышления, формирования коммуникативных умений и корпусных компетенций. Умение эффективно использовать корпусные методы на уроках казахского языка рассматривается как рациональная сторона решения ряда методических задач.

Ключевые слова: корпусный метод, лингводидактика, слово, коллокация, текст

*S. K. Omarova^{1,6}, Zh. M. Isakova^{2,6},
A. A. Ormanova³, B. Zh. Abilmazhinova⁴, Zh. K. Yerbatyrova⁵

^{1,2,3,5}National Scientific and Practical Center

«Til-Kazyna» named after Sh. Shayakhmetov,

Republic of Kazakhstan, Astana;

⁴Kokshetau University named after A. Myrzakhmetov,

Republic of Kazakhstan, Kokshetau;

⁶Kazakh National University named after al-Farabi,

Republic of Kazakhstan, Almaty.

Received 28.02.25.

Received in revised form 18.04.25.

Accepted for publication 11.07.25.

CORPUS METHOD OF TEACHING THE KAZAKH LANGUAGE

The article describes the ways of using the database «Five subcorps of the National Kazakh Language Corps» (<https://best.qazcorp.kz/>) when teaching the Kazakh language. The relevance of using the rich language resource of the corpus in teaching the Kazakh language is described. The functional and didactic advantages of the corpus method are analyzed as one of the types of linguistic and didactic methods that allow the development and teaching of the Kazakh language based on the use of databases of texts of various types and styles.

The article reveals the problem of teaching media-linguistic materials, that is, journalistic texts, based on corpus methods. The effectiveness of the corpus method in the study of words, phrases and sentences, text, as well as the specifics of creating a thematic list of keywords, which shows various combinational contexts of a particular word, is proved. The article examines ways to effectively use digitized texts for didactic purposes, as well as the indirect linguistic and cultural impact of autistic materials on language learners.

In the process of studying the context in the Kazakh language, the problem of improving the linguistic and cultural understanding of language learners, expanding the worldview of Kazakh thinking, and forming communicative skills and corpus competencies is described in detail. The ability to effectively use corpus methods in Kazakh language lessons is considered as the rational side of solving a number of methodological problems.

In addition, the effectiveness and possibilities of the corpus method in teaching phrases are presented.

Keywords: corpus method, linguodidactics, word, collocation, text

МРНТИ 14.07.09

<https://doi.org/10.48081/BMEO8063>

***Синь Юйхан¹, С. Б. Бегалиева², Б. У. Джолдасбекова³**

^{1,2,3}Казахский национальный университет имени аль-Фараби,

Республика Казахстан, г. Алматы

*e-mail: xinyuhang032@gmail.com

¹ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9825-6841>

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3528-7756>

³ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1217-4799>

ЛИТЕРАТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ А. П. ЧЕХОВА И ЛУ СИНЯ В ОБУЧЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

В статье отражены результаты исследования, целью которого стало установление возможностей применения литературного наследия А.П. Чехова и Лу Синя в рамках преподавательской практики формирования межкультурной компетенции студентов-филологов Китая. В ходе исследования представлено обоснование актуальности исследования, отражены история и методология исследуемого феномена взаимообусловленности творчества писателей России и Китая в контексте межкультурных взаимодействий. Достижению цели способствовало поэтапное решение поставленных перед исследованием задач, заключающихся в сравнительном анализе некоторых литературных произведений А.П. Чехова и Лу Синя в рамках общих тем, а также проведении параллелей в художественном изображении писателями типа «маленького человека». Научная новизна полученных в результате исследовательской деятельности данных по сравнению с упомянутыми в работе научными трудами российских и китайских авторов, заключается в особенности ракурса изучения и освещения фактического материала, свидетельствующего о межкультурной взаимосвязи между представителями писательской интеллигенции двух стран – Китая и России. Достоверность полученных результатов основывается адекватным использованием исторических и сопоставительных методов, позволяющих раскрыть типологическую близость текстов литературных произведений

с целью осознания степени влияния культурно-исторического контекста на писателей. Практическая значимость исследования заключается, на наш взгляд, в возможности применения его результатов для организации аудиторных и внеаудиторных форм изучения творческого наследия русского и китайского писателей в рамках межкультурного взаимопроникновения изначально разных филологических «традиций».

Ключевые слова: литературное творчество, А. П. Чехов, Лу Синь, межкультурная компетенция, студенты-филологи.

Введение

В контексте происходящих событий, детерминирующих восстановление тесных взаимосвязей между странами-соседями Россией и Китаем, актуальным является анализ истории культурных взаимодействий между двумя странами, сложившейся на границе конца XIX - начала XX веков. Особому вниманию данный исторический период обязан в виду богатого с точки зрения культурной составляющей истории развития стран наследия, созданного талантливыми представителями обеих стран, и их взаимовлиянию и взаимообусловленности.

В рамках настоящего исследования нами предпринята попытка установления арсенала возможностей применения литературного наследия А. П. Чехова и Лу Синя в рамках преподавательской практики формирования межкультурной компетенции студентов-филологов Китая. Обоснованность формирования исследовательской темы лежит в признании большинством авторов научных работ Китая (林志浩 [17], 包忠文 [1], 李林荣 [13], 李城希 [16], 王富仁 [4], 高远东 [6]) высокой степени влияния русской реалистической прозы на творческую деятельность представителей литературной «династии» Поднебесной

Материалы и методы

Методологию исследованию составили адекватные цели и задачам исследования исторические и сопоставительные методы, позволяющие раскрыть типологическую близость текстов литературных произведений А. П. Чехова и Лу Синя с целью осознания степени влияния культурно-исторического контекста на писателей.

Результаты и обсуждение

Среди ярких представителей рассматриваемого исторического периода несомненным являются две крупнейшие фигуры мировой литературы – А. П. Чехов (1860-1904 гг.) и Лу Синь (1881-1936 гг.), на примере которых, на наш взгляд, можно проследить характер литературного контакта между Россией и Китаем того времени. Наличие процесса взаимопроникновения

культур двух стран описывается Лу Синем в статье «Приветствую литературные связи Китая и России» (1932 г.), в которой китайский писатель, публицист и общественный деятель констатирует начало проникновения русской литературы на территорию Китая и подчеркивает наличие «... сочувственного отклика у читателей» конца XIX века [19].

Высказанное Лу Синем мнение не противоречит фактической ситуации, характеризуемой массовым переводом с русского на китайский язык литературных произведений А. С. Пушкина, И. С. Тургенева, Н. В. Гоголя, Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, М. Горького и многих других. Богатство литературного наследия России конца XIX начала XX веков обусловлено новым витком развития в формировании реалистической картины человеческой личности и окружающего его мира, провоцирующего отклик не только в отечественном, но и в китайском обществе. Российский этап преобразований в литературном творчестве исторически наслонился на революционные настроения китайских писателей, став своеобразным ориентиром в «строительстве новой культуры» в стране.

Говоря ранее о взаимообусловленности влияний, мы подразумевали обоюдность происходящих процессов. Уже в начале XX века в России были осуществлены переводы результатов писательской деятельности Лу Синя на русский язык. Более того, необходимо указать на неоднократность осуществленных переводов некоторых из литературных произведений китайского писателя. Так повесть автора «Подлинная история А-Кью» (1921 г.) представлена в десяти вариантах перевода, каждый из которых обладает своими, присущими только ему преимуществами в качестве донесения смыслов произведения.

Кроме названного произведения, литературное наследие Лу Синя было предложено русскоговорящим читателям в избранных сочинениях (390 произведений) писателя, объединенных в четыре тома, переизданных в 1950, 1971, 1981 и 1986 годах. Современные специалисты до настоящего времени продолжают обнаруживать допущенные при переводе неточности используемых цитат, и, соответственно, художественных смыслов. Значимость, стоящего у истоков формирования современной китайской литературы, творчества Лу Синя настолько велико, что его изучением в разное время были заняты такие исследователи, как, А. Н. Желуховцев [9], И. К. Глаголева [7] и др.

О неугасающем исследовательском интересе к наследию китайского творчества с России свидетельствуют проводимые на систематической основе конференции, в рамках которых участники продолжают обмениваться мнениями по малоизученным аспектам творчества, значимой для культуры

Поднебесной фигурой Лу Синя, важных в контексте освещения национальных духовных ценностей, характера и идеологических позиций самого автора.

Величина творческого наследия А.П. Чехова не позволяет перечислить все произведения, которые были подвергнуты тщательному изучению со стороны как российских, так и китайских исследователей, косвенно указывающих на непроходящий интерес со стороны научного сообщества к работам российского литературного классика. В разное время с разной глубиной изучения, творческое наследие А. П. Чехова было исследовано такими учеными, как В.Б. Катаевым [11; 12], И. П. Видуэцкой [5], А. В Кубасовым [13], Г. А. Бялым [2] и др.

Тем не менее, невзирая на огромный исследовательский пласт, раскрывающий большое разнообразие вопросов литературной взаимосвязи в творчестве А.П. Чехова и Лу Синя, в большинстве случаев авторами научных работ предлагаются результаты, освещающие лишь общие черты их творческого наследия, подчеркивая сходство мотивов, сюжетов и характеров персонажей, и игнорируя природу этих взаимосвязей. В контексте результатов только нескольких исследований освещаются сходства и различия между творчеством А. П. Чехова и Лу Синя, позволяющие констатировать наиболее яркие особенности художественной методологии, интересные с точки зрения филологических знаний, среди которых краткость и простота освещения важных социальных проблем [14].

Интересен исследовательский опыт Ван Дань в изучении статусов интересующих нас писателей, каждый из которых отличен, несмотря на большое число сходных черт в их писательском наследии. Так, в научной работе Ван Дань представление А.П. Чехова окрашено новаторскими красками, подчеркивающими революционный характер его произведений, в то время как Лу Синь выступает в роли родоначальника китайской литературы.

Обнаруживая различия, выявляются и сходства, существующие между двумя представителями разных культур. Наиболее явное сходство проявляется в рамках сравнительного результата, резюмирующего уделения особо подчеркнутого внимания к судьбе и жизни так называемого «маленького человека». Оба писателя акцент в своих литературных произведениях проставляют не на страданиях угнетенного народа, которые очевидны в контексте происходящих на тот момент исторических событий обеих стран, а на облике человека, искаженного под давлением общества. [3].

Писательская преемственность литераторов двух стран очевидна при анализе особенностей сюжета и манеры его повествования. В литературном творчестве А. П. Чехова в ходе анализа явным является присутствие в

литературном инструментарии писателя двух типов жанров, влияющих на создание сюжетной линии произведения, – гротеск и фактологическая действительность.

Особенности повествования сюжета в литературных произведениях Лу Синя указывают на присутствующую в его творчестве преемственность манеры изложения, присущей русскому писателю, выраженную лаконичностью повествования. Именная эта черта указывается в результатах исследовательской деятельности большинства ученых, чьи работы посвящены изучению творческого наследия родоначальника китайской литературы в качестве заимствованного элемента писательского труда А. П. Чехова.

Обоюдность заимствования наблюдается в применении А. П. Чеховым традиционного для китайского писателя метода черно-белого описания персонажей, получившего название «бай мяо». Термин, первоначально рожденный в творческой деятельности живописцев Китая, стал использоваться сначала Лу Синем, а затем и А. П. Чеховым с целью акцентирования внимания читателей литературных произведений к духовному состоянию персонажей, игнорируя его внешнее описание. Заимствование А.П. Чеховым метода очевидно, так как именно благодаря ему персонажи литературных произведений писателя не пускаются в пространственные диалоги для формирования у читателей их характеристик, а производят действия, позволяющие создать целостную картину характеров героев.

В качестве завершающего констатацию заимствования этапа можно указать на сходство способов повествования у А. П. Чехова и Лу Синя, в котором можно увидеть три типа ситуаций, использование которых позволяет максимально полно раскрыть вложенные авторами в литературные произведения смыслы. Повествование может вестись от первого лица, тем самым вскрыть глубинные смыслы и ценностные ориентиры, формирующие уникальные особенности внутреннего мира персонажа. Рассказчик в качестве наблюдателя способствует описанию происходящих событий от лица главного героя, т. е. в призме его мировосприятия. И, наконец, третий тип повествования предполагает наличие стоящего вне рассказа автора, транслирующего читателям смену сюжетной линии путем описания происходящих событий.

В контексте цели нашей исследовательской деятельности, подчиненной ее теме, следует обратиться к книге «Чехов и мировая литература» [18], освещающей историю переводов литературного наследия А. П. Чехова, созданного писателем во время пребывания в Китае, на основании сохранившихся архивных материалов. Филологический интерес, на наш

взгляд, может вызывать анализ и оценка осуществленных в Китае переводов литературных произведений А.П. Чехова, с разбором допущенных ошибок, последствия которых наблюдаемы в искажении интерпретации смыслов, вложенных непосредственно автором.

Благодаря инсценировке распространения произведений Чехова в Китае и анализу оценочных характеристик его переводов мы можем подчеркнуть значимость произведений этого писателя в контексте китайской культуры. Выдающиеся характеристики перевода заложили основу для дальнейшего понимания феноменального наследия чеховской художественной лексики, которое достойно изучения будущими лингвистами. Акцент на деталях литературного языка и художественных методах автора открыл перспективы для более глубокого исследования его произведений в образовательной и научной среде.

Аналогичный интерес к писательскому творчеству и переводу литературных произведений с обоснованием ценностных составляющих для филологов «писательского языка», представлен в научной работе Шэ Сяолин «Лу Синь в России (Издания и переводы)» [20]. В поле исследовательского интереса ученого попадают не только вопросы, ответы на которые освещают взаимообусловленность влияний русской и китайской литературы друг на друга, но и их последствие в контексте исторической картины развития и формирования культурного наследия писателей России и Китая.

В рамках деятельности по достижению поставленной перед настоящим исследованием цели, мы обратили внимание на еще один научный труд, автором которого конкретизированы достижения русско-китайских литературных отношений, - 戈宝权 《中外文学因缘》 [8]. Кроме биографических подробностей в работе 戈宝权 освещены интересные с точки зрения теории литературоведения России и Китая, филологические аспекты взаимообусловленного творчества многих писателей, в том числе А. П. Чехова и Лу Синя.

Важные с позиции педагогических практик, используемых в рамках профессиональной подготовки будущих филологов и формирования у них межкультурной компетенции, с нашей точки зрения, являются не только непосредственные литературные произведения писателей, но и результаты исследовательской деятельности ученых, полученных по итогу их сравнительного анализа в контексте проблем китайского литературоведения (таблицу 1).

Таблица 1 – Научные труды китайских исследователей с результатами сравнительного анализа творческого наследия писателей в контексте проблем китайского литературоведения (составлено автором)

Автор	Наименование и год публикации
Женя, 2012 г.	Стиль речи в рассказах А. П. Чехова и Лу Синя
Ван Фужэн, 2008 г.	Ранние рассказы Лу Синя и русская литература
Лю Цзяньчжоу, 1987 г.	От изучения медицины к профессиональным занятиям литератора: сравнение Лу Синя с А. П. Чеховым
Ван Чжаонянь, 1985 г.	Эпоха, народ, стремление – эпоха, жизнь, творческий путь Лу Синя и А. П. Чехова
Ли Ваньци, 2012 г.	Изучение А. П. Чехова в Новую эпоху в Китае
Янь Кай, 2005 г.	Изучение А. П. Чехова в Китае
Сюй Сяодань, 2010 г.	Лу Синь и русские и советские писатели-современники
Лю Янь, 2003 г.	Чехов и современная китайская литература
Лю Шаоцин, 2008 г.	Переводы творчества русских писателей в изучении духовного мира Лу Синя в последние годы его жизни
Лю Вэньфэй, 2004 г.	Перевод и изучение русской литературы в Китае

Выводы

В рамках цели и сформулированной в сопряжении с ней темы настоящего исследования был осуществлен краткий теоретический анализ литературного наследия А.П. Чехова и Лу Синя в контексте исторического этапа развития китайской и российской литературы конца XIX начала XX века, характеризуемого тесным сотрудничеством и взаимопроникновением писательских интересов России и Китая. В ходе осуществленного анализа накопленного исследовательского материала в рамках проблемных вопросов, диктуемых темой исследования, констатировалось наличие большого числа научных трудов, освещающих результаты писательской деятельности А. П. Чехова и Лу Синя с позиций взаимосвязи и взаимообусловленности, составляющих основу межкультурных коммуникаций обеих стран.

Отдавая дань уважения достигнутым исследователям результатам, проявленным в обосновании корректности переводов с китайского и русского языков, оценочном результате специфики заимствования между писателями – представителями различных культур, нами, тем не менее, констатируется сохраняющийся до сегодняшнего дня недостаток научной аналитики,

результатирующие значения которой способны послужить в качестве действенного инструмента формирования межкультурной компетенции китайских студентов-филологов.

Перечисленные научные труды и полученные в ходе них результаты оставляют пробел в знаниях присутствующих в творчестве писателей литературных пересечений, выходящих за пределы анализа созданных А.П. Чеховым и Лу Синем литературных произведений, т. е. выполненных в рамках сопоставительного анализа, позволяющего конкретизировать отдельные типологические сходства и различия писателей обеих стран.

Ограниченность исследовательского поля не позволяет отразить всю инструментальную палитру творческого инструментария, художественных и эстетических установок писателей России и Китая на пересечении историко-литературных параллелей важнейших тем в широком тематическом спектре познавательного аспекта культур обеих стран. Предпринятая нами исследовательская тема лишь позволяет констатировать наличие в творческом наследии А.П. Чехова и Лу Синя лингвистического потенциала, способного, в случае его максимального использования, стать эффективным инструментом формирования межкультурной коммуникации и соответствующей компетенции в рамках профессиональной подготовки студентов-филологов Китая.

Сформулированный итог осуществленной исследовательской деятельности опирается на ее результаты, представленные авторским осмыслением сходств и различий творчества известных писателей двух стран, а также выявления заимствований, возможность образования которых обусловлена межкультурными взаимосвязями между Китаем и Россией, история формирования и развития которых насчитывает несколько десятилетий.

Научная новизна полученных в результате исследовательской деятельности данных по сравнению с упомянутыми в работе научными трудами российских и китайских авторов, заключается в особенности ракурса изучения и освещения фактического материала, свидетельствующего о межкультурной взаимосвязи между представителями писательской интеллигенции двух стран – Китая и России. Достоверность полученных результатов основывается адекватным использованием исторических и сопоставительных методов, позволяющих раскрыть типологическую близость текстов литературных произведений с целью осознания степени влияния культурно-исторического контекста на писателей.

Практическая значимость исследования заключается, на наш взгляд, в возможности применения его результатов для организации аудиторных и внеаудиторных форм изучения творческого наследия русского и китайского

писателей в рамках межкультурного взаимопроникновения изначально разных филологических «традиций».

Список использованных источников

- 1 包忠文. 鲁迅的思想和艺术新论 [Лу Синь дэ сысян хэ и-шу синь лун]. — 南京: 南京出版社, 1989. — 179 с. (на кит. яз.)
- 2 Бялый, Г. А. Русский реализм: от Тургенева к Чехову. — М.: Советский писатель, 1990. — 638 с.
- 3 Ван Дань. Чехов и Лу Синь: историко-генетические и типологические аспекты: дис. ... канд. филол. наук. — М.: МПГУ, 1996. — 159 с. — [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.dissercat.com/content/chekhov-i-lu-sin-ist-genet-i-tipol-aspekty> (дата обращения: 23.10.2015).
- 4 王富仁. 鲁迅前期小说与俄罗斯文学 [Лу Синь цянъци сяошо юй Элосы вэньсюэ]. — 天津: 天津教育出版社, 2008. — 181 с. (на кит. яз.)
- 5 Видуцкая, И. П. Способы создания иллюзии реальности в прозе зрелого Чехова // В творческой лаборатории Чехова. — М.: Наука, 1974. — С. 279–296.
- 6 高远东. 现代如何拿来: 鲁迅的思想与文学论集 [Сяньдай жыхэ налай: Лу Синь дэ сысян юй вэньсюэ лунцзи]. — 上海: 复旦大学出版社, 2009. — 284 с. (на кит. яз.)
- 7 Глаголева, И. К. Лу Синь: библиографический указатель. — М., 1977. — 197 с.
- 8 戈宝权. 中外文学因缘 [Чжунвай вэньсюэ иньюань]. — 上海: 华东师范大学出版社, 2013. — 582 с. (на кит. яз.)
- 9 Желуховцев, А. Н. Фальсификации продолжаются: по страницам публикаций китайской прессы о Лу Сине // Проблемы Дальнего Востока. — 1973. — № 2. — С. 143–148.
- 10 Жуньхуа В. Антитеза «лес-счастье» — «лес-беда» в модели мира К. Паустовского (на материале «Повести о лесах») // Язык: категории, функции, речевое действие. — 2017. — С. 29–31.
- 11 Катаев, В. Б. Сложность простоты: рассказы и пьесы Чехова. — М.: Изд-во МГУ, 1998. — 109 с.
- 12 Катаев, В. Б. Чехов плюс...: предшественники, современники, преемники. — М.: Языки славянской культуры, 2013. — 329 с.
- 13 Кубасов, А. В. Рассказы А. П. Чехова: поэтика жанра. — Екатеринбург, 1990. — 71 с.
- 14 李林荣. 犁与剑: 鲁迅文体与思想再认识 [Ли юй цзянь: Лу Синь вэнти юй сысян цзай жэньши]. — 桂林: 漓江出版社, 2014. — 188 с. (на кит. яз.)

15 **Лянь-Шу Л.** Влияние Чехова на китайских писателей // Литературное наследство. — 2005. — № 3. — С. 53–78.

16 李城希. 鲁迅与中国传统文化: 接受 偏离 回归 [Лу Синь юй Чжунго чуаньтун вэнхуа]. — 昆明: 云南出版社, 2006. — 166 с. (на кит. яз.)

17 林志浩. 鲁迅传 [Лу Синь чжуань]. — 北京: 北京出版社, 1981. — 437 с. (на кит. яз.)

18 Литературное наследство: в 3 кн. Т. 100: Чехов и мировая литература. Кн. 1. — М.: Наука; ИМЛИ РАН, 1997. — 840 с.

19 鲁迅. 鲁迅全集 [Лу Синь цюаньцзи]. — 北京: 人民文学出版社, 2012. — 156 с. (на кит. яз.)

20 **Шэ Сяолин, Михайлова М. В.** Лу Синь в России (издания и переводы) // Актуальные вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. — 2015. — С. 118–121.

References

1 **Bao Zhongwen.** Lu Xun de sixiang he yishu xinlun [Lu Xun's Thought and Art: A New Study]. — Nanjing: Nanjing Chubanshe, 1989. — 179 p. (in Chinese).

2 **Byalyj, G. A.** Russkij realizm: ot Turgeneva k Chekhovu [Russian Realism: From Turgenev to Chekhov]. — Moscow: Sovetskij Pisatel, 1990. — 638 p.

3 **Van Dan. Chekhov i Lu Xun:** istoriko-geneticheskie i tipologicheskie aspekty [Chekhov and Lu Xun: Historical-Genetic and Typological Aspects]: PhD thesis. — Moscow: MPGU, 1996. — 159 p. — [Electronic resource]. — URL: <http://www.dissercat.com/content/chekhov-i-lu-sin-ist-genet-i-tipol-aspekty> (accessed: 23.10.2015).

4 **Wang Furen. Lu Xun** qianqi xiaoshuo yu Eluosi wenxue [Early Fiction of Lu Xun and Russian Literature]. — Tianjin: Tianjin Jiaoyu Chubanshe, 2008. — 181 p. (in Chinese).

5 **Vidutskaya, I. P.** Sposoby sozdaniya illyuzii realnosti v proze zrelogo Chekhova [Techniques for Creating the Illusion of Reality in the Mature Chekhov's Prose] // V tvorcheskoy laboratorii Chekhova. — М.: Nauka, 1974. — pp. 279–296.

6 Gao Yuandong. Xiandai ruhe nalai: Lu Xun de sixiang yu wenxue lunji [Modern Approaches to Use: Collected Essays on Lu Xun's Thought and Literature]. — Shanghai: Fudan Daxue Chubanshe, 2009. — 284 p. (in Chinese).

7 **Glagoleva, I. K.** Lu Xun: Biobibliograficheskij ukazatel [Lu Xun: A Bio-Bibliographical Index]. — М.: 1977. — 197 p.

8 **Ge Baoquan.** Zhongwai wenxue yinyuan [Interrelations between Chinese and Foreign Literatures]. — Shanghai: Huadong Shifan Daxue Chubanshe, 2013. — 582 p. (in Chinese).

9 **Zhelokhovtsev, A. N.** Falsifikatsii prodolzhayutsya: Po stranitsam publikatsii kitayskoy pressy o Lu Xune [Falsifications Continue: On Publications in the Chinese Press about Lu Xun] // Problemy Dalnego Vostoka. — 1973. — No. 2. — pp. 143–148.

10 **Zhunhua, W.** Antiteza «les-schast'e» — «les-beda» v modeli mira K. Paustovskogo (na materiale “Povesti o lesakh”) [Antithesis “Forest-Happiness” — «Forest-Misery» in Paustovsky's Model of the World (Based on ‘Tales of the Forests’)] // Yazyk: kategorii, funktsii, rechevoe deystvie. — 2017. — pp. 29–31.

11 **Kataev, V. B.** Slozhnost prostoty: rasskazy i pesy Chekhova [The Complexity of Simplicity: Chekhov's Stories and Plays]. — М.: MGU Press, 1998. — 109 p.

12 **Kataev V. B.** Chekhov plus...: Predshestvenniki, sovremenniki, preemniki [Chekhov Plus...: Predecessors, Contemporaries, Successors]. — М.: Yazyki Slavyanskoy Kultury, 2013. — 329 p.

13 **Kubasov A. V. Rasskazy A. P.** Chekhova: poetika zhanra [A.P. Chekhov's Stories: Genre Poetics]. — Ekaterinburg, 1990. — 71 p.

14 **Li Linrong, Li yu jian:** Lu Xun wenti yu sixiang zai renshi [Plough and Sword: Reevaluation of Lu Xun's Literary Form and Thought]. — Guilin: Lijiang Chubanshe, 2014. — 188 p. (in Chinese).

15 **Lian-Shu L.** Vliyanie Chekhova na kitayskikh pisateley [The Influence of Chekhov on Chinese Writers] // Literaturnoe nasledstvo. — 2005. — No. 3. — pp. 53–78.

16 **Li Chengxi,** Lu Xun yu Zhongguo chuantong wenhua: jieshou pianli huigui [Lu Xun and Chinese Traditional Culture: Acceptance, Deviation, and Return]. — Kunming: Yunnan Chubanshe, 2006. — 166 p. (in Chinese).

17 **Lin, Zhihao.** Lu Xun zhuan [Biography of Lu Xun]. — Beijing: Beijing Chubanshe, 1981. — 437 p. (in Chinese).

18 **Literaturnoe nasledstvo.** In 3 vols. Vol. 100: Chekhov i mirovaya literatura [Chekhov and World Literature]. — Vol. 1. — Moscow: Nauka; IMLI RAN, 1997. — 840 p.

19 **Lu Xun,** Lu Xun quanji [Collected Works of Lu Xun]. — Beijing: Renmin Wenxue Chubanshe, 2012. — 156 p. (in Chinese).

20 **She Xiaolin, Mikhailova M. V.** Lu Xun v Rossii (izdaniya i perevody) [Lu Xun in Russia: Editions and Translations] // Aktualnye voprosy filologii i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov. — 2015. — pp. 118–121.

Поступило в редакцию 05.06.25.

Поступило с исправлениями 14.07.25.

Принято в печать 22.08.25.

*Синь Юйхан¹, С. Б. Бегалиева², Б. У. Жолдасбекова³

^{1,2,3}Ал-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,

Қазақстан Республикасы, Алматы қ.

05.06.25 ж. баспаға түсті.

14.07.25 ж. түзетулерімен түсті.

22.08.25 ж. басып шығаруға қабылданды.

ФИЛОЛОГИЯ СТУДЕНТТЕРІНІҢ МӘДЕНИЕТ АРАЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ОҚЫТУДА А.П.ЧЕХОВ МЕН ЛУ СИНДІҢ ӘДЕБИ МҰРАСЫ

Мақалада А. П. Чехов пен Лу Синьдің әдеби мұрасын Қытайдың филология студенттерінің мәдениетаралық құзыреттілігін қалыптастырудың оқытушылық тәжірибесі аясында қолдану мүмкіндіктерін анықтауға бағытталған зерттеу нәтижелері көрсетілген. Зерттеу барысында зерттеудің өзектілігінің негіздемесі ұсынылды, мәдениетаралық өзара әрекеттесу контекстінде Ресей мен қытай жазушыларының шығармашылығының өзара тәуелділігінің зерттелетін құбылысының тарихы мен әдістемесі көрсетілді. Мақсатқа қол жеткізуге а.п. Чехов пен Лу Синьдің кейбір әдеби шығармаларын жалпы тақырыптар шеңберінде салыстырмалы талдаудан, сондай-ақ жазушылардың «кішкентай адам» сияқты көркем бейнелеуінде параллельдер жүргізуден тұратын зерттеудің алдына қойылған міндеттерді кезең-кезеңімен шешу ықпал етті. Зерттеу қызметі нәтижесінде алынған мәліметтердің ғылыми жаңалығы, жұмыста айтылған ресейлік және қытайлық авторлардың ғылыми еңбектерімен салыстырғанда, екі елдің – Қытай мен Ресейдің жазушы зиялыларының өкілдері арасындағы мәдениетаралық байланысты көрсететін нақты материалды зерттеу және жариялау бұрышы болып табылады. Алынған нәтижелердің сенімділігі мәдени және тарихи контексттің жазушыларға әсер ету дәрежесін түсіну мақсатында әдеби шығармалар мәтіндерінің типологиялық жақындығын ашуға мүмкіндік беретін тарихи және салыстырмалы әдістерді барабар қолдануға негізделген. Зерттеудің практикалық маңыздылығы, біздің ойымызша, бастапқыда әртүрлі филологиялық «дәстүрлердің» мәдениетаралық өзара енуі аясында орыс және қытай жазушыларының шығармашылық мұрасын зерттеудің аудиториялық және аудиториядан тыс түрлерін ұйымдастыру үшін оның нәтижелерін қолдану мүмкіндігінде.

Кілтті сөздер: әдеби шығармашылық, а.п. Чехов, Лу Синь, мәдениетаралық құзыреттілік, филология студенттері.

*Yuhang Xin¹, S.B. Begaliyeva², B.U. Dzholdasbekova³

^{1,2,3}Al-Farabi Kazakh National University,

Republic of Kazakhstan, Almaty

Received 05.06.25.

Received in revised form 14.07.25.

Accepted for publication 22.08.25.

LITERARY HERITAGE OF A.P. CHEKHOV AND LU XUN IN TEACHING INTERCULTURAL COMPETENCE OF PHILOLOGY STUDENTS

The article reflects the results of a study aimed at establishing the possibilities of applying the literary heritage of A.P. Chekhov and Lu Xun in the framework of teaching practice in the formation of intercultural competence of Chinese philology students. The study provides a justification for the relevance of the research, reflects the history and methodology of the phenomenon of the interdependence of the work of writers of Russia and China in the context of intercultural interactions. The achievement of the goal was facilitated by the step-by-step solution of the tasks set before the study, which consist in a comparative analysis of some literary works by A.P. Chekhov and Lu Xun within the framework of common themes, as well as drawing parallels in the artistic representation of writers like the «little man». The scientific novelty of the data obtained as a result of research activities, compared with the scientific works of Russian and Chinese authors mentioned in the work, lies in the particular perspective of studying and highlighting the factual material, indicating the intercultural relationship between representatives of the literary intelligentsia of the two countries – China and Russia. The reliability of the results obtained is based on the adequate use of historical and comparative methods, which make it possible to reveal the typological proximity of literary texts in order to understand the degree of influence of the cultural and historical context on writers. The practical significance of the research lies, in our opinion, in the possibility of applying its results to the organization of classroom and extracurricular forms of studying the creative heritage of Russian and Chinese writers within the framework of the intercultural interpenetration of initially different philological “traditions”.

Keywords: literary creativity, A.P. Chekhov, Lu Xun, intercultural competence, philology students.

**БІЛІМ БЕРУ ҰЙЫМДАРЫНДА ТӘРБИЕ МЕН ОҚЫТУ ҮРДІСІН
ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ-ПЕДАГОГИКАЛЫҚ СҮЙЕМЕЛДЕУ**

FTAMP 14.07.03

<https://doi.org/10.48081/MLII3835>***Д. Н. Абетанов¹, Е. Жуматаева², А. Е. Беусова³**^{1,2,3}Торайғыров университет

Қазақстан Республикасы, Павлодар қ.

*e-mail: diassaid.95@mail.ru¹ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5393-1330>²ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3884-4113>³ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9572-1242>**МӘДЕНИЕТАРАЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІК: ТҮСІНІГІ,
МОДЕЛЬДЕРІ ЖӘНЕ МАЗМҰНЫ**

Тұлғаны дамыту – білім берудің негізгі тақырыбы мен мақсаты. Көпмәдениетті қоғамда тиімді жұмыс істеу қабілеті тұлға дамуының орталық аспектісі болып табылады. Бұл білім берудің негізгі мақсаттарының бірі. Әлемнің мәдени әртүрлілігін түсіну үшін алған маңыздылығына байланысты тиімді мәдениетаралық қарым-қатынас бүгінде басымдыққа айналды. Иммиграция, урбанизация, халықаралық жұмыспен қамту, оқу алмасу бағдарламалары және шетелдік сапарлардың жеңілдігі әртүрлі мәдениеттер арасындағы күнделікті байланыстарды жеңілдетеді. Осылайша, бұл тақырып ғылымның көптеген салаларға қатысты, соның ішінде әлеуметтану, философия, мәдениеттану, психология, педагогика және т. б. Бұл мақаланың мақсаты мәдениетаралық коммуникация және мәдениетаралық құзыреттілік ұғымдарын анықтау, сондай-ақ мәдениетаралық құзыреттілік модельдерін талдау және кейіннен мәдениетаралық құзыреттілік мазмұнын қалыптастыру, оның ішінде мәдениетаралық құзыреттіліктің өзіндік моделін жасау болып табылады.

Мақалада мәдениетаралық коммуникация және мәдениетаралық құзыреттілік ұғымдарды қарастырылады. Бұл ұғымдар арасындағы

иерархиялық байланыс пен өзара тәуелділік анықталады. Қазақстандық және шетелдік ғалымдардың еңбектерінде сипатталған анықтамалар назарға алынады. Сондай-ақ, мақалада мәдениетаралық құзыреттіліктің мазмұны қарастырылған. Атап айтқанда, батыс зерттеушілері әзірлеген мәдениетаралық құзыреттілік ұғымдары мен модельдері талданды. Авторлар осы модельдердің жіктелуі мен мазмұнын қарастырды. Алынған мәліметтер негізінде авторлар мәдениетаралық құзыреттіліктің өзіндік моделін жасады.

Кілтті сөздер: мәдениетаралық коммуникация, мәдениетаралық құзыреттілік, мәдениетаралық құзыреттілік моделі, мәдениетаралық құзыреттілік компоненттері, мәдениетаралық құзыреттілік мазмұны.

Кіріспе

Мәдениетаралық құзыреттілік – бұл әртүрлі мәдени контексттерде табысты қызмет студенттің маңызды қабілеті, әртүрлі мәдени нормалардың талаптарына сәйкес ойлау және әрекет ету, өз елінде де, шетелде де басқа мәдениет өкілдерімен тиімді әрекеттесу. Әртүрлі елдер мен мәдениеттердің адамдарымен өзара әрекеттесу күнделікті өмірдің ажырамас бөлігіне айналған барған сайын жаһанданған әлемде мәдениетаралық құзыреттілік басты рөл атқарады. Бұл құзыреттілікке ие адамдар құндылықтары, нанымдары және өмірлік тәжірибесі өздерінікінен айтарлықтай ерекшеленуі мүмкін адамдармен тіл табыса және жұмыс істей алады.

Бұл құзыреттілік жаһандық құзыреттілік, жұмысқа қабілеттілік дағдылары, тұрақты даму үшін білім беру, түлектердің атрибуттары, жаһандық азаматтық және жаһандық жұмысқа қабілеттілік сияқты ұғымдардың кең ауқымының маңызды элементі болып табылады. Бұл тұжырымдамалардың барлығы жаһандануды қазіргі өмірдің барлық салаларына әсер ететін өзгерістердің негізгі қозғалтқышы ретінде тануға негізделген. Білім беру ұйымдарының түлектерінің тек бейімделу ғана емес, сонымен қатар жаһандық үрдістер аясында әрекет ете отырып, жаһандық үдерістерге белсенді қатысуы маңызды.

Студенттердің мәдениетаралық құзыреттілігін дамытуды зерттеудің өзектілігі әлемнің өзара байланысының күшеюімен байланысты. Әртүрлі мәдениеттер мен әлеуметтік ортадағы адамдар жиі байланыста болады және мұндай жағдайларға сәтті бейімделу мәдени әртүрлілікті түсіну және орналастыру қабілетін талап етеді. Мәдениетаралық құзыреттілік адамдар арасындағы қарым-қатынас пен ынтымақтастықтың сапасын жақсартуға

көмектеседі, бұл жаһандану жағдайында әсіресе маңызды, мұнда әртүрлі мәдениеттермен өзара әрекеттесу қабілеті жеке және кәсіби өмірде табысқа жетудің ең маңызды факторы болып табылады.

Материалдар мен әдістер

Қолданылған зерттеу: мәдениетаралық коммуникация және мәдениетаралық құзыреттілік мәселелері бойынша зерттеулерді талдау әдісі. Мәдениетаралық құзыреттілік түсінігі мен мәдениетаралық құзыреттілік мазмұнын анықтау үшін синтез және талдау әдісі қолданылды. Салыстыру әдісі бірнеше авторлардың мәдениетаралық құзыреттілік үлгілерін зерттеуде қолданылды. Сондай-ақ, өз моделін құру үшін авторлар модельдеу әдісін пайдаланды.

Нәтижелер мен талқылау

Ең алдымен, ғылыми ортада айқын қалыптасқан мәдениетаралық коммуникация ұғымын ерекше атап өткіміз келеді. Мәдениетаралық коммуникация бойынша алғашқы зерттеулер АҚШ-та 1946 жылы Вашингтонда орналасқан Сыртқы қызмет институтының «Сыртқы қызмет туралы заң» қабылдауымен басталды. Шетелдік дипломаттарға лингвистикалық және антропологиялық дайындықтан өтті. Курстар американдық дипломаттар мен басқа да мамандарды кәсіби дағдыларын дамытуға дайындады. Бұл оларға басқа елдермен және мәдениеттермен қарым-қатынас орнатуға көмектесті [1].

Көп ұзамай қалыптасқан «мәдениетаралық коммуникация» термині Эдвард Т. Холлдың (1959) «Тыныштық тілі» кітабында енгізілді және Холл жалпы осы саланың негізін қалаушы ретінде танылды. Ол негізінен әртүрлі мәдениет өкілдерін түсінудегі стереотип туралы айтады. Бұл тұжырымдама алғаш рет Холлдың «Тыныштық тілі» кітабында айтылған. Бұл еңбек сол мақсатта жазылмаса да, тіпті академиялық аудиторияға арналмаған болса да, мәдениетаралық коммуникацияның жаңа саласының негізін қалаушы құжат болды. Кітап жалпы аудиторияға арналған және басты бестселлерге айналды. Ол академияға да қатты әсер етті. Холлдың қарапайым анықтамасы бойынша мәдениетаралық коммуникация – бұл әр түрлі мәдениет адамдарының өзара әрекеттесуі [2].

Герхард Малекке берген анықтаманы да атап өткен жөн. Ол өзінің анықтамасында мәдениетаралық өзара әрекеттесу және коммуникация – бұл қарым-қатынасқа қатысушылар әртүрлі мәдениеттерді көрсететін және серіктестің «бөтендік» сезімімен көрінетін осы айырмашылықты білетін процесс деп көрсетеді. Мәдениетаралық қарым-қатынасқа қатысушылар өздерінің мәдениетінде қабылданған өздерінің нормаларын, көзқарастарын, кодтауын және мінез-құлқын қолданып қана қоймай, сонымен бірге басқа

нормалармен, көзқарастармен, кодтаулармен және күнделікті мінез-құлықпен кездесетін өзара әрекеттесудің барлық түрлерін қамтиды [3].

Ұғымның осыған ұқсас анықтамасын А.П.Садохин ұсынған. Оның ойынша, мәдениетаралық коммуникация – бұл әртүрлі мәдениеттерге жататын тұлғалардың, топтардың немесе ұйымдардың өзара әрекеттесуі [4]. Садохин мәдениетаралық коммуникацияның негізгі мақсаты әртүрлі мәдениет өкілдерінің бірін-бірі түсінуі деп тұжырымдады. Осы мақсаттарға жету үшін мәдениетаралық коммуникацияға қатысушыға басқа мәдениетті түсіну және білу дағдылары қажет.

Қазақстандық авторлардың еңбектерінде мәдениетаралық коммуникация және мәдениетаралық құзыреттілік ұғымдарының жаңа анықтамалары іс жүзінде қамтылмаған. А.Б.Қазыкеева өз еңбегінде мәдениетаралық қарым-қатынасты сәтті жүзеге асыру қабілетін мәдениетаралық құзыреттілік деп атайды. Басқаша айтқанда, мәдениетаралық қарым-қатынастың толыққанды қатысушысы болу үшін жеке тұлғада белгілі бір білім мен дағды, яғни құзыреттілік болуы керек. Осы жерден мәдениетаралық коммуникацияның құрамдас бөлігі ретінде тағы бір ұғым – мәдениетаралық құзыреттілік пайда болды [5]. Шкутина мен Жанкинаның зерттеулері бойынша мәдениетаралық құзыреттілік – мәдениетаралық қарым-қатынас саласындағы тұлғаның тәжірибесін анықтайтын білім, білік және дағдылардың біріктірілген жиынтығы [6].

Мәдениетаралық құзыреттілік феноменін зерттеуде білім беру мамандарының қиындықтары қазіргі уақытта қол жетімді мәдениетаралық құзыреттілік концептуализациясының таңқаларлық әртүрлілігінен туындайды. Соңғы жиырма жыл ішінде әлеуметтік ғылымдардағы, менеджмент, әлеуметтік жұмыс, психология және білім беру сияқты әртүрлі пәндердегі мәдениетаралық құзыреттіліктің әртүрлі үлгілерінің көбеюі байқалды..

Біз Спитцберг пен Шангнонның (Spitzberg and Changnon) еңбектерінде жинақталған үлгілерді қарастырамыз. Олар бұл модельдерді бес түрге жіктейді [7].

Біріншіден, бұл мәдениетаралық құзыреттілікті қалыптастыратын дағдылар мен білімдердің белгілі бір тізімін қамтитын композициялық модельдер..

Ховард-Гэмилтон, Ричардсон және Шуфорд [8] өз моделінде (1-сурет) құзырет құрамдастарының салыстырмалы типтік тізімін тұжырымдады.



1-сурет – Ховард-Гэмилтон, Ричардсон және Шуфорд мәдениетаралық құзыреттілік моделі

Көзқарас (яғни мотивация) құрамдас бөлікте мәдениетаралық құзыретті интерактанттар өз тобын (мәдениетін), топтардың негізгі теңдігін (мәдениеттердің теңдігі), көпцентризмді, тәуекелге баруды және мәдениетаралық өзара әрекеттестік рөлін бағалайды деп күтілуде. Мұндай құндылықтар мәдени бірегейлікті, топтық шекараларды және мәдени тарихты түсіну және мәдени айырмашылықтардың коммуникация процестеріне әсері сияқты білімді толықтырады. Мұндай мотивация мен білім өзіндік рефлексия, айырмашылықтарды артикуляциялау, көзқарастарды түсіну, кемсітушілік әрекеттерге сенімді қарсы тұру және жалпы мәдениетаралық қарым-қатынастың негізгі дағдыларымен үйлесімді болады..

Тинг-Туми мен Куроги [9] мәдениетаралық құзыреттілік теориясын білдіретін үлгіні (2-сурет) тұжырымдады. Олардың моделінде мотивациялық факторларға емес, когнитивтік, мінез-құлық факторларына баса назар аударылады.



2-сурет – Тинг-Туми мен Курогидің мәдениетаралық құзыреттілік моделі

Олардың моделінде мотивациялық факторларға емес, когнитивтік, мінез-құлық және нәтижеге басты назар аударылады. Зейін өлшеміне рефлексивтілік, әртүрлі көзқарастарды қабылдау қабілеті, аналитикалық эмпатия және саналы шығармашылық сияқты қабілеттер кіреді. Жаңалыққа ашықтық зейіннің аспектісі ретінде қарастырылады, сонымен бірге әлемге мотивациялық бағдарды көрсетеді. Білім компоненті индивидуализм мен ұжымшылдық, арақашықтық, өзімен және басқалармен келіссөздер жүргізе білу, жұмыс стиліндегі айырмашылықтар сияқты айырмашылықтарды танудың маңыздылығын атап көрсетеді. Мәдениетаралық өзара әрекеттесу үшін қажетті негізгі дағдыларға тыңдау, бақылау, сенім орнату және диалогтық ынтымақтастық жатады. Осы когнитивті және мінез-құлық дағдыларының үйлесуі ықтимал, тиімді, өзара қанағаттандыратын және бейімделгіш нәтижелер береді деп күтілуде. Себеп-салдар модельдерінен айырмашылығы, бұл модель оның барлық құрамдас бөліктері арасындағы итерациялық қатынасты болжайды, яғни бір құрамдастағы өзгерістер басқаларына әсер етеді.

Екіншіден, мәдениетаралық коммуникацияны және осы коммуникацияның нәтижелерін талдауға бағытталған интерориентация модельдері.

Байрам [10] бағдар аралық модельдермен ортақ бірнеше мүмкіндіктерді қамтитын ықпалды модельді (3-сурет) әзірледі.



3-сурет – Байрамның мәдениетаралық құзыреттілік моделі

Үшіншіден, мәдениетаралық құзіреттіліктің даму кезеңдерін көрсететін даму модельдері.

Төртіншіден, мәдениетаралық қарым-қатынаста адамның қабылдауының қалай өзгеретінін көрсететін адаптациялық модельдері. Бұл бейімделуді, төзімділікті және ымырашылдықты дамытуды қамтиды.

Соңында, мәдениетаралық қарым-қатынас объектілері арасындағы себеп-салдарлық байланыстарды көрсететін себеп-салдар модельдері.

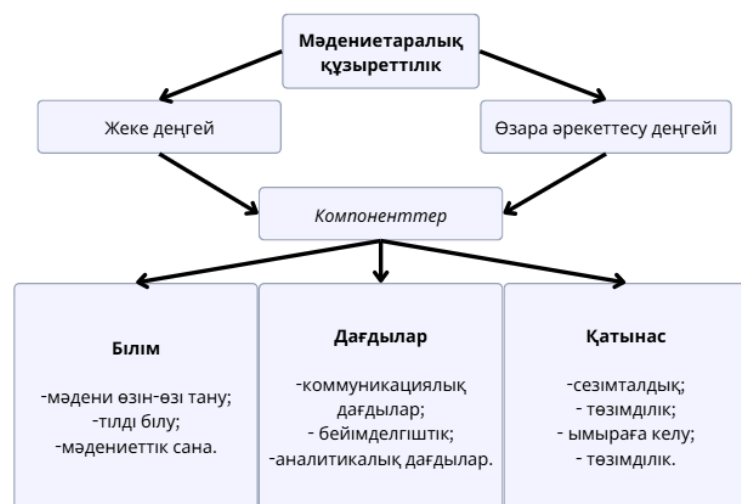
Жоғарыда келтірілген мәліметтерге сүйене отырып, мәдениетаралық құзіреттіліктің негізгі компоненттерін анықтауға болады. Осы салада жүргізілген зерттеулерге және ұсынылған концептуалды модельдерге сәйкес келесі құрамдастардың барлығы мәдениетаралық құзіреттіліктің өзегін құрайды деп айтуға болады:

Кесте 1 – Мәдениетаралық құзыреттілік компоненттері

Білім	Мәдени өзін-өзі тану: тұлғаның дамуы мен дүниетанымының өз мәдениетімен қалай байланысты екенін сезіну, яғни жеке тұлғаны қалыптастырудағы мәдениеттің рөлін түсіну. Мәдени тұрғыдан нақты білім алу: Басқа мәдениеттер туралы негізгі ақпаратты, соның ішінде олардың тарихын, құндылықтарын, саясатын, экономикасын, қарым-қатынас стилін, наным-сенімдерін және дәстүрлерін үйрену және түсіндіру. Әлеуметтік лингвистикалық аспектілерді түсіну: негізгі тілдік дағдыларды меңгеру, вербальды және вербалды емес қарым-қатынастағы айырмашылықтарды анықтау және әңгімелесушілердің мәдени ерекшеліктеріне байланысты сөйлеуді бейімдеу. Жаһандық мәселелер мен тенденцияларды түсіну: жаһанданудың мәні мен оның салдарын түсіндіру және жергілікті мәселелерді жаһандық процестермен байланыстыру.
Дағдылар	Тыңдау, бақылау, бағалау: Этноцентризмді анықтау және азайту және мәдени белгілерді іздеу және олардың мағынасын түсіну үшін шыдамдылық пен табандылық танытыңыз. Салыстырмалы талдауды пайдалана отырып, ақпаратты талдаңыз және түсіндіріңіз, оның ішінде байланыстарды, себеп-салдар байланыстарын және байланыстарды анықтау. Сыни тұрғыдан ойлау әлемді басқа мәдениеттер призмасы арқылы қабылдау қабілетін, сонымен бірге өз көзқарасын білуді қамтиды..

Қатынас	Сыйластық: басқа мәдениеттер туралы білім алу, мәдени әртүрлілікті тану және бағалау, мәдени айырмашылықтарға объективті және бейтарап көзқараспен қарау. Қызығушылық: басқа мәдениеттерді сынамау, мәдени айырмашылықтар туралы көбірек білуге құштарлық, өз қателіктерін мойындауға дайын болу. Қызығушылығы: мәдениеттер арасындағы өзара әрекеттестіктерді зерттеу, айырмашылықтарды оқу мүмкіндіктері ретінде қарастыру, өз біліміндегі кемшіліктерді мойындау. Ашықтық: белгісіз жағдайларды құрметтеу және оларды жағымды тәжірибе ретінде қабылдау қабілеті, жайлылық аймағынан шығуға дайын болу.

Осылайша, авторлар мәдениетаралық құзіреттіліктің өзіндік модельді жасады (4-сурет):



Сурет 4 – Мәдениетаралық құзіреттілік моделі

Қатынас: Қарым-қатынастың үш негізгі құрамдас бөлігі бар - құрмет, ашықтық және қызығушылық. Құрмет әлеуметтік жағдайына қарамастан

басқа адамдардың құндылығын көрсетеді және сіздің жайлылық аймағыңыздан шығу үшін ашықтық пен қызығушылық қажет. Осы үш аспект мәдениетаралық құзыреттілікті дамыту үшін қажетті білім мен дағдыларды қалыптастырудың негізі болып табылады.

Дағдылар: Бақылау, тыңдау, бағалау, талдау, түсіндіру және байланыс орнату дағдылары алынған білімді өңдеу үшін маңызды. Әртүрлі мәдени топтардың адамдарымен қарым-қатынас жасағанда, ақпаратты түсіну және талдау үшін тек білімге сену жеткіліксіз;

Білім: Мәдениетаралық құзыреттілікке жету үшін мәдени сана, басқа мәдениеттер туралы нақты білім, терең мәдени білім (соның ішінде әртүрлі дүниетанымдық көзқарастарды түсіну) және әлеуметтік лингвистикалық сана қажет. Дүниені басқалардың көзімен қабылдау қабілеті мәдениетаралық құзыреттіліктің негізгі элементі болып табылады.

Ішкі нәтижелер: көзқарастар, білімдер мен дағдылар икемділік, бейімделу және эмпатия сияқты ішкі нәтижелерге әкеледі. Бұл қасиеттер адамға мәдениетаралық құзыреттілікке жақындауға мүмкіндік береді. Бұл кезеңде басқа адамдарды олардың көзқарасы бойынша қабылдауды және қарым-қатынаста олардың күтулеріне сәйкес жауап беруді үйрену маңызды.

Сыртқы нәтижелер: адамның көзқарасына, біліміне, дағдысына және ішкі нәтижелеріне негізделген іс-әрекетінде көрінетін мінез-құлық және қарым-қатынас дағдылары басқаларға көрінеді. Тиімді және сәйкес мінез-құлық пен қарым-қатынас мәдениетаралық құзыреттілікті дамытуды көрсететін сыртқы нәтижелер болып табылады.

Қорытындылар

Бұл жұмыста біз мәдениетаралық коммуникация және мәдениетаралық құзыреттілік сияқты ұғымдардың анықтамаларын егжей-тегжейлі қарастырдық. Біз бұл ұғымдардың өзара байланысын, сондай-ақ олардың өзара ықпалын талдадық, бұл мәдениетаралық коммуникацияны тиімді жүзеге асыру үшін қатысушыда белгілі бір білім, білік және дағдылар жиынтығы болуы керек деген қорытынды жасауға мүмкіндік берді. Басқаша айтқанда, табысты қарым-қатынас үшін мәдениетаралық құзыреттілік деп аталатын кешенді құзыреттер жүйесінің болуы маңызды.

Сондай-ақ зерттеуде мәдениетаралық құзіреттіліктің композициялық, бағдарлық, дамытушылық, бейімделу және себептік модельдер сияқты әртүрлі үлгілері қарастырылды. Осы үлгілердің әрқайсысы мәдениетаралық өзара әрекеттестіктің әртүрлі аспектілеріне назар аударады және әртүрлі мәдениеттердің адамдары арасындағы табысты қарым-қатынасқа әсер ететін негізгі компоненттерді анықтайды. Осы үлгілерді терең талдау негізінде жұмыс авторлары мәдени әртүрлілік жағдайында табысты өзара әрекеттесуге

әсер ететін барлық маңызды факторлар мен компоненттерді ескеретін мәдениетаралық құзыреттіліктің өзіндік моделін жасады.

Осылайша, біз мәдениетаралық құзыреттілік басқа мәдениеттер туралы теориялық білімдер жиынтығы ғана емес, сонымен бірге бағытталған күш-жігер арқылы дамытылып, жетілдірілетін практикалық дағдылар деген қорытындыға келдік. Мәдениетаралық құзыреттілік тәжірибе, оқыту және әртүрлі мәдениет өкілдерімен тұрақты өзара әрекеттесу арқылы дамытынын атап өту маңызды, бұл өз кезегінде жаһанданған әлемде мәдениетаралық коммуникацияның тиімділігін арттырады.

Пайдаланылған деректер тізімі

- 1 **Jandt, F.** An introduction to intercultural communication [Text] // – SAGE Publications, 2013. – p. 448. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2007.07.001>
- 2 **Edward, T. H.** The Silent Language [Text]. – New Yourk: Garden City, – 1959. – 354 p.
- 3 **Ioniță, M.** and Păsta, V. Gerhard Maletzke's Model of Mass Communication from the Social Communication Perspective [Text] // Bulletin of «Carol I» National Defence University. – 2017. - № 2. – pp. 48–53.
- 4 **Садохин, А. П.** Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие [Текст] / А.П. Садохин. – М.: КИОРУС, 2014. – 254 с. DOI: [10.15216/978-5-406-05044-6](https://doi.org/10.15216/978-5-406-05044-6)
- 5 **Кызыкеева, А. Б.** Модели межкультурной компетенции при обучении иностранному языку [Text] // Международное партнерство: исследования, инновации, образование: Сб. докл. междунар. научного конгресса (25–26 сентября 2015 года). – Ч. 1. – Усть-Каменогорск, 2014. – С. 222–226.
- 6 **Шкутина, Л. А., Жанкина, Б. А.** Межкультурная компетентность: понятие, структура и содержание [Текст] // Вестник КарГУ. – 2012. — Вып. 8. — Т. 1.
- 7 **Darla, K. D.** The SAGE Handbook of Intercultural Competence [Text] // Duke University, USA. – 2009. – С. 561. DOI: <https://doi.org/10.1108/13527601111152888>
- 8 **Howard-Hamilton, M., Richardson, B. J., Shuford, B.** Promoting Multicultural Education: A Holistic Approach [Text] // College Student Affairs Journal, – 1998, – №18. – pp. 5-17.
- 9 **Ting-Toomey, S., Kurogi, A.** Facework competence in intercultural conflict: An updated face-negotiation theory [Text] // International Journal of Intercultural Relations, – 1998, – 22(2), – pp.187–225. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(98\)00004-2](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(98)00004-2)

10 **Bayram, M.** Models of Intercultural Competence and the Development of Self-awareness and Self-evaluation in Intercultural Experience. University of Durham, England. [Online]. [Electronic resource]. – <https://www.ces.uc.pt/icopromo/documents/08%20Michael%20Byram%20-%20Models%20of%20Intercultural%20Competence%20and%20the%20Development%20of%20Self-awareness%20and%20Self-evaluation%20in%20Intercultural%20Experience.pdf>

11 **Jirwe, M., Gerrish, K., Emami, A.** The Theoretical Framework of Cultural Competence [Text] // Journal of Multicultural Nursing and Health. 2006. – № 12 (3). – pp. 6-16.

References

- 1 **Jandt, F.** An introduction to intercultural communication [Text] // – SAGE Publications, 2013. – p. 448. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2007.07.001>
- 2 **Edward, T. H.** The Silent Language [Text]. – New Yourk: Garden City, – 1959. – 354 p.
- 3 **Ioniță, M. and Păsta, V.** Gerhard Maletzke's Model of Mass Communication from the Social Communication Perspective [Text] // Bulletin of «Carol I» National Defence University. – 2017. – № 2. – pp. 48–53.
- 4 **Sadokhin, A. P.** Vvedeniye v teoriyu mezhkulturnoy komunikatsii: uchebnoe posobie [Text] [Introduction to the theory of intercultural communication: textbook] – Moscow: – KIORUS, 2014. – 254 p.
- 5 **Kazykееva, A. B.** Modeli mezhkulturnoi kompetencii pri obuchenii inostrannomu yaziku [Text] // Mezhdunarodnoe partnerstvo issledovaniya innovacii obrazovanie. Sbornik dokladov mezhdunarodnogo nauchnogo kongressa [Models of intercultural competence in teaching a foreign language // International partnership: research, innovation, education: Collection of reports of the international scientific congress]. – Ust-Kamenogorsk, 2014. – pp. 222–226.
- 6 **Shkutina, L. A., Zhankina, B. A.** Mezhekulturnaya kompetentnost; ponyatie, struktura i soderzhaniye [Text] [Intercultural competence: concept, structure and content] // Vestnik KarGU. – №8. – Т. 1., – 2012.
- 7 **Darla, K. D.** The SAGE Handbook of Intercultural Competence [Text] // Duke University, USA. – 2009. – С. 561. DOI: <https://doi.org/10.1108/13527601111152888>
- 8 **Howard-Hamilton, M., Richardson, B. J., Shuford, B.** Promoting Multicultural Education: A Holistic Approach [Text] // College Student Affairs Journal, – 1998, – №18. – pp. 5–17.
- 9 **Ting-Toomey, S., Kurogi, A.** Facework competence in intercultural conflict: An updated face-negotiation theory [Text] // International Journal

of Intercultural Relations, – 1998, – 22(2), – pp.187–225. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(98\)00004-2](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(98)00004-2)

10 Bayram, M. Models of Intercultural Competence and the Development of Self-awareness and Self-evaluation in Intercultural Experience. University of Durham, England. [Online]. [Electronic resource]. – <https://www.ces.uc.pt/icopromo/documents/08%20Michael%20Byram%20-%20Models%20of%20Intercultural%20Competence%20and%20the%20Development%20of%20Self-awareness%20and%20Self-evaluation%20in%20Intercultural%20Experience.pdf>

11 Jirwe, M., Gerrish, K., Emami A. The Theoretical Framework of Cultural Competence [Text] // Journal of Multicultural Nursing and Health. 2006. – № 12 (3). – pp. 6–16.

14.05.25 ж. баспаға түсті.

29.05.25 ж. түзетулерімен түсті.

14.08.25 ж. басып шығаруға қабылданды.

*Д. Н. Абетанов¹, Е. Жуматаева², А. Е. Беисова³

^{1,2,3}Торайғыров университет,

Республика Казахстан, г. Павлодар

Поступило в редакцию 14.05.25.

Поступило с исправлениями 29.05.25.

Принято в печать 14.08.25.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ПОНЯТИЕ, МОДЕЛИ И СОДЕРЖАНИЕ

Развитие целостной личности является центральной темой и целью образования. Способность эффективно функционировать в многонациональном обществе – центральный аспект личностного развития. Это одна из ключевых целей образования. Эффективная межкультурная коммуникация стала сегодня приоритетом из-за важности, которую она приобрела для понимания культурного разнообразия мира. Иммиграция, урбанизация, международная занятость, программы обмена учебой и легкость зарубежных поездок облегчают ежедневные контакты между людьми разных культур. Таким образом, данная тема затрагивает многие сферы науки, в числе которых социология, философия, культурология, психология, педагогика и т.д. Целью данной статьи является определение понятий межкультурной коммуникации и межкультурной компетентности,

а также анализ моделей межкультурной компетентности и последующее формирование содержания межкультурной компетентности, в том числе и разработка собственной модели межкультурной компетентности.

В статье рассматриваются понятия межкультурной коммуникации и межкультурной компетентности, приведены различные точки зрения на его содержание. Выявляется иерархическая связь и взаимозависимость между данными понятиями. Во внимание берутся определения, описываемые в трудах казахстанских и зарубежных ученых. Также, в статье рассмотрено содержание межкультурной компетентности. В частности, были проанализированы понятия и модели межкультурной компетентности, разработанные западными исследователями. Авторами были рассмотрены классификации и содержание данных моделей. На основе полученных данных, авторами была разработана собственная модель межкультурной компетентности.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, межкультурная компетентность, модель межкультурной компетентности, компоненты межкультурной компетентности, содержание межкультурной компетентности.

*D. N. Abetanov¹, E. Zhumatayeva², A. E. Beisova³

^{1,2,3}Торайғыров университеті,

Қазақстан Республикасы, Павлодар қ.

Received 14.05.25.

Received in revised form 29.05.25.

Accepted for publication 14.08.25.

INTERCULTURAL COMPETENCE: CONCEPT, MODELS AND CONTENT

The development of the whole person is the central theme and purpose of education. The ability to function effectively in a multicultural society is a central aspect of personal development. This is one of the key goals of education. Effective intercultural communication has become a priority today because of the importance it has acquired in understanding the cultural diversity of the world. Immigration, urbanization, international employment, study exchange programs and the ease of foreign travel facilitate daily contact between people of different cultures. Thus, this

topic affects many areas of science, including sociology, philosophy, cultural studies, psychology, pedagogy, etc. The purpose of this article is to define the concepts of intercultural communication and intercultural competence, as well as the analysis of models of intercultural competence and the subsequent formation of the content of intercultural competence, including the development of its own model of intercultural competence.

The article deals with the concepts of intercultural communication and intercultural competence. A hierarchical relationship and interdependence between these concepts is revealed. The definitions described in the works of Kazakh and foreign scientists are taken into account. Also, the article considers the content of intercultural competence. In particular, the concepts and models of intercultural competence developed by Western researchers were analyzed. The authors considered the classifications and content of these models. Based on the data obtained, the authors developed their own model of intercultural competence.

Key words: intercultural communication, intercultural competence, model of intercultural competence, components of intercultural competence, content of intercultural competence.

МРНТИ 14.37.27

<https://doi.org/10.48081/DVLQ7550>

***А. А. Жусупова¹, М. Д. Есекешова²,
Р. Ж. Ерофеева³, Г. А. Жанатова⁴, Д. Спұлбер⁵**

^{1,2}Казахский агротехнический исследовательский
университет имени Сакен Сейфуллина,
Республика Казахстан, г. Астана;

³Торайғыров университет,
Республика Казахстан, г. Павлодар

⁴Павлодарский педагогический университет
имени Әлкей Марғұлан,
Республика Казахстан, г. Павлодар;

⁵Генуэзский университет, Италия, г. Генуя

*e-mail: alma1977@mail.ru

¹ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8831-7856>

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5141-587X>

³ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9886-9761>

⁴ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1597-8186>

⁵ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7395-986X>

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КУРАТОРОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются педагогические условия, способствующие эффективному организационно-методическому сопровождению деятельности кураторов студенческих групп в техническом университете. Исследование направлено на выявление и обоснование условий, которые позволяют повысить качество взаимодействия кураторов со студентами, способствовать их успешной адаптации, развитию профессиональных и личностных компетенций. Ключевыми педагогическими условиями являются: разработка методических рекомендаций для кураторов, внедрение современных технологий воспитательной работы, создание системы мотивации и поддержки кураторов, а также обеспечение междисциплинарного взаимодействия

всех участников образовательного процесса. Особое внимание уделяется роли куратора в формировании у студентов навыков самоорганизации, ответственности и лидерских качеств. Экспериментальная часть исследования была проведена на базе НАО «Казахский агротехнический исследовательский университет имени С. Сейфуллина». Выборка респондентов составила 110 студентов технического и энергетического факультетов, а также кураторов данных студенческих групп 2-х курсов. В ходе эксперимента использовались методы анкетирования, тестирования, педагогического наблюдения и экспертной оценки для анализа эффективности предложенных педагогических условий. Практическая новизна исследования заключается в разработке конкретных методических материалов и алгоритмов, которые могут быть внедрены в практику работы технического университета. Предложенные подходы способствуют оптимизации деятельности кураторов, повышению их профессиональной компетентности и эффективности воспитательного процесса. Результаты исследования могут быть использованы руководителями образовательных организаций, методистами и кураторами для совершенствования системы сопровождения студентов.

Ключевые слова: педагогические условия, организационно-методическое сопровождение, куратор студенческих групп, технический вуз, профессиональная компетентность.

Введение

Современное техническое образование в Республике Казахстан ориентировано на формирование высококвалифицированных специалистов, способных отвечать требованиям динамично развивающейся экономики. В этом процессе особую роль играют кураторы в технических вузах, которые обеспечивают не только академическую поддержку студентов, но и их личностное развитие, способствуя успешной адаптации в профессиональной среде. Эффективная деятельность кураторов требует организационно-методического сопровождения, основанного на педагогических условиях, которые учитывают нормативно-правовую базу системы образования Казахстана.

Педагогические условия организационно – методического сопровождения кураторов в техническом вузе включают совокупность факторов, методов и средств, направленных на повышение их профессиональной компетентности и мотивации. Условия должны соответствовать нормативным правовым актам, регулирующим образовательную деятельность, таким как Закон

Республики Казахстан «Об Образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III [1], «Об утверждении Концепции развития высшего образования в Республике Казахстан на 2023-2029 годы» [2], Приказ № 595 «Об утверждении Типовых правил деятельности организации высшего и послевузовского образования» [3]. . Указанные документы определяют стандарты образовательного процесса, требования к воспитательной работе и профессиональной подготовке педагогических кадров, включая кураторов.

Актуальность темы обусловлена необходимостью системного подхода к поддержке кураторов в условиях реформирования системы образования Казахстана, направленного на повышение конкурентоспособности выпускников технических вузов в соответствии со Стратегией «Казахстан – 2050» [4]. Специфика технического образования, связанная с интенсивностью учебного процесса и междисциплинарным характером подготовки, требует разработки педагогических условий, которые интегрируют воспитательную работу в образовательную практику.

Целью исследования является определение и обоснование педагогических условий, обеспечивающих эффективное организационно-методическое сопровождение кураторов в техническом вузе с учетом нормативно-правовой базы Республики Казахстан.

Методология исследований организационно-методического сопровождения кураторов в технических вузах Казахстана и России включает комплексный подход, сочетающий теоретический анализ, эмпирические методы и практико-ориентированные разработки. Основные направления методологии представлены ниже в таблице:

Таблица 1 – Практика применения подходов в работе сопровождения кураторов

№	Подходы	Практика применения	авторы
1	Компетен- тностный подход	Используется для формирования профессиональных и личностных компетенций кураторов. Казахстанский ученый С.Ф. Багаутдинова подчеркивает необходимость диагностической основы в методической работе, учитывающей индивидуальные запросы кураторов [5]. В России А.В. Гуцин и О.Н. Филатова применяют синергетическую методологию для разработки инновационного методического сопровождения [6].	Д.Б. Бабаев А.В. Гуцин О.Н. Филатова
2	Систем-ный подход	Обеспечивает интеграцию нормативно-правовых, организационных и методических компонентов. В работах Е.Г. Кузнецовой (Казахстан) акцентируется внимание на проектировании задачно-модульной технологии сопровождения [7]. Российские исследователи, такие как Т.Н. Фролова., Г.В. Шашурина, разрабатывают модели сопровождения с использованием электронных образовательных сред, таких как Moodle [8].	С.С. Алдабергенова Фролова Т.Н., Шашурина Г.В.

3	Практико-ориенти-ро-ванный подход	Направлен на разработку методических рекомендаций и программ для кураторов. В Казахстане С.Ж. Рахметуллина, Ж.Т. Конурбаева, Д.С. Сурова исследуют организационно-педагогические модели дистанционного сопровождения [9]. В России А.В. Савицкая предлагает обновление программно-методического обеспечения для внедрения новых технологий в воспитательную работу [10].	С.Ж. Рахметуллина, Ж.Т. Конурбаева, Д.С. Сурова, А.В. Савицкая
4	Диагно-сти-ко - анали-ти-ческий подход	Используется для мониторинга эффективности сопровождения. Российский ученый М.Р. Битянова подчеркивает необходимость психолого-педагогических условий для развития профессиональных компетенций [11]. В Казахстане данный подход применяется в работах по анализу образовательных программ технических вузов.	М.Р. Битянова

Исследования опираются на нормативные документы и практический опыт вузов, таких как Восточно-Казахстанский технический университет им. Д. Серикбаева (Усть-Каменогорск), Satbayev University (Алматы), включая Московский технический университет связи и информатики (Москва). методология включает анализ нормативной документации, анкетирование кураторов, проведение педагогических экспериментов и разработку учебно-методических комплексов (УМК). Методология исследования, основанная на работах ученых Казахстана – С. Ж. Рахметуллина, Ж.Т. Конурбаева, Д. С. Сурова [9] и России – А. В. Савицкая [10], М. Р. Битянова [11], Е. А. Плотников [12], включает компетентностный, системный и практико-ориентированный подходы, что обеспечивает научную основу для создания эффективных моделей сопровождения. Дальнейшее изучение темы позволит оптимизировать воспитательную и образовательную работу в технических вузах, способствуя подготовке конкурентоспособных специалистов.

Материалы и методы

Исследование проводилось на базе НАО «Казахский агротехнический исследовательский университет имени С. Сейфуллина» с сентября 2024 года по май 2025 года. Выборка респондентов включала 110 студентов 2 курса технического и энергетического факультетов (55 студентов с каждого факультета), а также 10 кураторов, каждый из которых отвечал за одну кураторскую группу данных факультетов. Экспериментальная группа (ЭГ): 55 студентов (28 человек с технического факультета 27 человек с энергетического факультета). Контрольная группа (ЭКГ): 55 студентов (27 человек с технического факультета 28 человек с энергетического факультета). Для анализа эффективности педагогических условий были разработаны следующие материалы:

1 Методические рекомендации для кураторов. Алгоритмы организации воспитательной работы, включая групповые мероприятия, индивидуальные консультации и мониторинг академической успеваемости студентов 2-го курса.

2 Программа тренингов, направленных на развитие профессиональных компетенций кураторов, включая навыки коммуникации, мотивации студентов и применения современных образовательных технологий.

3 Анкеты и тесты разработаны для оценки уровня самоорганизации, ответственности и лидерских качеств студентов 2-го курса, а также профессиональной компетентности кураторов.

4 Критерии экспертной оценки использовались для анализа эффективности взаимодействия кураторов со студентами и внедрения предложенных условий.

В экспериментальном исследовании применялся комплекс методов, обеспечивающий всесторонний анализ педагогических условий:

Таблица 2 – Методы исследования

№	Методы исследования	Практика применения
1	Теоретические методы	Анализ научной литературы по организационно-методическому сопровождению кураторов. Сравнительный анализ нормативных документов Казахстана и международных стандартов воспитательной работы в вузах.

2	Эмпирические методы	Анкетирование проводилось среди студентов для оценки их восприятия эффективности работы кураторов и уровня развития самоорганизации, ответственности и лидерских качеств. Кураторы заполняли анкеты для определения профессиональных потребностей и трудностей. Тестирование. Использовались стандартизированные тесты для оценки личностных компетенций студентов: Диагностика особенностей самоорганизации (ДОС) А.Д. Ишков, Тест «Лидерские качества» В.И. Андреев). Педагогическое наблюдение. Мониторинг взаимодействия кураторов со студентами 2-го курса на групповых мероприятиях и индивидуальных консультациях. Экспертная оценка проводилась группой из 5 преподавателей и методистов университета для анализа внедрения методических рекомендаций и тренингов.
3	Методы обработки данных	Количественный анализ результатов анкетирования и тестирования с использованием статистических методов (среднее арифметическое, процентное распределение). Качественный анализ данных педагогического наблюдения и экспертных оценок для выявления тенденций и проблем.

Эксперимент проводился в три этапа:

Подготовительный этап (сентябрь-октябрь 2024 года). Формирование выборки, проведение первичного анкетирования и тестирования для определения исходного уровня компетенций кураторов и студентов. Разработка и апробация методических рекомендаций и программы тренингов, адаптированных для работы со студентами 2-го курса.

Основной этап (ноябрь 2024г. – март 2025 г.). Внедрение педагогических условий в экспериментальной группе (ЭГ – 55 студентов, 5 кураторов). Проведение тренингов для кураторов по использованию современных технологий воспитательной работы (интерактивные методы). Реализация методических рекомендаций, включая мероприятия по развитию лидерских качеств и самоорганизации студентов 2-го курса. Создание мотивации

кураторов (благодарственные письма, участие в профессиональных конкурсах).

Контрольная группа (КГ – 55 студентов, 5 кураторов) работала по стандартной программе без внедрения новых условий. Периодическое педагогическое наблюдение и анкетирование для мониторинга динамики. Результаты заключительного этапа проведение итогового анкетирования, тестирования и экспертной оценки. Сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной групп. Формулировка выводов и разработка рекомендаций для внедрения в практику университета, будут представлены в следующей статье (июнь 2025 года).

Результаты и обсуждение

Результаты подготовительного этапа представлены в анкетировании студентов и кураторов, тестировании студентов, в экспертной оценке кураторов. Целью анкетирования студентов стала оценка восприятия эффективности работы куратора и уровень развития самоорганизации, ответственности и лидерских качеств. Анкета состояла из 15 вопросов, включающая 10 вопросов с использованием шкалы Лайкерта (от 1 до 5, где 1- полностью не согласен, 5 – полностью согласен) и 5 открытых вопросов для качественного анализа.

Таблица 3 – Вопросы анкеты

№	Вопросы анкеты:	
1	Закрытые вопросы (шкала Лайкерта)	1 Насколько ваш куратор помогает вам в решении академических вопросов? (1- совсем не помогает, 5 – очень помогает)
		2 Ваш куратор регулярно проводит мероприятия для развития ваших личностных качеств? (1- никогда, 5 – регулярно)
		3 Как вы оцениваете доступность куратора для консультаций? (1- недоступен, 5 – всегда доступен)
		4 Ваш куратор мотивирует вас к участию в учебной деятельности? (1- совсем не мотивирует, 5 – очень мотивирует)
		5 Оцените ваш уровень самоорганизации в учебной деятельности (1- низкий, 5 – высокий)
		6 Как часто вы проявляете ответственность за выполнение учебных заданий? (1- редко, 5 – всегда)
		7 Оцените ваши лидерские качества в групповой работе (1- низкие, 5 – высокие)
		8 Ваш куратор помогает вам развивать навыки самоорганизации? (1- совсем не помогает, 5 – очень помогает)
		9 Насколько эффективно куратор использует групповые мероприятия? (1- неэффективно, 5 – очень эффективно)
		10 Ваш куратор использует современные технологии (онлайн-платформы) в работе? (1- никогда, 5 – регулярно)
2	Открытые вопросы	11 Какие мероприятия, организованные куратором, вам наиболее полезны?
		12 Какие трудности вы испытываете в учебной деятельности?
		13 Какие качества вы хотели развивать с помощью куратора?
		14 Что, на ваш взгляд, куратор мог бы улучшить в своей работе?
		15 Какие формы взаимодействия с куратором вы предпочитаете (групповые, индивидуальные, онлайн)?

Вопросы анкетирования условно разделены на шкалы: самоорганизация, ответственность, лидерские качества; восприятие работы куратора; качественный анализ (открытые вопросы).

Таблица 4 – Результаты анкетирования студентов (1 замер)

Вопрос	ЭГ (n = 55)	КГ (n = 55)
Уровень самоорганизации в учебной деятельности	3.1	3.0
Частота проявления ответственности за учебные задания	3.3	3.2
Лидерские качества в групповой работе	2.9	2.8
Помощь куратора в развитии самоорганизации	2.8	2.7
Помощь куратора в решении академических вопросов	3.0	2.9
Мотивация куратором к учебной деятельности	2.9	2.8
Доступность куратора для консультаций	3.2	3.1
Регулярность мероприятий для развития личностных качеств	2.7	2.6
Эффективность организации групповых мероприятий	2.8	2.7
Использование куратором современных технологий	2.5	2.4

Средние баллы по самооценке компетенций (самоорганизация, ответственность, лидерские качества) составляет 2.8- 3.3, что указывает на средний уровень. ЭГ и КГ показывают близкие результаты, с незначительным преимуществом ЭГ (разница 0.1 балла).

Восприятие работы куратора: студенты оценивают помощь кураторов в развитии самоорганизации (2.7-2.8), решение академических вопросов (2.9-3.0) и мотивацию (2.8-2.9) на уровне ниже среднего. Доступность кураторов получила более высокую оценку (3.1-3.2, но организация мероприятий и использование технологий оцениваются низко (2.4-2.8). Это подчеркивает необходимость улучшения методической поддержки куратора.

Качественный анализ (открытые вопросы) показали, что, основные трудности студентов включают нехватку времени на выполнение заданий (60% ответов), низкую мотивацию к внеучебной деятельности и недостаток навыков планирования (50 %). Студенты выразили желание развивать лидерские качества (55 %) и навыки тайм-менеджмента (65 %).

Предпочитаемые формы взаимодействия и индивидуальные консультации (70 %) и онлайн-формат (50 %).

Цель тестирования студентов – количественная оценка самоорганизации, ответственности и лидерских качеств. Были использованы «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС) А.Д. Ишкова (20 вопросов, оценивающих планирование, целеполагание, контроль) и Тест «Лидерские качества» В.И. Андреева.

Методика «Диагностика особенностей самоорганизации» А. Д. Ишкова включала вопросы с использованием шкалы Лайкерта (1- никогда, 5 – всегда). Суммарный балл переводится в процентное распределение: высокий уровень (80-100 %), средний (50–79 %), низкий (0-49 %). Результаты тестирования по методике «Диагностика особенностей самоорганизации» А. Д. Ишкова показывают, что самоорганизация студентов находится преимущественно на среднем (40–41 %) и низком (40-41 %) уровнях. Высокий уровень самоорганизации наблюдается только у 18–20 % студентов. Различия между ЭГ и КГ минимальны (1–2 %), что подтверждает сопоставимость групп на старте эксперимента.

Таблица 5 – Результаты уровня самоорганизации по методике «Диагностика особенностей самоорганизации» А. Д. Ишкова (1 замер)

Уровень	ЭГ	КГ
Высокий (80-100 %)	20%	18%
Средний (50-79 %)	40%	41%
Низкий (0-49 %)	40%	41%

Средний балл по вопросам, связанным с планированием (1,6,9,10,15) составил 2.9 – 3.0, что указывает на слабые навыки составления баллов и использования инструментов планирования. Средний балл по вопросам целеполагания (вопросы 3,18) – 3.1, что отражает умеренную способность ставить цели. Средний балл по вопросам самоконтроля (вопросы 4,7,12,14,20) – 3.0, что свидетельствует о недостаточной самодисциплине.

Тест «Лидерские качества» В. И. Андреева, разработан для оценки лидерского потенциала в образовательной среде, включает 15 вопросов, оценивающих три аспекта лидерских качеств: инициативность, коммуникация и организаторские способности. Адаптирован для студентов технических вузов с учетом их учебной и внеучебной деятельности. Тест В. И. Андреева выявил низкий уровень лидерских качеств у большинства студентов (45-46 %). Средний уровень наблюдается у 40% студентов, высокий – только

у 14-15 %. Различия между группами минимальны (1%), что подтверждает из сопоставимость (результаты ниже в таблице 6).

Таблица 6 – Результаты уровня лидерских качеств по тесту В.И. Андреева (1 замер)

Уровень	ЭГ	КГ
Высокий (80-100 %)	15 %	14 %
Средний (50-79 %)	40 %	40 %
Низкий (0-49%)	45%	46%

Средний балл по вопросам об инициативе (вопросы 1,5,14) -2.8, что указывает на низкую склонность к проявлению инициативы. Средний балл по коммуникации (вопросы 4,6,7,11,13) – 3.0, что отражает умеренные коммуникативные навыки. Средний балл по организаторским способностям (вопросы 3.8,9,10,12,15) – 2.9, что указывает на слабые навыки управления группой и распределения задач.

Целью анкетирования кураторов было определить профессиональные потребности, трудности и уровень компетентности. Анкета состоит из 12 вопросов, включающая 8 вопросов с использованием шкалы Лайкерта (1-низкий, 5 - высокий) и 4 открытых вопроса (примерные вопросы: Оцените ваш уровень подготовки в использовании современных воспитательных технологий (1- низкий, 5 – высокий); Оцените доступность методических материалов для вашей работы (1- недоступны, 5 – полностью доступны); Какие меры могли бы повысить вашу мотивацию как куратора?).

Экспертная оценка кураторов включала цель на определение профессиональной компетентности кураторов независимыми экспертами. В качестве инструмента был использован лист оценки (10-балльная шкала) по трем критериям: навыки коммуникации, использование воспитательных технологий, мотивация к работе. В качестве экспертов выступила группа из 5-ти преподавателей и методистов университета. Навыки коммуникации средний балл 6.5-6.6 указывает на удовлетворительный уровень. Эксперты отметили, что кураторы в обеих группах способны устанавливать контакт со студентами, но часто испытывают трудности в разрешении конфликтов и предоставлении эффективной обратной связи. В экспериментальной группе один куратор получил 7.5 балла за активное взаимодействие, что слегка повысило средний балл. Результаты экспертной оценки представлены ниже в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты экспертной оценки кураторов (средний балл, max 10, N = 5 для каждой группы) (1 замер)

Критерии	ЭГ	КГ
Навыки коммуникации	6.6	6.5
Использование воспитательных технологий	6.3	6.2
Мотивация к работе	6.8	6.7
Общий средний балл	6.57	6.47

Использование воспитательных технологий: баллы 6.2-6.3 отражают низкий уровень применения современных методов. Эксперты указали на редкое использование цифровых платформ и интерактивных форматов (групповые дискуссии, геймификация). В обеих группах кураторы преимущественно используют традиционные методы (лекции, беседы).

Мотивация к работе: баллы 6.7-6.8 свидетельствуют о средней вовлеченности. Эксперты отметили инициативность некоторых кураторов (например, организация внеучебных мероприятий), но в целом указали на недостаток стимулов (поощрений, профессионального развития), что снижает мотивацию.

Общий анализ: средний балл (6.47-6.57) указывает на средний уровень компетентности. ЭГ незначительно превосходит КГ (разница 0.1 балла), что не является значимым. Основные проблемы, это недостаток методических ресурсов, слабое владение цифровыми ресурсами и ограниченная поддержка со стороны администрации.

Первичная диагностика студентов выявила преимущественно средний и низкий уровни самоорганизации (ДОМ А.Д. Ишков) и лидерских качеств (тест В.И. Андреев), с выраженными проблемами в планировании, самоконтроле и инициативности. Анкетирование студентов показало низкую эффективность работы кураторов в развитии компетенций и использовании технологий, что подтверждает необходимость методической поддержки. Экспертная оценка куратора выявила средний уровень компетентности (6.47-6.57 балла), с основными проблемами в применении современных технологий и недостаточной мотивацией. Минимальные различия между ЭГ и КГ (студентов и кураторов) обеспечивают надежную основу для сравнения результатов после внедрения педагогических условий.

Основной этап экспериментального исследования (ноябрь 2024г. – март 2025 г.). Целью этапа было внедрение педагогических условий для организационно-методического сопровождения кураторов в ЭГ, направленных на повышение профессиональной компетентности кураторов и развитие самоорганизации, ответственности и лидерских качеств

студентов 2-го курса. КГ работала по стандартной программе без внедрения новых педагогических условий. Этап включал проведение мероприятий, мониторинг динамики и промежуточную оценку результатов. В ЭГ были внедрены следующие педагогические условия, разработанные на подготовительном этапе:

1 Методические рекомендации для кураторов: туда вошли алгоритмы организации воспитательной работы, включая групповые тренинги (по тайм-менеджменту, лидерству), индивидуальные консультации и мониторинг успеваемости через образовательную платформу вуза. Кураторы проводили ежемесячные тренинги («Матрица Эйзенхауэра» для самоорганизации, дебаты по профессиональным темам для лидерства) и еженедельные консультации (15-20 минут на студента) для обсуждения учебных и личностных целей.

2 Программа тренингов для кураторов

В содержание программы тренингов для кураторов вошли модули по коммуникации, воспитательным технологиям и мотивации. Основной акцент на освоении Moodle, интерактивных методов и геймификации. Проведено 6 тренингов (по 3 часа) для кураторов экспериментальной группы: Модуль 1 (2 тренинга): Навыки коммуникации (ролевые игры, кейсы по разрешению конфликтов). Модуль 2 (3 тренинга): Воспитательные технологии (настройка Moodle, создание опросов, геймифицированные задания). Модуль 3 (1 тренинг): Мотивация (разработка системы поощрений для студентов). Практика в Moodle – создание форума для обсуждения учебных задач, загрузка материалов по самоорганизации.

3 Система мотивации кураторов: Благодарственные письма, участие в профессиональных конкурсах («Лучший куратор года»), предоставление доступа к вебинарам по педагогике и психологии. Каждому куратору ЭГ было вручено благодарственное письмо за активность, двое участвовали в университетском конкурсе, все получили доступ к курсам по воспитательной работе.

4 Междисциплинарное взаимодействие предполагало сотрудничество кураторов с преподавателями, психологами и администрацией для интеграции воспитательной работы в учебный процесс. В рамках эксперимента было проведено 3 совместных семинара с преподавателями (по темам: мотивация студентов, работа с трудными группами) и 2 встречи с психологами для обсуждения проблем адаптации студентов 2-го курса.

Кураторы КГ работали по стандартной программе университета, включающей разовые беседы со студентами, редкие групповые мероприятия (1-2 за семестр) и минимальное использование цифровых платформ. Никакие

дополнительные тренинги или мотивационные меры не применялись. В рамках мониторинга проводилось периодическое анкетирование со студентами. Анкета из 15 вопросов (аналогична первой) проводилась дважды (в декабре 2024 года и феврале 2025 года) для оценки динамики восприятия работы кураторов и компетенций. В отношении кураторов также была использована анкета из 12 вопросов (аналогична первой) для оценки профессиональных изменений и трудностей. Педагогическое наблюдение проводилось экспертами (5 преподавателей и методистов) на 10-ти мероприятиях ЭГ и 4-х мероприятиях КГ. Оценивались вовлеченность студентов, эффективность методов и активность кураторов.

Тестирование студентов на основном этапе проводилось в феврале 2025 года для промежуточной оценки самоорганизации и лидерских качеств (использованы методики ДОС А.Д. Ишкова и Тест лидерских качеств В.И. Андреева, такие же, как и в 1 замеры). Экспертная оценка кураторов проводилась в марте 2025 года по тем же критериям (коммуникация, технологии, мотивация) с использованием 10-ти балльной шкалы.

Таблица 8 – Результаты основного этапа (формирующего) по методике ДОС А.Д. Ишкова (в %, n = 55 для каждой группы)

Уровень	группа	Первичная диагностика (сентябрь 2024)	Промежуточная диагностика (февраль 2025)	Изменение
Высокий (80-100%)	ЭГ	20%	30%	+10%
	КГ	18%	19%	+1%
Средний (50-79%)	ЭГ	40%	45%	+5%
	КГ	41%	42%	+1%
Низкий (0-49%)	ЭГ	40%	25%	– 15%
	КГ	41%	39%	– 2%

ЭГ – доля студентов с высоким уровнем самоорганизации выросла на 10 % (с 20 % до 30 %), с низким уровнем сократилась на 15 % (с 40 % до 25 %). Улучшения связаны с регулярными тренингами по тайм-менеджменту и индивидуальными консультациями, которые помогли студентам лучше планировать задачи и контролировать выполнение.

КГ – изменения минимальны (+1 % для высокого и среднего уровней, – 2 % для низкого), что отражает отсутствие целенаправленных воспитательных мероприятий. При этом по показателю «планирование» средний балл в ЭГ вырос с 2.9 до 3.4, в КГ – с 3.0 до 3.1. Показатель «целеполагание» в ЭГ – с

3.1 до 3.5, а в КГ – с 3.1 до 3.2. «Самоконтроль» в ЭГ – с 3.0 до 3.6, в КГ – с 3.0 до 3.1.

Таблица 9 – Результаты уровня лидерских качеств по тесту В.И. Андреева (промежуточный замер на формирующем этапе, в %, n = 55 для каждой группы)

Уровень	группа	Первичная диагностика (сентябрь 2024)	Промежуточная диагностика (февраль 2025)	Изменение
Высокий (80-100%)	ЭГ	15%	25%	+10%
	КГ	14%	15%	+1%
Средний (50-79%)	ЭГ	40%	45%	+5%
	КГ	40%	41%	+1%
Низкий (0-49%)	ЭГ	45%	30%	– 15%
	КГ	46%	44%	– 2%

В ЭГ доля студентов с высоким уровнем лидерских качеств увеличилась на 10 % (с 15 % до 25 %), с низким уровнем сократилась на 15 % (с 45 % до 30 %). Ролевые игры и дебаты способствовали развитию инициативности и коммуникативных навыков. В КГ изменения незначительны (+1% для высокого и среднего уровней, –2 % для низкого), что связано с редкими мероприятиями. Рассмотрим более детально по показателям: «инициативность» в ЭГ – с 2.8 до 3.3, в КГ – с 2.8 до 2.9. Показатель «коммуникация» в ЭГ – с 3.0 до 3.5, в КГ – с 3.0 до 3.1. «Организаторские способности» в ЭГ – с 2.9 до 3.4, в КГ – с 2.9 до 3.0. Результаты анкетирования студентов представлены ниже в таблице 10.

Таблица 10 – Результаты анкетирования студентов (средний балл по шкале Лайкерта, 1-5, промежуточный замер на формирующем этапе, февраль 2025 года)

Вопрос	ЭГ (n = 55)	КГ (n = 55)	Изменение от первичной диагностики (ЭГ/КГ)
Уровень самоорганизации в учебной деятельности	3.8	3.1	+0.7 / +0.1
Частота проявления ответственности за учебные задания	3.9	3.3	+0.6 / +0.1

Лидерские качества в групповой работе	3.6	2.9	+0.7 / +0.1
Помощь куратора в развитии самоорганизации	3.5	2.8	+0.7 / +0.1
Помощь куратора в решении академических вопросов	3.7	3.0	+0.7 / +0.1
Мотивация куратором к учебной деятельности	3.6	2.9	+0.7 / +0.1
Доступность куратора для консультаций	3.9	3.2	+0.7 / +0.1
Регулярность мероприятий для развития личностных качеств	3.8	2.7	+1.1 / +0.1
Эффективность организации групповых мероприятий	3.7	2.8	+0.9 / +0.1
Использование куратором современных технологий	3.5	2.5	+1.0 / +0.1

В ЭГ наблюдается значительный рост оценок (на 0.6 -1.1 балла) по всем вопросам. Студенты высоко оценили регулярность и эффективность мероприятий (3.7 – 3.8), а также использование интерактивных технологий (3.5). Самооценка компетенций выросла до 3.6 -3.9, что подтверждает эффективность тренингов и консультаций.

В КГ наблюдается минимальный рост (0.1 балла), связанный с редкими мероприятиями и отсутствием методической поддержки. Проводя качественный анализ можно сказать, что студенты ЭГ отметили полезность тренингов по тайм-менеджменту (80 %) и лидерству (75 %), а также удобство Moodle (70 %). В КГ 60 % студентов указали на недостаток мероприятий и низкую вовлеченность кураторов. Динамика профессиональной компетентности кураторов представлена в таблице 11.

Таблица 11 – Сравнительные результаты экспертной оценки кураторов (средний балл, max 10, N = 5 для каждой группы)

Уровень	группа	Первичная диагностика (сентябрь 2024)	Промежуточная диагностика (февраль 2025)	Изменение
Навыки коммуникации	ЭГ	6.6	7.8	+1.2
	КГ	6.5	6.6	+0.1

Использование воспитательных технологий	ЭГ	6.3	8.0	+1.7
	КГ	6.2	6.3	+0.1
Мотивация к работе	ЭГ	6.8	8.2	+1.4
	КГ	6.7	6.8	+0.1
Общий средний балл	ЭГ	6.57	8.0	+1.43
	КГ	6.47	6.57	+0.1

В ЭГ наблюдается значительный рост по всем критериям:

– коммуникация (+1.2) – кураторы улучшили навыки разрешения конфликтов и обратной связи благодаря тренингам по коммуникации. Эксперты отметили более активное взаимодействие со студентами.

– технологии (+1.7) – кураторы освоили Moodle (форумы, опросы, задания), что повысило эффективность мероприятий. Наблюдения показали использование интерактивных методов (геймификация) на 80% мероприятий.

– мотивация (+1.4) – благодарственные письма и участие в конкурсах повысили вовлеченность. Кураторы проявили инициативу в организации дополнительных мероприятий.

Следовательно, в КГ наблюдаем минимальный рост (+0.1), связанный с отсутствием тренингов и мотивационных мер. Эксперты отметили низкую активность и редкое использование технологий. В рамках педагогического наблюдения эксперты пришли к выводу, что в ЭГ 90% мероприятий характеризовались высокой вовлеченностью студентов, в КГ – 30%. Кураторы ЭГ активно использовали Moodle (100 % мероприятий), в КГ – 20%. Основной этап (формирующий) подтвердил эффективность внедренных педагогических условий в ЭГ. Методические рекомендации, тренинги, система мотивации и междисциплинарное взаимодействие способствовали значительному росту самоорганизации и лидерских качеств студентов, а также профессиональной компетентности кураторов, КГ показала минимальные изменения, что подчеркивает необходимость целенаправленной поддержки. Полученные данные легли в основу заключительного эксперимента для итоговой оценки и разработки рекомендаций. Заключительный этап исследования, включающий итоговую оценку и разработку рекомендаций, на момент подготовки статьи не был проведен. Результаты заключительного этапа, а также дальнейший анализ эффективности предложенных педагогических условий будут представлены в последующих авторских исследованиях или статьях.

Выводы

Работа кураторов в технических вузах Казахстана имеет значительный потенциал для поддержки студентов, но ее эффективность

ограничена недостаточной подготовкой, ресурсами и мотивацией. Опыт экспериментального исследования в НАО «Казахский агротехнический исследовательский университет имени С. Сейфуллина», показывает эффективность предложенных педагогических условий для организационно-методического сопровождения кураторов студенческих групп в техническом вузе, целенаправленные меры (тренинги, методические рекомендации, мотивация) могут существенно улучшить результаты, повышая как компетентность кураторов, так и уровень самоорганизации и лидерских качеств студентов. Полученные данные имеют прикладное значение для руководителей образовательных организаций, методистов и кураторов, способствуя совершенствованию системы сопровождения студентов и подготовке конкурентоспособных специалистов. Для масштабирования этих достижений необходимы системные изменения на уровне вузов и государственной политики, включая инвестиции в обучение кураторов, цифровизацию и создание стимулирующей среды.

Список используемых источников

1 Закон Республики Казахстан «Об Образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III https://kodeksy-kz.com/ka/ob_obrazovani.htm

2 «Об утверждении Концепции развития высшего образования в Республике Казахстан на 2023–2029 годы» // Постановление Правительства Республики Казахстан от 14 июня 2024 года № 471 <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000248>

3 «Об утверждении Типовых правил деятельности организаций высшего и послевузовского образования» // Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 30 октября 2018 года № 595 <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017657>

4 Стратегия «Казахстан – 2050» // Международное информационное агентство «Казинформ» https://www.inform.kz/ru/obnovit-strategiyu-kazahstana-do-2050-goda-poruchil-kasym-zhomart-tokaev_a4050859

5 Бабаев, Д. Б. Организация воспитательной деятельности кураторов в процессе формирования личности студентов [Текст] /Д. Б. Бабаев, З. С. Божонов // Инновации и рискологическая компетентность педагога: Сборник научных трудов Шестнадцатой Международной заочной научно-методической конференции. В 2-х частях, Саратов, 13 марта 2020 года. Часть 1. – Саратов: Издательство «Саратовский источник», – 2020. – С. 40-45.

6 **Гущин, А. В.** Синергетическая методология как модулятор перспективной системы педагогического образования [Текст] / А. В. Гущин, О. Н. Филатова // *Фундаментальные исследования*. – 2013. – С. 1187–1192.

7 **Abdyrov, A., Galiyev, T., Yessekeshova, M., Aldabergenova, S., Alshynbayeva, Z.** On systems thinking and ways of building it in learning [Text] // *International Journal of Environmental and Science Education*. – 2016. – Volume 11 Issue 18.

8 **Фролова, Т. Н., Шашурина, Г. В.** Системный подход и его роль в научном исследовании [Текст] // *Психология и педагогика служебной деятельности*. – 2023. – № 1. – С. 158–161. <https://doi.org/10.24412/2658-638X-2023-1-158-161>.

9 **Рахметуллина, С. Ж., Конурбаева, Ж. Т., Сурова, Д. С.** Практико-ориентированное образование как ответ на вызовы современного мира [Текст] // *Вестник университета «Туран»*. – 2023. – № 3. – С. 415–427. <https://doi.org/10.46914/1562-2959-2023-1-3-415-427>

10 **Савицкая, А. В.** Практико-ориентированный подход в обучении: обзор зарубежной литературы и проблемы реализации в вузе [Текст] // *European Social Science Journal*. – 2013. – № 4 (23). – С. 66–74.

11 **Битянова, М. Р.** Практическая психология в образовании [Текст] // М. : Изд-во Генезис, – 2000. – 304 с.

12 **Плотников, Е. А.** Куратор – центральная фигура воспитательного процесса в высшей школе [Текст] / Е. А. Плотников // *Беларусь в современном мире: Материалы VII Международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Гомель, 22 мая 2014 года*. – Гомель: Гомельский государственный технический университет им. П.О. Сухого, – 2014. – С. 321–323.

References

1 *Zakon Respubliki Kazakhstan «Ob Obrazovanii» ot 27 iyulya 2007 goda № 319-III* [Law of the Republic of Kazakhstan «On Education» dated July 27, 2007 No. 319-III] [Text] [Electronic resource]. – https://kodeksy-kz.com/ka/ob_obrazovanii.htm

2 «Ob utverzhdenii Konceptii razvitiya vysshego obrazovaniya v Respublike Kazakhstan na 2023-2029 gody» [On Approval of the Concept of Development of Higher Education in the Republic of Kazakhstan for 2023-2029] [Text] // *Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazakhstan ot 14 iyunya 2024 goda № 471* [Electronic resource]. – <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000248>

3 «Ob utverzhdenii Tipovyh pravil deyatel'nosti organizacij vysshego i poslevuzovskogo obrazovaniya» [On Approval of the Model Rules of Activity

of Organizations of Higher and Postgraduate Education] [Text] // *Prikaz Ministra obrazovaniya i nauki Respubliki Kazakhstan ot 30 oktyabrya 2018 goda № 595* [Electronic resource]. – <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017657>

4 *Strategiej «Kazakhstan – 2050»* [Strategy «Kazakhstan – 2050»] [Text] // *Mezhdunarodnoe informacionnoe agentstvo «Kazinform»* [Electronic resource]. – https://www.inform.kz/ru/obnovit-strategiyu-kazahstana-do-2050-goda-poruchil-kasym-zhomart-tokaev_a4050859

5 **Babaev, D. B.** Organizaciya vospitatel'noj deyatel'nosti kuratorov v processe formirovaniya lichnosti studentov [Organization of educational activity of curators in the process of formation of students' personality] [Text] / D. B. Babaev, Z. S. Bozhonov // *Innovacii i riskologicheskaya kompetentnost' pedagoga: Sbornik nauchnyh trudov Shestnadcatoj Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-metodicheskoy konferencii. V 2-h chastyah, Saratov, 13 marta 2020 goda. Chast' 1.* – Saratov: Izdatel'stvo «Saratovskij istochnik», – 2020. – P. 40–45.

6 **Gushchin, A. V.** Sinergeticheskaya metodologiya kak modulyator perspektivnoj sistemy pedagogicheskogo obrazovaniya [Synergetic methodology as a modulator of a promising system of teacher education] [Text] / A. V. Gushchin, O. N. Filatova // *Fundamental'nye issledovaniya*. – 2013. – P. 1187–1192.

7 **Abdyrov, A., Galiyev, T., Yessekeshova, M., Aldabergenova, S., Alshynbayeva, Z.** On systems thinking and ways of building it in learning [Text] // *International Journal of Environmental and Science Education*. – 2016. – Volume 11 Issue 18.

8 **Frolova, T. N., Shashurina, G. V.** Sistemnyj podhod i ego rol' v nauchnom issledovanii [Systems approach and its role in scientific research] [Text] // *Psihologiya i pedagogika sluzhebnoj deyatel'nosti*. – 2023. – № 1. – P. 158–161. [Electronic resource]. – <https://doi.org/10.24412/2658-638H-2023-1-158-161>

9 **Rahmetullina, S. ZH., Konurbaeva, ZH. T., Surova, D. S.** Praktiko-orientirovannoe obrazovanie kak otvet na vyzovy sovremennogo mira [Practice-oriented education as a response to the challenges of the modern world] [Text] // *Vestnik universiteta «Turan»*. – 2023. – № 3. – P. 415–427. [Electronic resource]. – <https://doi.org/10.46914/1562-2959-2023-1-3-415-427>

10 **Savickaya, A. V.** Praktiko-orientirovannyj podhod v obuchenii: obzor zarubezhnoj literatury i problemy realizacii v vuze [Practice-oriented approach in teaching: review of foreign literature and problems of implementation in higher education institution] [Text] // *European Social Science Journal*. – 2013. – № 4 (23). – P. 66–74.

11 **Bityanova, M. R.** Prakticheskaya psihologiya v obrazovanii [Practical psychology in education] [Text] // М. : Изд-во Генезис, – 2000. – 304 p.

12 Plotnikov, E. A. Kurator – central'naya figura vospitatel'nogo processa v vysshej shkole [Mentor – the central figure of the educational process in higher school] [Text] / E.A. Plotnikov // Belarus' v sovremennom mire: Materialy VII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii studentov, aspirantov i molodyh uchenyh, Gomel', 22 maya 2014 goda. – Gomel': Gomel'skij gosudarstvennyj tekhnicheskij universitet im. P.O. Suhogo, –2014. – P. 321-323.

Поступило в редакцию 26.05.25.

Поступило с исправлениями 15.07.25.

Принято в печать 17.08.25.

*А. А. Жусупова¹, М. Д. Есекешова²,
Р. Ж. Ерофеева³, Г. А. Жанатова⁴, Д. Спұлбер⁵

^{1,2} Сәкен Сейфуллин атындағы

Қазақ агротехникалық зерттеу университеті,
Қазақстан Республикасы, Астана қ.

³Торайғыров университеті,
Қазақстан Республикасы, Павлодар қ.

⁴Әлкей Марғұлан атындағы
Павлодар педагогикалық университеті,
Қазақстан Республикасы, Павлодар қ.

⁵Генуя университеті, Италия, Генуя қ.

26.05.25 ж. баспаға түсті.

15.07.25 ж. түзетулерімен түсті.

17.08.25 ж. басып шығаруға қабылданды.

ТЕХНИКАЛЫҚ УНИВЕРСИТЕТТЕ КУРАТОРЛАРДЫ ҰЙЫМДАСТЫРУ-ӘДІСТЕМЕЛІК ҚАМТАМАСЫЗ ЕТУДІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ

Мақалада техникалық университеттегі студенттік топтар кураторларының қызметін тиімді ұйымдастырушылық-әдістемелік сүйемелдеуге ықпал ететін педагогикалық жағдайлар қарастырылады. Зерттеу кураторлардың студенттермен өзара іс-қимылының сапасын арттыруға, олардың табысты бейімделуіне, кәсіби және жеке құзыреттерін дамытуға мүмкіндік беретін жағдайларды анықтауға және негіздеуге бағытталған. Негізгі педагогикалық шарттар: кураторлар үшін әдістемелік ұсынымдар

әзірлеу, тәрбие жұмысының қазіргі заманғы технологияларын енгізу, кураторларды ынталандыру және қолдау жүйесін құру, сондай-ақ білім беру процесінің барлық қатысушыларының пәнаралық өзара іс-қимылын қамтамасыз ету болып табылады. Студенттерде өзін-өзі ұйымдастыру дағдыларын, жауапкершілік пен көшбасшылық қасиеттерді қалыптастыруда куратордың рөліне ерекше назар аударылады. Зерттеудің эксперименттік бөлігі «С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық зерттеу университеті» КЕАҚ базасында жүргізілді. Респонденттерді іріктеу техникалық және энергетика факультеттерінің 110 студентін, сондай-ақ 2 курстың студенттік топтарының деректер кураторларын құрады. Эксперимент барысында ұсынылған педагогикалық жағдайлардың тиімділігін талдау үшін сауалнама, тестілеу, педагогикалық бақылау және сараптамалық бағалау әдістері пайдаланылды. Зерттеудің практикалық жаңалығы техникалық университеттің жұмыс тәжірибесіне енгізілуі мүмкін нақты әдістемелік материалдар мен алгоритмдерді әзірлеуден тұрады. Ұсынылған тәсілдер кураторлардың қызметін оңтайландыруға, олардың кәсіби құзыреттілігі мен тәрбие процесінің тиімділігін арттыруға ықпал етеді. Зерттеу нәтижелерін білім беру ұйымдарының басшылары, әдіскерлер мен кураторлар студенттерді сүйемелдеу жүйесін жетілдіру үшін пайдалана алады.

Кілтті сөздер: педагогикалық жағдайлар, ұйымдастырушылық-әдістемелік сүйемелдеу, студенттік топтардың кураторы, техникалық ЖОО, кәсіби құзыреттілік.

*А. А. Zhushupova¹, М. Д. Yesekeshova², R. Zh. Yerofeyeva³,
G. A. Zhanatova⁴, D. Spulber⁵

^{1,2}S. Seifullin Kazakh Agro Technical Research University,
Republic of Kazakhstan, Astana;

³Toraighyrov University,
Republic of Kazakhstan, Pavlodar;

⁴Alkey Margulan Pavlodar Pedagogical University,
Republic of Kazakhstan, Pavlodar;

⁵University of Genoa, Italy, Genoa.

Received 26.05.25.

Received in revised form 15.07.25.

Accepted for publication 17.08.25.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF CURATORS IN TECHNICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION

The article considers pedagogical conditions that contribute to effective organizational and methodological support of student group supervisors' activity in a technical university. The research is aimed at identifying and substantiating the conditions that allow to improve the quality of interaction between supervisors and students, promote their successful adaptation, development of professional and personal competencies. The key pedagogical conditions are: the development of methodological recommendations for supervisors, the introduction of modern technologies of educational work, the creation of a system of motivation and support for supervisors, as well as ensuring interdisciplinary interaction of all participants of the educational process. Special attention is paid to the role of the supervisor in the formation of students' self-organization skills, responsibility and leadership qualities. The experimental part of the study was conducted on the basis of NAO «Kazakh Agrotechnical Research University named after S. Seifullin». The sample of respondents amounted to 110 students of technical and energy faculties, as well as supervisors of these student groups of 2 courses. During the experiment the methods of questionnaires, testing, pedagogical observation and expert evaluation were used to analyze the effectiveness of the proposed pedagogical conditions. The practical novelty of the study lies in the development of specific methodological materials and algorithms that can be implemented in the practice of the technical university. The proposed approaches contribute to the optimization of curators' activities, increase their professional competence and effectiveness of the educational process. The results of the study can be used by heads of educational organizations, methodologists and supervisors to improve the system of student support.

Keywords: pedagogical conditions, organizational and methodological support, supervisor of student groups, technical university, professional competence.

МРНТИ 14.01.21

<https://doi.org/10.48081/OXZP7941>

***А. Б. Исмаилова¹, Х. Т. Наубаева², Р. С. Желдибаева³**

^{1,2,3}Жетысуский университет имени Ильаса Жансугурова,

Республика Казахстан, г. Талдыкорган

*e-mail: aruzhanismailova99@gmail.com

¹ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9570-9953>

²ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8704-1566>

³ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8757-0748>

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ КОММУНИКАЦИИ

Актуальность данного исследования обусловлена значимой ролью самооценки в обеспечении психологического благополучия, академической успешности и социальной адаптации студентов. Коммуникация, являясь основным механизмом межличностного взаимодействия, оказывает непосредственное влияние на процесс формирования личностных представлений индивида о себе, а также на уровень уверенности в собственных возможностях. Однако, несмотря на очевидную взаимосвязь между коммуникативными процессами и самооценкой, механизмы их взаимодействия требуют дальнейшего научного осмысления. В частности, необходимо более детальное изучение влияния различных форм коммуникации — вербальной, невербальной и цифровой — на динамику самооценки студентов, а также выявление факторов, способствующих её укреплению или, напротив, снижению. Настоящее исследование направлено на анализ влияния различных типов коммуникации на процесс формирования самооценки студентов. Особое внимание уделяется психологическим аспектам этого процесса, а также выявлению факторов, определяющих положительные изменения в восприятии студентами собственной значимости и компетентности. В рамках эмпирического исследования изучены три основные формы коммуникации — вербальная, невербальная и цифровая — с целью определения их воздействия на уровень самооценки

студентов. Методологическая основа исследования включает теоретический анализ научных источников, анкетирование, наблюдение и статистическую обработку полученных данных. Анализ результатов позволил выявить закономерности влияния различных форм коммуникации на самооценку студентов, а также разработать практические рекомендации для преподавателей, студентов и образовательных организаций. Эти рекомендации направлены на создание благоприятной коммуникативной среды, способствующей развитию позитивной самооценки обучающихся. Полученные эмпирические данные могут быть полезны в контексте педагогической и психологической поддержки студентов, а также при разработке стратегий, направленных на укрепление их психологического благополучия в образовательной среде.

Ключевые слова: самооценка, студенты, педагоги, коммуникация, образовательная среда, эмоциональный комфорт, обучение.

Введение

Развитие самооценки является одним из важнейших аспектов психологического развития личности, особенно в период студенчества, когда формируются ключевые представления о себе и своих способностях. В современном образовательном контексте уделяется все большее внимание роли коммуникации в этом процессе. Коммуникация с преподавателями, сверстниками и другими участниками образовательного процесса играет существенную роль в формировании у студентов уверенности в себе, а также в определении их собственного места в социуме.

В данном контексте возникает необходимость более глубокого изучения психологических особенностей развития самооценки студентов через коммуникацию. Понимание того, какие факторы могут положительно или негативно влиять на самооценку через коммуникацию, а также какие методы и приемы могут быть эффективными для поддержки и развития этого процесса, становится важной задачей для образовательных учреждений и педагогов.

Проблема изучения психологических особенностей развития самооценки студентов через коммуникацию является предметом активного научного интереса в области психологии образования и социальной психологии. Ряд исследований уже был проведен в этой области, но она все еще остается актуальной и требует дальнейшего изучения.

Самооценка является многокомпонентной характеристикой личности, включающей когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты. Однако в исследованиях самооценки через коммуникацию часто возникает проблема четкого разграничения уровней самооценки:

- Глобальная самооценка (общая уверенность в себе).
- Частная самооценка (например, академическая, социальная, профессиональная).
- Ситуативная самооценка (изменяется в зависимости от контекста общения).
- Часто исследователи используют обобщенные шкалы, которые не позволяют зафиксировать динамику самооценки в различных ситуациях общения.

Коммуникация включает различные формы взаимодействия (вербальная, невербальная, цифровая), каждая из которых оказывает разное влияние на самооценку. Однако в исследованиях отсутствует универсальная методика, позволяющая комплексно оценивать влияние всех аспектов коммуникации.

Вербальная коммуникация чаще всего оценивается через опросы, но такие методы подвержены субъективности.

Невербальная коммуникация сложна для измерения, так как ее интерпретация зависит от индивидуальных особенностей студентов.

Цифровая коммуникация (социальные сети, мессенджеры) имеет динамический характер, что затрудняет фиксирование её влияния в долгосрочной перспективе.

Одним из ключевых механизмов формирования самооценки является процесс социального сравнения, впервые систематизированный в рамках теории социального сравнения, предложенной Леоном Фестингером (1954). Согласно данной теории, индивид оценивает себя, свои способности и успехи не в абсолютных терминах, а в сравнении с другими.

Формы социального сравнения и их влияние на самооценку

1 Восходящее сравнение (upward comparison) – индивид сравнивает себя с теми, кто кажется более успешным или компетентным. Это может мотивировать к самосовершенствованию, но также порождает риск снижения самооценки, особенно если разрыв между индивидом и референтной группой слишком велик. Например, студенты, активно взаимодействующие в социальных сетях, могут испытывать снижение самооценки из-за постоянного сравнения с идеализированными образами успешных сверстников.

2 Нисходящее сравнение (downward comparison) – индивид оценивает себя на фоне менее успешных людей, что может способствовать укреплению самооценки и ощущению собственной компетентности.

3 Горизонтальное сравнение (*lateral comparison*) – индивид сопоставляет себя с людьми, находящимися на аналогичном уровне развития. Это наиболее объективная форма сравнения, способствующая адекватной самооценке.

Вербальная коммуникация – прямая обратная связь от окружающих (педагогов, сверстников, семьи) формирует систему референции для самооценки.

Невербальная коммуникация – жесты, мимика, интонации и язык тела могут подкреплять или подрывать восприятие собственной значимости и компетентности.

Цифровая коммуникация – онлайн-среда усиливает эффект социального сравнения, создавая искаженные представления о реальности и потенциально снижая самооценку из-за постоянного контакта с “отредактированными” версиями успеха других людей.

Джордж Герберт Мид (1934), разрабатывая теорию символического интеракционизма, утверждал, что процесс формирования самосознания и самооценки происходит через социальное взаимодействие. Согласно его концепции, индивид осознает себя, воспринимая реакцию окружающих, что Мид обозначил понятием «обобщенного другого».

Развитие самооценки осуществляется через взаимодействие с различными социальными группами, включая семью, сверстников и преподавателей, каждая из которых формирует определенные ожидания. Эти ожидания оказывают значительное влияние на восприятие индивидом собственной значимости. Особую роль в данном процессе играют коммуникативные знаки и символы, выраженные как в вербальной, так и в невербальной форме. Посредством этих механизмов индивид интернализирует социальные нормы и ценности, формируя собственное представление о себе. Важным аспектом данной теории является концепция отраженной самооценки («зеркального Я»), согласно которой человек оценивает себя на основе того, как, по его мнению, его воспринимают окружающие.

Различные формы коммуникации оказывают влияние на формирование самооценки. Вербальная коммуникация, выраженная через похвалу или критику со стороны значимых людей, играет ключевую роль в данном процессе. Например, поддерживающая обратная связь со стороны преподавателей способствует укреплению уверенности студентов. Невербальная коммуникация, включающая жесты, мимику и интонацию, передает дополнительные социальные сигналы, оказывающие влияние на восприятие себя. Цифровая коммуникация, особенно в социальных сетях, выполняет функцию символического взаимодействия, формируя самооценку

через механизмы общественного одобрения или критики (например, посредством комментариев, лайков и репостов).

Герберт Кельман (1958), разрабатывая теорию социального влияния, рассматривал механизмы, посредством которых взаимодействие с окружающими приводит к трансформации убеждений, поведения и самооценки. Он выделил три основных формы влияния:

Подчинение (*Compliance*) – изменение поведения индивида в ответ на внешнее давление, при этом внутренние убеждения остаются неизменными. Например, студент, подвергшийся критике со стороны преподавателя, может начать воспринимать себя менее компетентным, даже если его объективные знания соответствуют требованиям.

Идентификация (*Identification*) – процесс, при котором индивид принимает точку зрения значимой группы или авторитетного лица, стремясь заслужить их одобрение и признание. В студенческой среде этот механизм играет важную роль, поскольку самооценка студентов во многом определяется их принадлежностью к социальной группе.

Интериоризация (*Internalization*) – наиболее глубокий уровень влияния, при котором внешние оценки и мнения становятся частью внутренней системы убеждений индивида. Например, регулярная поддержка со стороны наставника может привести к устойчивому повышению самооценки студента.

Каждый из этих процессов реализуется через различные формы коммуникации. Вербальная коммуникация способствует как идентификации, так и интериоризации убеждений, обеспечивая положительную или отрицательную обратную связь. Невербальная коммуникация передает скрытые социальные ожидания посредством выражения лица, тембра голоса и физической дистанции в общении. Цифровая коммуникация, особенно в социальных сетях, формирует новые механизмы социального влияния, где внешний социальный отклик (например, количество лайков и комментариев) становится значимым фактором самооценки.

Таким образом, анализ представленных теоретических подходов подтверждает, что самооценка студентов формируется под влиянием различных коммуникативных процессов. Теория социального сравнения указывает на зависимость самооценки от социального окружения, в котором индивид сопоставляет себя с другими. Теория символического интеракционизма подчеркивает важность социальных взаимодействий в формировании восприятия себя. Теория социального влияния объясняет механизмы изменения самооценки через процессы подчинения, идентификации и интериоризации.

Понимание данных механизмов позволяет разрабатывать эффективные стратегии поддержки студентов, направленные на формирование устойчивой и позитивной самооценки через осознанное управление коммуникативными процессами в образовательной среде.

Статья Р. Батлера “Determinants of self-regulated learning: Implications for motivation” является главой в книге под редакцией Д. Шунк и Б. Циммермана “Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice”. В данной статье автор обсуждает различные детерминанты саморегулируемого обучения и их влияние на мотивацию учащихся. Батлер рассматривает факторы, которые способствуют или мешают саморегулируемому обучению, такие как цели обучения, стратегии обучения, обратная связь и уверенность в своих способностях (Butler, 2019:309) [1].

Статья Д. Йерепа и К. Двек “Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed” исследует влияние менталитета на развитие у студентов устойчивости и адаптивности. Авторы обсуждают концепцию “мысленных установок” (mindsets) и их влияние на способность студентов преодолевать трудности и стремиться к успеху (Yeager, Dweck, 2019:302) [2].

Статья под названием “A theoretical and empirical basis for the 10 principles of self-regulated learning” авторства Джона Хэтти, Джулианны Ноттингем и Тины Риз представляет собой теоретический и эмпирический обоснованный анализ десяти принципов саморегулируемого обучения. Авторы обсуждают теоретические исследования, проведенные в области саморегулируемого обучения, а также анализируют эмпирические данные, полученные в ходе различных исследований в этой области (Hattie, Nottingham, Reese, 2020: 211) [3].

Статья Э. Деци и Р. Райана “Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health” представляет собой обзор и анализ самоопределения как макротeorии человеческой мотивации, развития и здоровья. Авторы рассматривают концепцию самоопределения и ее ключевые принципы, такие как автономия, компетентность и связанность (Deci, Ryan, 2018: 183)[4].

Статья Д. Шанка “Self-efficacy and academic motivation” определяет концепцию само-эффективности и ее влияние на академическую мотивацию студентов. Автор рассматривает понятие само-эффективности как убеждение в собственной способности успешно справиться с задачей или выполнить конкретное действие (Schunk, 2021: 208) [5].

Статья Ф. Пахареса и Д. Шанка “Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement” представляет собой анализ роли

самоуверенности и само-концепции в успехах студентов. Авторы обсуждают влияние этих факторов на учебные достижения, отмечая, что студенты, имеющие высокую само-эффективность и положительное само-концепцию, чаще достигают успеха в учебе (Pajares, Schunk, 2021:240) [6].

Статья Н. В. Белого и Н. А. Гавришевой “Формирование профессиональной самооценки у студентов педагогических вузов” рассматривает процесс формирования профессиональной самооценки у будущих педагогов. Авторы анализируют различные аспекты, которые могут влиять на формирование профессиональной самооценки у студентов педагогических вузов, такие как образовательная программа, практика, профессиональная подготовка и взаимодействие с преподавателями и сверстниками (Белого, Гавришева, 2021: 10) [7].

Статья «The Relation Between Environment and Psychological Development: Unpacking Vygotsky’s Influential Concept of Perezhivanie» автора Cong-Lem (2022) исследует взаимосвязь между окружающей средой и психологическим развитием с использованием концепции переживания, введенной Выготским. Автор проводит анализ современных исследований, связанных с пониманием влияния окружающей среды и внешних факторов на психологическое развитие человека (Cong-Lem, 2022)[8].

В статье Sepiadou, I., Metallidou, P. Academic hardiness as a moderator of the relation between perfectionism and academic procrastination in university students исследовано влияние академической жизнестойкости как модератора отношения между перфекционизмом и академической прокрастинацией у студентов университетов. Авторы Sepiadou и Metallidou провели исследование, в котором были изучены данные от 1053 студентов. В ходе исследования было обнаружено, что академическая жизнестойкость играет важную роль в уменьшении отрицательных последствий перфекционизма, связанных с академической прокрастинацией (Sepiadou, Metallidou, 2023: 1054) [9].

В 2021 году в журнале “Тенденции развития науки и образования” была опубликована статья под названием “Как оценка своих способностей влияет на успех в учебе”. Ее авторами являются Е. С. Дочкина и Т. Е. Белянская. В исследовании рассматривалось, как самооценка студентов влияет на их учебные достижения. В частности, изучались такие аспекты, как уверенность в себе, мотивация для достижения целей, умение контролировать себя и управлять своими действиями. Также проводился анализ того, как уровень самооценки связан с успехами в учебе (Дочкина, Белянская, 2021: 79) [10].

Цель этого исследования — понять, как развивается самооценка студентов через общение, и определить способы, которые помогут поддерживать и развивать этот процесс в учебной среде.

В центре внимания исследования находятся студенты в период обучения в образовательных учреждениях, а конкретной темой изучения являются особенности формирования их самооценки через общение.

Задачи исследования включают: изучение теоретических основ связи между общением и самооценкой, определение факторов, которые могут как помогать, так и мешать развитию самооценки через общение, а также поиск эффективных методов и подходов для поддержки самооценки студентов в учебной среде. Также исследование анализирует, насколько успешно применяемые методы работают на практике.

Гипотеза. Позитивное и поддерживающее взаимодействие, выраженное, например, в конструктивной обратной связи со стороны преподавателей и сверстников, оказывает благоприятное воздействие на процесс формирования самооценки студентов, способствуя её повышению. В то же время негативные и неконструктивные формы общения, такие как деструктивная критика, игнорирование со стороны окружающих или исключение из групповой деятельности, могут становиться факторами, способствующими снижению уровня самооценки. Цифровая коммуникация, включающая взаимодействие в социальных сетях и участие в онлайн-обучении, оказывает неоднозначное влияние на восприятие собственной значимости, поскольку её эффект определяется характером взаимодействий, которые могут носить как позитивный, так и негативный характер.

Статья состоит из введения, описания методологии исследования, раздела с результатами, выводов и списка используемой литературы.

Материалы и методы. В рамках исследования был проведен большой анализ научных публикаций и практических данных, включая наблюдения и опросы. Сначала определили основную проблему, поставили цели и выдвинули предположения о том, как общение связано с самооценкой студентов. Затем изучили литературу и исследования по этой теме, чтобы понять ключевые теории, идеи и методы, связанные с самооценкой и общением.

После обзора литературы была создана методология исследования. Этот этап включал выбор способов сбора данных, определение группы участников и разработку инструментов для сбора и анализа информации. Затем начался сбор данных: студенты заполняли анкеты, а исследователи обрабатывали и анализировали полученную информацию.

В данном исследовании приняли участие 120 студентов бакалавриата, обучающихся на различных факультетах университета, в возрасте от 18 до 25 лет. Для обеспечения объективности эксперимента участники были случайным образом распределены на три экспериментальные группы и одну контрольную. В первой группе (группа А) изучалось влияние вербальной коммуникации, где студенты на протяжении четырех недель получали как положительную, так и отрицательную обратную связь от преподавателей и сверстников. Вторая группа (группа В) подвергалась воздействию невербальных сигналов, таких как зрительный контакт, мимика, жесты и интонация преподавателей. Третья группа (группа С) взаимодействовала преимущественно в цифровой среде, участвуя в онлайн-курсах и дискуссиях в социальных сетях, получая разный уровень одобрения или критики. Контрольная группа обучалась в стандартных условиях без каких-либо изменений в коммуникационной среде.

В исследовании были выделены две переменные: зависимая — уровень самооценки студентов (измерялся до и после эксперимента с использованием шкалы Розенберга, методики субъективного благополучия Дубовицкой и опросника социального взаимодействия), и независимая — форма коммуникации. В трёх экспериментальных группах изучались вербальные, невербальные и цифровые формы взаимодействия. Включались как положительные, так и отрицательные коммуникативные воздействия.

Эксперимент состоял из четырёх этапов: предэкспериментальная диагностика, четырёхнедельное коммуникативное воздействие, повторная диагностика и статистический анализ данных (t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ, ANOVA). Ожидалось, что позитивные формы коммуникации повысят уровень самооценки, тогда как негативные — снизят. Контрольная группа изменений не демонстрировала.

Заключительные выводы подтвердили значимость типа коммуникации в формировании самооценки студентов, подчеркнув необходимость создания поддерживающей образовательной среды.

Результаты и обсуждение. Изучение того, как самооценка студентов формируется через общение, сталкивается с трудностями, связанными с оценкой качества общения и его влияния на самооценку. Эти процессы сложны и многогранны, поэтому для их анализа нужен комплексный подход. Одна из главных трудностей связана с тем, что у каждого человека свой стиль общения, уровень эмоционального интеллекта, умение сопереживать и другие особенности. Эти различия сильно влияют на то, как студенты воспринимают информацию в процессе общения, что, в свою очередь, сказывается на их самооценке.

Изучение того, как самооценка студентов формируется через общение, является важной темой, которой уделяют внимание многие психологи и педагоги. Эта проблема остается актуальной уже много лет, так как напрямую влияет на понимание себя и развитие молодых людей. На основе многочисленных исследований авторы выделяют ключевые аспекты, которые влияют на формирование самооценки студентов. Среди них такие факторы, как качество общения между людьми, поддержка и признание со стороны учителей и одноклассников, активное участие в коллективной деятельности, а также уровень эмоциональной поддержки и понимания от окружающих.

Теперь перейдем к результатам проведенного исследования. Анализ исходных уровней самооценки, проведенный на этапе предварительной диагностики, не выявил статистически значимых различий между группами ($p > 0.05$), что подтверждает случайное распределение участников и статистическую обоснованность экспериментального дизайна.

Для оценки уровня самооценки использовалась шкала самооценки Розенберга (Rosenberg Self-Esteem Scale, 1965). Данный инструмент включает десять утверждений, по которым участники выражали степень своего согласия или несогласия, используя 4-балльную шкалу, где 1 соответствует позиции «совершенно не согласен», а 4 — «полностью согласен». Итоговый балл по шкале варьируется от 10 до 40, где более высокие значения указывают на более позитивную самооценку (Таблица 1).

Таблица 1 – Средние значения по шкале самооценки Розенберга до (T1) и после эксперимента (T2)

Группа	Среднее T1 (M ± SD)	Среднее T2 (M ± SD)	Изменение ΔM	t-критерий Стьюдента	p-value
Группа А (вербальная коммуникация)	26.5 ± 3.4	28.9 ± 3.2	+2.4	4.12	$p < 0.01$
Группа В (невербальная коммуникация)	27.1 ± 3.6	29.4 ± 3.1	+2.3	3.89	$p < 0.01$
Группа С (цифровая коммуникация)	25.9 ± 3.5	26.5 ± 3.8	+0.6	1.21	$p = 0.23$
Контрольная группа	26.3 ± 3.7	26.2 ± 3.8	-0.1	0.08	$p = 0.94$

Анализ по шкале самооценки Розенберга показал статистически значимое повышение самооценки у студентов, подвергавшихся вербальному и невербальному взаимодействию ($p < 0.01$), в отличие от цифровой группы, где изменения не достигли значимости ($p = 0.23$). В контрольной группе изменений также не выявлено.

Методика оценки субъективного благополучия по Дубовицкой (2005), основанная на 50-балльной шкале, использовалась для анализа уровня удовлетворённости жизнью до (T1) и после (T2) эксперимента (Таблица 2).

Таблица 2 – Средние значения субъективного благополучия до (T1) и после эксперимента (T2)

Группа	Среднее T1 (M ± SD)	Среднее T2 (M ± SD)	Изменение ΔM	t-критерий	p-value
Группа А (вербальная коммуникация)	35.4 ± 4.2	39.2 ± 3.8	+3.8	4.67	$p < 0.001$
Группа В (невербальная коммуникация)	36.0 ± 4.5	39.1 ± 3.9	+3.1	4.05	$p < 0.01$
Группа С (цифровая коммуникация)	34.5 ± 4.7	35.0 ± 4.6	+0.5	0.88	$p = 0.39$
Контрольная группа	35.0 ± 4.3	34.8 ± 4.4	-0.2	0.22	$p = 0.82$

Анализ данных показал, что в группах А (вербальное взаимодействие) и В (невербальная коммуникация) уровень психологического благополучия статистически значимо повысился ($p < 0.01$). В группе С (цифровая среда) и контрольной группе изменений не зафиксировано, что указывает на ограниченное влияние цифровой коммуникации и отсутствие внешнего воздействия соответственно.

Для оценки социальной адаптации использовался опросник Reitz (2016), измеряющий уверенность в социальном взаимодействии по 100-балльной шкале, где более высокие значения отражают высокий уровень интеграции в социум (Таблица 3).

Таблица 3 – Результаты опроса

Группа	Среднее T1 (M ± SD)	Среднее T2 (M ± SD)	Изменение ΔM	t-критерий	p-value
Группа А (вербальная коммуникация)	72.1 ± 7.8	79.3 ± 6.4	+7.2	5.01	p < 0.001
Группа В (невербальная коммуникация)	70.9 ± 8.1	77.5 ± 6.9	+6.6	4.83	p < 0.01
Группа С (цифровая коммуникация)	68.4 ± 7.5	70.1 ± 7.3	+1.7	1.15	p = 0.26
Контрольная группа	71.3 ± 7.9	71.0 ± 8.2	-0.3	0.11	p = 0.91

Анализ полученных данных подтвердил, что различные формы коммуникации оказывают значительное влияние на уровень самооценки студентов. Вербальная и невербальная поддержка способствуют её укреплению, тогда как воздействие цифровой коммуникации носит неоднозначный характер. На основании полученных результатов были разработаны рекомендации для преподавателей, студентов и образовательных учреждений, а также предложена концептуальная модель формирования самооценки студентов посредством коммуникативного взаимодействия.

Преподаватели играют ключевую роль в формировании самооценки студентов, выступая значимыми фигурами в образовательной среде. Эффективная поддержка требует конструктивной обратной связи, акцентирующей индивидуальные достижения и исключающей сравнения, способствующие негативному социальному сопоставлению. Важна также невербальная поддержка – зрительный контакт, улыбка, открытая поза — создающая атмосферу доверия. Поощрение автономии и саморегуляции через предоставление выбора в учебной деятельности способствует росту уверенности студентов. В цифровой среде рекомендуется использование платформ с персонализированной позитивной обратной связью и ограничение анонимных негативных комментариев.

Самооценка формируется также во взаимодействии со сверстниками и в процессе самоанализа. Её укреплению способствует развитие навыков позитивной коммуникации и сознательный контроль цифрового общения, включая отказ от сравнений в соцсетях и ориентацию на реальные

достижения. Участие в групповых проектах развивает уверенность и коммуникативные навыки.

Образовательные учреждения могут поддерживать самооценку студентов через системные программы, интеграцию курсов по эмоциональному интеллекту, тренинги по коммуникации и развитие наставничества. В цифровой среде важно обеспечивать мониторинг онлайн-взаимодействий, формировать позитивные сообщества и соблюдать принципы цифровой этики.

Заключение

Исследование подтвердило значимость вербальной и невербальной коммуникации в формировании самооценки студентов. Положительная обратная связь и вовлечённость в образовательное взаимодействие способствуют росту самооценки, тогда как негативные коммуникативные воздействия снижают уверенность и усиливают тревожность. Цифровая коммуникация демонстрирует амбивалентные эффекты, зависящие от формы и содержания взаимодействия.

Теоретический анализ выявил влияние процессов социального сравнения, символического интеракционизма и концепции «зеркального Я» Мида на самооценку. Практическая значимость исследования заключается в разработке рекомендаций по созданию поддерживающей коммуникативной среды, включающей позитивное педагогическое взаимодействие, стратегии обратной связи и наставничество.

Дальнейшие исследования необходимы для изучения длительного влияния цифровой коммуникации и межкультурных различий, а также для разработки адаптивных программ психологической поддержки, учитывающих индивидуальные особенности студентов и их коммуникативные стратегии. Формирование самооценки — сложный процесс, требующий системного подхода со стороны преподавателей, психологов и образовательных организаций.

Список используемых источников

- 1 **Brenner, C. A.** Self-regulated learning, self-determination theory and teacher candidates' development of competency-based teaching practices [Text] // Smart Learn. Environ. – 2022. – 9 (3). <https://doi.org/10.1186/s40561-021-00184-5>
- 2 **Yeager, D. S., Dweck, C. S.** Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed [Text] // Educational Psychologist. – 2019. – V. 47 (4). – P. 302–314. DOI : <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>
- 3 **Silverajah, G., Wong, S., Govindaraj, A., Khambari, N., Wirza, R., Deni, A.** (2022). A Systematic Review of Self-Regulated Learning in Flipped

Classrooms: Key Findings, Measurement Methods, and Potential Directions [Text] // IEEE Access. – 2022. – P. 1–1. DOI : <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.3143857>.

4 **Deci, E. L., Ryan, R. M.** Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health [Text] // Canadian Psychology/ Psychologie Canadienne. – 2018. – V. 49 (3). – P. 182-185. DOI : [10.1037/a0012801](https://doi.org/10.1037/a0012801).

5 **Schunk, D. H.** Self-efficacy and academic motivation. – [Electronic resource]. – URL : <https://www.semanticscholar.org/paper/Self-Efficacy-and-Academic-Motivation-Schunk/d1cb499bd71fe427e9ee5bce16362736971d6570> (date of application: 11.09.2024).

6 **Pajares, F., Schunk, D. H.** Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. – URL : https://www.researchgate.net/publication/2470953_Self-Beliefs_And_School_Success_Self-Efficacy_Self-Concept_And_School_Achievement (date of application: 11.09.2024).

7 **Koshjanova, G., Tleubay, S., Kazakhbayeva, G., Shirinbayeva, G.** Профессиональная самооценка будущего специального педагога [Текст] // Вестник КазНУ. Серия педагогическая, – 2023. – 74 (1), – С. 4–13. DOI : <https://doi.org/10.26577/JES.2023.v74.i1.01>

8 **Cong-Lem, N.** The Relation Between Environment and Psychological Development: Unpacking Vygotsky's Influential Concept of *Perezhivanie* [Text] // Hu Arenas. – 2022. – URL : <https://doi.org/10.1007/s42087-022-00314-6> (date of application: 10.06.2024).

9 **Sepiadou, I., Metallidou, P.** Academic hardiness as a moderator of the relation between perfectionism and academic procrastination in university students [Text] // European Journal of Psychology of Education. – 2023. – V. 38. – P. 1053–1071. – URL : <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00648-3> (date of application: 13.06.2024).

10 **Дочкина, Е. С., Белянская, Т. Е.** Влияние самооценки студентов на успешность обучения [Текст] // Тенденции развития науки и образования. – 2021. – № 80 (3). – С. 78-80. DOI : <https://doi.org/10.18411/trnio-12-2021-132>

References

1 **Brenner, C. A.** Self-regulated learning, self-determination theory and teacher candidates' development of competency-based teaching practices [Text] // Smart Learn. Environ. – 2022. – 9 (3). DOI : <https://doi.org/10.1186/s40561-021-00184-5>

2 **Yeager, D. S., Dweck, C. S.** Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed [Text] // Educational Psychologist. – 2019. – V. 47 (4). – P. 302–314. DOI : <https://doi.org/10.1080/0461520.2012.722805>

3 **Silverajah, G., Wong, S., Govindaraj, A., Khambari, N., Wirza, R., Deni, A.** (2022). A Systematic Review of Self-Regulated Learning in Flipped Classrooms: Key Findings, Measurement Methods, and Potential Directions [Text] // IEEE Access. – 2022. – P. 1–1. DOI : [10.1109/ACCESS.2022.3143857](https://doi.org/10.1109/ACCESS.2022.3143857).

4 **Deci, E. L., Ryan, R. M.** Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health [Text] // Canadian Psychology/ Psychologie Canadienne. – 2018. – V. 49 (3). – P. 182-185. DOI : <https://doi.org/10.1037/a0012801>.

5 **Schunk, D. H.** Self-efficacy and academic motivation. – [Electronic resource]. – URL : <https://www.semanticscholar.org/paper/Self-Efficacy-and-Academic-Motivation-Schunk/d1cb499bd71fe427e9ee5bce16362736971d6570> (date of application: 11.09.2024).

6 **Pajares, F., Schunk, D. H.** Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. – [Electronic resource]. – URL : https://www.researchgate.net/publication/2470953_Self-Beliefs_And_School_Success_Self-Efficacy_Self-Concept_And_School_Achievement (date of application: 11.09.2024).

7 **Koshjanova, G., Tleubay, S., Kazakhbayeva, G., Shirinbayeva, G.** Professional'naya samoocenka budushhego special'nogo pedagoga [Professional self-assessment of a future special teacher] [Текст] // Vestnik KazNU. Seriya pedagogicheskaya, – 2023. – 74 (1), – P. 4–13. <https://doi.org/10.26577/JES.2023.v74.i1.01> [in Russia]

8 **Cong-Lem, N.** The Relation Between Environment and Psychological Development: Unpacking Vygotsky's Influential Concept of *Perezhivanie* [Text] // Hu Arenas. – 2022. – URL : <https://doi.org/10.1007/s42087-022-00314-6> (date of application: 10.06.2024).

9 **Sepiadou, I., Metallidou, P.** Academic hardiness as a moderator of the relation between perfectionism and academic procrastination in university students [Text] // European Journal of Psychology of Education. – 2023. – V. 38. – P. 1053–1071. – URL : <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00648-3> (date of application: 13.06.2024).

10 **Dochkina, E. S., Belyanskaya, T. E.** Vliyanie samoocenki studentov na uspehnost' obucheniya [The influence of students' self-esteem on learning success] [Text] // Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya. – 2021. – № 80 (3). – P. 78–80. DOI : <https://doi.org/10.18411/trnio-12-2021-132>

Поступило в редакцию 13.11.24.
Поступило с исправлениями 03.06.25.
Принято в печать 04.07.25.

* А. Б. Исмаилова¹, Х. Т. Наубаева², Р. С. Желдибаева³

^{1,2,3}Ілияс Жансүгіров атындағы Жетісу университеті,

Қазақстан Республикасы, Талдықорған қ.

13.11.24 ж. баспаға түсті.

03.06.25 ж. түзетулерімен түсті.

04.07.25 ж. басып шығаруға қабылданды.

ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС АРҚЫЛЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ӨЗІН-ӨЗІ БАҒАЛАУЫН ДАМУДЫҢ ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ЗЕРТТЕУ МӘСЕЛЕСІ

Бұл зерттеудің өзектілігі студенттердің психологиялық әл-ауқатын, академиялық жетістіктерін және әлеуметтік бейімделуін қамтамасыз етудегі өзін-өзі бағалаудың маңызды рөліне байланысты. Қарым-қатынас тұлғааралық қарым-қатынастың негізгі механизмі бола отырып, адамның өзі туралы жеке идеяларын қалыптастыру процесіне, сондай-ақ өз мүмкіндіктеріне деген сенімділік деңгейіне тікелей әсер етеді. Алайда, коммуникативті процестер мен өзін-өзі бағалау арасындағы айқын байланысқа қарамастан, олардың өзара әрекеттесу механизмдері одан әрі ғылыми ойлауды қажет етеді. Атап айтқанда, қарым — қатынастың әртүрлі формаларының — ауызша, вербалды емес және цифрлық-студенттердің өзін-өзі бағалау динамикасына әсерін егжей-тегжейлі зерттеу, сондай-ақ оны нығайтуға немесе, керісінше, төмендетуге ықпал ететін факторларды анықтау қажет. Бұл зерттеу әртүрлі коммуникация түрлерінің студенттердің өзін-өзі бағалауын қалыптастыру процесіне әсерін талдауға бағытталған. Бұл процестің психологиялық аспектілеріне, сондай-ақ студенттердің өзіндік маңыздылығы мен құзыреттілігін қабылдаудағы оң өзгерістерді анықтайтын факторларды анықтауға ерекше назар аударылады. Эмпирикалық зерттеу барысында студенттердің өзін — өзі бағалау деңгейіне әсерін анықтау мақсатында қарым — қатынастың үш негізгі формасы-ауызша, вербалды емес және цифрлық зерттелді. Зерттеудің әдіснамалық негізі ғылыми дереккөздерді теориялық талдауды, сауалнаманы, бақылауды және алынған деректерді статистикалық өңдеуді қамтиды. Нәтижелерді талдау әр түрлі

коммуникация формаларының студенттердің өзін-өзі бағалауына әсер ету заңдылықтарын анықтауға, сондай-ақ оқытушыларға, студенттерге және білім беру ұйымдарына практикалық ұсыныстар жасауға мүмкіндік берді. Бұл ұсыныстар білім алушылардың жағымды өзін-өзі бағалауын дамытуға ықпал ететін қолайлы коммуникативтік орта құруға бағытталған. Алынған эмпирикалық дәлелдер студенттерді педагогикалық және психологиялық қолдау контекстінде, сондай-ақ олардың білім беру ортасындағы психологиялық әл-ауқатын нығайтуға бағытталған стратегияларды әзірлеуде пайдалы болуы мүмкін.

Кілтті сөздер: өзін-өзі бағалау, студенттер, оқытушылар, қарым-қатынас, білім беру ортасы, эмоционалды жайлылық, оқыту

*А. Б. Ismailova¹, H. T. Naubayeva², R. S. Zheldibaeva³

¹Zhetysu University named after Ilyas Zhansugurov,
The Republic of Kazakhstan, Taldykorgan

²Zhetysu University named after Ilyas Zhansugurov,
The Republic of Kazakhstan, Taldykorgan

³Zhetysu University named after Ilyas Zhansugurov,
The Republic of Kazakhstan, Taldykorgan

Received 13.11.24.

Received in revised form 03.06.25.

Accepted for publication 04.07.25.

THE PROBLEM OF STUDYING THE PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' SELF-ESTEEM THROUGH COMMUNICATION

The relevance of this study is due to the significant role of self-assessment in ensuring psychological well-being, academic success and social adaptation of students. Communication, being the main mechanism of interpersonal interaction, has a direct impact on the process of forming an individual's personal ideas about himself, as well as on the level of confidence in his own abilities. However, despite the obvious relationship between communication processes and self-esteem, the mechanisms of their interaction require further scientific understanding. In particular, it is necessary to study in more detail the influence of various forms of communication — verbal, non-verbal and digital - on the dynamics of students' self-esteem, as well as to identify factors contributing to

its strengthening or, conversely, decrease. The present study is aimed at analyzing the impact of various types of communication on the process of forming students' self-esteem. Special attention is paid to the psychological aspects of this process, as well as to the identification of factors that determine positive changes in students' perception of their own importance and competence. The empirical study examined three main forms of communication — verbal, non—verbal, and digital - in order to determine their impact on students' self-esteem. The methodological basis of the research includes a theoretical analysis of scientific sources, questionnaires, observation and statistical processing of the data obtained. The analysis of the results made it possible to identify patterns of influence of various forms of communication on students' self-esteem, as well as to develop practical recommendations for teachers, students and educational organizations. These recommendations are aimed at creating a favorable communicative environment conducive to the development of positive self-esteem of students. The empirical data obtained can be useful in the context of pedagogical and psychological support for students, as well as in developing strategies aimed at strengthening their psychological well-being in an educational environment.

Keywords: self-esteem, students, teachers, communication, educational environment, emotional comfort, learning.

МРНТИ 14.23.05

<https://doi.org/10.48081/HCER6979>

***Р. К. Керимбаева¹, Ж. Т. Сарыбекова², У. Ш. Жамирова³,
Ш. Ж. Арзымбетова⁴, Н. А. Шынтаева⁵**

^{1,3,5}Таразский университет имени М. Х. Дулати,

Республика Казахстан, г. Тараз;

²Международный Таразский университет имени Ш. Муртазы,

Республика Казахстан, г. Тараз;

⁴Университет имени Ж. А. Ташеневой,

Республика Казахстан, г. Шымкент.

*e-mail: risti1971@mail.ru

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0430-1831>

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7943-0318>

³ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2316-5559>

⁴ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9829-8762>

⁵ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3633-549X>

ФОРМИРОВАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ

На сегодняшний день укрепление здоровья детей дошкольного возраста, обеспечение безопасности их жизни и деятельности является актуальной проблемой системы образования страны. В статье исследована проблема страхования детей от различных стихийных бедствий в условиях детского сада, его профилактики, формирование навыков безопасного поведения. Авторы определяют понятие «безопасное поведение», сравнивают и анализируют отечественные и современные российские программы дошкольного воспитания и обучения по проблеме исследования. На сегодняшний день необходимость охраны здоровья детей, страхование условий жизни определена как актуальная проблема, которая недостаточно изучена в научно-практическом плане. Предложена программа диагностики навыков безопасного поведения дошкольника при землетрясении. Глубоко исследована проблема в работах ученых А. Bandecchi, V. Pazzi, S. Morelli, L. Valori, N. Casagl в которых были выявлены критериальные показатели (когнитивные, мотивационные,

деятельностные) и уровни (низкие, средние, высокие), формирующие у детей навыки безопасного поведения при землетрясениях. Приведены результаты практической работы по формированию навыков безопасного поведения дошкольника при землетрясении в условиях детского сада. В результате исследования предложены практические рекомендации, которые защитят детей от различных чрезвычайных ситуаций с помощью игр.

Ключевые слова: землетрясение, безопасное поведение, страхование, чрезвычайная ситуация, навыки.

Введение

Жизнь человека неразрывна связана с внешним миром, который содержит немало факторов риска. Проблема защиты и сохранения жизни признается во всем мире как одна из приоритетных и требует эффективных мер для ее решения. Каждый человек, и ребенок и взрослый, может внезапно оказаться в опасной ситуации или подвергнуться угрозе.

В Верном 4 января 1911 года, в 04 часа 25 минут произошло катастрофическое Кеминское землетрясение, с интенсивностью в эпицентре 10-11 баллов, которое разрушило 736 кирпичных зданий, погибло около 50 человек, более сотни были ранены [1].

В условиях современной реалии никто не имеет полной гарантии защиты от катастроф и природных катаклизмов. Средства массовой информации все чаще сообщают о событиях, напоминающие трагические эпизоды прошлого. Вопрос о том, произойдет ли это снова, не столь принципиален, хотя и страшно звучит, куда важнее готово ли население (дети и взрослые) к подобной ситуации.

А для того, чтобы ответить на данный вопрос, мы должны понять, в какой период следует начинать подготовку. Конечно, формирование навыков безопасного поведения должно осуществляться на всех этапах жизни человека, а первоначальные сведения и навыки должны быть сформированы в дошкольном возрасте. В этой связи, педагоги и родители не только должны оберегать ребенка от опасностей, но и обучать его действиям в сложных, а иногда и опасных ситуациях [2].

В дошкольном возрасте большая ответственность ложится на родителей малыша, однако, если эта ситуация сложится в условиях детского сада (гул, толчки, крики детей), воспитатель один, а детей более 25, что необходимо делать? Ответ только один - прививать детям дошкольного возраста нормы безопасного поведения в окружающей обстановке.

Что такое безопасное поведение – это поведение, обеспечивающее безопасность существования личности. Понятие «безопасность» находит свое

отражение в законе «О национальной безопасности» Республики Казахстан, в частности, к видам национальной безопасности относится экологическая, которая определяется как - состояние защищенности жизненно важных интересов и прав человека и гражданина, общества и государства от угроз, возникающих в результате антропогенных и природных воздействий на окружающую среду [3].

Материалы и методы

В ходе проведения исследования нами применен комплекс теоретических и эмпирических методов, в т.ч. анализ, синтез, обобщение, конкретизация, а также наблюдение, опрос, тестирование и проведение педагогического эксперимента.

В процессе анализа психолого-педагогической литературы, следует отметить, что в исследованиях Едимской, М. Котик, Л. Михайлова, С. Проскурина, Ю. Репина, J. Goltza, L. Bourqueb, H.Zhou, L.Fan, Y. Izadkhah, L. Gibbs и других ключевым инструментом формирования у человека ответственного отношения к личной безопасности является образование. При этом миссия педагогов и родителей заключается не только в защите и заботе о ребенке, но и в подготовке его к действиям в различных сложных и потенциально опасных ситуациях, включая стихийные бедствия [4].

Следует отметить, в практике дошкольного образования недостаточно четко определено содержание знаний и навыков, необходимых для обеспечения безопасности при землетрясении, то есть отсутствует полноценный диагностический инструментарий (критерии, уровни усвоения материала, методы сбора информации), методика проведения требует дополнения и уточнения. Все это определило выбор темы исследования: «Безопасное поведение дошкольника при землетрясении в условиях детского сада: готов ли он к этому?» [5].

Основы безопасного поведения изучаются в рамках образовательной области «Здоровье» в группе дошкольной подготовки. Учебная нагрузка по организованной учебной деятельности (далее ОУД) составляет 0,5 часов в неделю. Содержание занятия организовано по разделам обучения: «Личная гигиена», «Правильное питание», «Правила безопасности». Каждый из разделов включает отдельные подразделы, отражающий цели обучения и ожидаемые результаты.

Проанализировав содержание Типовой учебной программы дошкольного воспитания и обучения, выявлено, что в перечне целей не предусмотрено формирование у детей правил поведения в чрезвычайных/опасных ситуациях, к примеру, при землетрясении (отмечая тот факт, что мы живем в городе с высоким уровнем сейсмической активности).

С целью проведения сравнительного анализа, изучено содержание программы развития и воспитания детей по проблеме формирования безопасного поведения детей, к примеру, в Российской Федерации. В программе предусмотрено содержание представлений детей дошкольного возраста о правилах безопасного поведения на улице, быту, природе. Анализ отечественных и российских программ дошкольного воспитания и обучения показывают отсутствие формирования навыков правил поведения при стихийных бедствиях, в частности, при землетрясении [6].

Проведя анализ психолого-педагогической литературы, обосновав проблему исследования, представим результаты опытно-экспериментальной работы, которая проводилась на базе ГККП «Ясли-сад №18 «Еркежан» (экспериментальная группа (ЭГ) – группа «Ромашка» 42 дошкольника), «Ясли-сад №17» (контрольная группа (КГ) - группа «Солнышко» 41 дошкольник), управления образования города Тараз. Она состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов.

Задача констатирующего этапа эксперимента включала проведение диагностики по выявлению уровня сформированности навыков безопасного поведения дошкольника при землетрясении. Разработаны три критерия: когнитивный, мотивационный, деятельностный. Показателями сформированности навыков безопасного поведения дошкольника при землетрясении выступили:

- когнитивный критерий: знание характерных особенностей землетрясения;
- мотивационный критерий: понимание необходимости соблюдать правила безопасного поведения, осознанное отношение к жизни и здоровью;
- деятельностный критерий: демонстрация навыков безопасного поведения при землетрясении.

Определив критерии и показатели сформированности навыков безопасного поведения дошкольника при землетрясении, распределим их по уровням, выделив: высокий, средний, низкий.

Результаты и обсуждение

В качестве методов диагностики уровня сформированности навыков безопасного поведения дошкольника при землетрясении мы использовали такие методы исследования, как: опрос, тестирование и наблюдение (таблица 1).

Таблица 1– Программа диагностики уровня сформированности навыков безопасного поведения дошкольника при землетрясении

Критерий	Метод диагностики
Когнитивный	Опрос (беседа)

Мотивационный	Тестирование (методика «Нарисуй землетрясение»)
Деятельностный	Наблюдение

Когнитивный критерий диагностировался с помощью метода беседы, которая включала несколько вопросов:

1 Что такое землетрясение? (катастрофа, стихийное бедствие, природное явление).

2 Знаешь ли ты признаки землетрясения? (земля начинает дрожать, в помещении раскачиваются люстры, падают разные предметы, рушатся стены, потолки и даже целые здания).

3 Какова сила землетрясения? (землетрясение до 4 баллов - слабое, оно похоже на сотрясение, создаваемое проезжающим, тяжело нагруженным грузовиком. Дребезжат окна и двери, скрипят полы и стены. Начинается дрожание мебели. Раскачиваются люстры. Может слегка колебаться вода в аквариуме. Когда происходит землетрясение по силе до 7 баллов, то частично разрушаются дома, здания. Землетрясение в 10 баллов - катастрофа (показывать картинки).

4 Что нужно делать при землетрясении?

1) Занять безопасное место в группе: в проеме входной двери; во внутреннем углу комнаты; под балкой; под крепким столом – они обозначены зеленым кружком;

2) Нельзя находиться на балконе, у внешней стены, у окна, под навесными полками, на лестнице (во время эксперимента обозначить эти места красным кружком);

3) Не выбегать из группы во время землетрясения;

4) На улице: отойти от здания, высоких строений и ограждений на расстояние.

5 Какие предметы нужно взять при землетрясении? (документы, вода, еда, теплые вещи, лекарства и спички).

Интерпретация данных:

1 балл (низкий уровень) – дошкольник правильно отвечает на 1 вопрос.

2 балла (средний уровень) - дошкольник правильно отвечает на 2-3 вопроса.

3 балла (высокий уровень) – дошкольник правильно отвечает на 4-5 вопросов.

Мотивационный критерий диагностировался с помощью методики «Нарисуй землетрясение» [7].

Детям предлагаю нарисовать землетрясение, ничего не объясняя. Затем проводится беседа с ребенком.

1 Что изображено на картинке?

2 Что они делает?

3 Как он себя чувствует?

4 Как ты догадался об этом?

5 Опиши картинку.

Интерпретация данных: 1 балл (низкий уровень) – не понимает задание, отказывается выполнять задание или рисунок не раскрывает содержание заявленной темы, равнодушен.

2 балла (средний уровень) – понимает задание, правильная передача содержания темы, правильное реагирование ребенком ситуации и сочувствие случившемуся (страх, переживание), однако при выполнении задания часто обращается за помощью к взрослому.

3 балла (высокий уровень) – с интересом принимает задание, самостоятельная правильная передача содержания темы (изображение средней тяжести землетрясения), правильное реагирование ребенком ситуации и сочувствие случившемуся (переживание, желание помочь), которое определяется через рассказ ребенка.

Деятельностный критерий диагностировался с помощью метода наблюдения. Включалась сирена, детям необходимо было найти безопасное место в группе, которые были обозначены зеленым кружочком. Интерпретация данных: 1 балл (низкий уровень) – ребенок не реагировал на звук, продолжал заниматься своим делом, либо просто мешал другим детям, создавая суматоху. 2 балла (средний уровень) – ребенок реагирует на звук, не сразу понимает, что необходимо делать, после указания воспитателя идет в безопасную зону. 3 балла (высокий уровень) – ребенок, понимает, что звук сирены, это приближение опасности, сразу реагирует на него, самостоятельно идет к безопасному месту, при этом помогает другим детям в группе. Результаты констатирующего этапа исследования (таблица 2).

Таблица 2 – Сводные данные констатирующего этапа исследования

Испытуемые группы	Уровень сформированности навыков безопасного поведения дошкольника при землетрясении					
	Низкий	%	Средний	%	Высокий	%
Контрольная	19	46	15	37	7	17
Экспериментальная	21	50	17	40	4	10

Получив данные констатирующего этапа исследования, была проведена проверка на идентичность исходных показателей обеих исследуемых групп

перед началом формирующего эксперимента с использованием U-критерия Манна-Уитни.

Для анализа были выдвинуты две гипотезы:

H_0 – между участниками нет различий в уровне формирования навыков безопасного поведения при землетрясении;

H_1 – между участниками наблюдаются различия в формировании навыков безопасного поведения при землетрясении [8].

Эмпирическое значение критерия $U_{эмп}$ (806), оказалось выше критических значений при $U_{кр} p \leq 0,01 = 654$, $U_{кр} p \leq 0,05 = 733$, что указывает на отсутствие статистически значимых различий. Таким образом, подтверждается нулевая гипотеза (H_0), т.е. на начало формирующего этапа эксперимента группы не различались. Эти данные подтверждают чистоту и корректность проведения эксперимента, что позволяет с уверенностью продолжить исследование на контрольном этапе.

Формирующий этап исследования может включать 2 пути решения проблемы: внедрение отдельной ОУД «Навыки безопасного поведения», которое будет реализовываться в вариативной составляющей учебного плана обучения и воспитания дошкольников на основе программы Н. Н. Авдеевой, О. Л. Князевой, Л. Б. Стеркиной [9].

С обязательным обновлением программы, включение в него целого раздела, касающегося навыков безопасного поведения при землетрясении. Но в разделе 3 Правила безопасности («Безопасность дома», «Безопасность на улице», «Безопасность на природе»), в рамках нашего исследования, мы решили формировать данный навык через сквозную тему «Землетрясение», это рационально, так как идет интеграция через весь воспитательно-образовательный процесс дошкольной организации [10].

Таким образом, в ОУД «Безопасное поведение» решением педагогического совета, в подразделе 3.3 Безопасность на природе, мы объединили цели обучения 3.3.2 и 3.3.3. вместе. В раздел 3.3.3 включили правила безопасного поведения при землетрясении, учитывая, что детский сад городской и сейсмическую специфику региона. Для повышения когнитивного и мотивационного критерий мы использовали учебное видео, соответствующее возрасту и интересу детей, к примеру, любимых героев Смешариков, Шишкиной школы и малыша Панды, к примеру, мультфильм «Землетрясение». После просмотра учебного мультфильма обязательно необходимо проводить беседу, к примеру,

Понравился вам мультфильм?

Так как же вести себя, если начнется землетрясение?

Куда спрятался мишка?

Куда встала мама медведица?

Куда встал папа медведь?

Чего делать нельзя?

Эффективным является рассматривание и изучение иллюстраций по теме: «Правила поведения во время землетрясения». После рассматривания и изучения иллюстраций дети совместно с воспитателем могут создавать собственные постеры, плакаты, памятки по правилам безопасного поведения при землетрясении.

Для повышения деятельностного критерия на ОУД «Экспериментирование» мы осуществляли опытно-исследовательскую работу вместе с детьми, к примеру, воспитатель вносит в группу большой таз с водой и закрепляет между двумя столами. На воду помещает вырезанные из пенопласта силуэты материков. На них ставит бумажные одноэтажные и многоэтажные домики. Дети размещаются вокруг столов. Желаящий берёт деревянный молоток и стучит им по дну таза. На воде происходит волнение, фигурки колышутся. Следующий ребёнок стучит сильнее. Многоэтажные домики падают. Последний стучит несколько раз. «Материки» наваливаются друг на друга, домики падают в воду, имитируя землетрясение. После выполненного эксперимента дети садятся на стульчики и обсуждают явление.

Во время свободной деятельности детей можно активно играть в игры следующего содержания: игра – эстафета «Эвакуация», игра «Сирена». Для закрепления знаний по безопасности поведения при завале, на ОУД «Конструирование» можно использовать игру «Строители». На любом ОУД можно использовать физминутки. Данная работа становится еще более эффективной, если она осуществляется с привлечением к ней родителей. С последними была проведена профилактическая беседа «Правила поведения при землетрясении: рядом ребенок». Родителям было дано задание: вложить в карман или пришить к одежде записку, где указываются фамилия, имя и отчество ребенка, домашний адрес, а также фамилия, имя и отчество родителей. Контрольный этап эксперимента проводился по идентичной диагностической программе, что и на констатирующем этапе исследования. Ниже представлены результаты, отраженные в таблице 3.

Таблица 3 – Сводные данные контрольного этапа исследования

Испытуемые группы	Уровень сформированности навыков безопасного поведения дошкольника при землетрясении					
	Низкий	%	Средний	%	Высокий	%
Контрольная	18	44	16	39	7	17
Экспериментальная	1	2	26	62	15	36

Получив данные контрольного этапа исследования, была проведена проверка на идентичность исходных показателей обеих исследуемых групп после проведения формирующего эксперимента с использованием U-критерия Манна-Уитни.

Для анализа были выдвинуты две гипотезы:

H_0 – между участниками нет различий в уровне формирования навыков безопасного поведения при землетрясении;

H_1 – между участниками наблюдаются различия в формировании навыков безопасного поведения при землетрясении после формирующего эксперимента.

Эмпирическое значение критерия $U_{эмп}$ (596) оказалось ниже критических значений $U_{кр}$ $p \leq 0,05 = 751$, что свидетельствует о нахождении показателя в зоне значимости. Следовательно, подтверждается альтернативная гипотеза H_1 , т.е. после проведения формирующего эксперимента между испытуемыми группами выявлены различия в уровне сформированности навыков безопасного поведения при землетрясении. Далее целесообразно проанализировать наличие положительной динамики в формировании данных навыков у детей экспериментальной группы. Для этого используем T- критерий Вилкоксона. Сформулируем две гипотезы:

Нулевая гипотеза (H_0) предполагает, что у участников экспериментальной группы после формирующего эксперимента отсутствуют различия в уровне сформированности навыков безопасного поведения при землетрясении. Альтернативная гипотеза (H_1) утверждает наличие таких различий.

В результате анализа установлено, что эмпирическое значение критерия $T_{эмп}$ (66) оказалось ниже критических значений при $T_{кр}$ $p \leq 0,01 = 266$, $T_{кр}$ $p \leq 0,05 = 319$, что свидетельствует о его принадлежности к зоне значимости. Это подтверждает гипотезу H_1 – после формирующего эксперимента участники экспериментальной группы демонстрируют различия в уровне навыков безопасного поведения при землетрясении.

Проведенная математическая обработка полученных данных подтвердила результативность примененных средств, приемов и методик, направленных на развитие у дошкольников навыков безопасного поведения при землетрясении. Следовательно, по завершении формирующего эксперимента, включавшего:

- 1) анализ и обсуждение ситуации;
- 2) учебные тренировки;
- 3) интерактивные технологии;
- 4) рассматривание иллюстраций по теме и создание собственных постеров и плакатов;
- 5) подвижные и дидактические игры;

б) беседа.

А также использование активных методов формирования навыков безопасного поведения дошкольника при землетрясении:

- метод сравнения направлен на оказание детям помощи при выполнении задания (к примеру, рассматривание иллюстраций) на группировку и классификацию;

- метод моделирования ситуаций предполагает формирования практических умений на деле, развивает мышление, воображение, а также готовит ребенка к умению находить решения в чрезвычайных/опасных ситуациях;

- метод повторения способствует самостоятельной формулировке выводов при ЧС/опасных ситуациях;

- эксперименты и опыты предоставляют возможность ребенку самостоятельно находить решения, оценивать их;

- игровые приемы улучшают качество усвоения правил безопасного поведения с последующим закреплением.

Показали, что в экспериментальной группе зафиксирована заметная положительная динамика: доля участников с низким уровнем снизилась на 48 %, число испытуемых со средним уровнем увеличилось на 22 %, а с высоким на 26 %. В контрольной группе показатели практически не изменились: низкий уровень уменьшился на 2 %, средний вырос на 2 %, высокий остался без изменений.

Заключение

Безопасное поведение следует рассматривать не как совокупность усвоенных знаний, а как способность ребенка адекватно действовать в различных обстоятельствах. В дошкольном возрасте, когда уровень осознанности еще недостаточно сформирован, данные умения необходимо доводить до уровня автоматизма посредством систематических упражнений, подражания и повторения.

Поскольку ребенок может оказаться в потенциально опасной ситуации как в дошкольной организации, так и за его пределами (к примеру, дома, на улице, на природе), важной задачей взрослых становится формирование у него самостоятельности и ответственности за собственную безопасность.

Эффективным направлением работы является организация деятельности, способствующей выработке навыков поведения при экстремальных природных явлениях, характерных для конкретного региона (сильные ветра, низкие температуры, гроза, оползни, наводнения и т.д.), а также формирование у детей представлений о необходимости соблюдения мер предосторожности в подобных условиях. К сожалению, типовая учебная программа дошкольного

воспитания и обучения не реализует данное направление работы. Поэтому действующим воспитателям в рамках вариативного образования, которое в целом у нас работает в сторону развития творческих способностей детей: изобразительная деятельность, танцы, музыка, спорт, робототехника и т.д. обратить внимание на проблему, которую мы поднимаем в рамках нашего исследования, ведь в конечном итоге, это связано с жизнью наших детей.

В заключении следует подчеркнуть, что полученные в ходе исследования результаты не охватывают всех аспектов формирования навыков безопасного поведения дошкольников при землетрясении. Данная проблема требует дальнейшего изучения и совершенствования, в том числе в контексте возможностей системы дополнительного образования.

Список использованных источников

1 **Наржан, С. К.** Основы безопасности человека в экстремальных ситуациях [Текст]. – Алматы: Санат, 2015. – 145 с.

2 **Авдеева, Н. Б.** Основы безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста [Текст]. – М. : Детство, 2016. – 220 с.

3 «О национальной безопасности Республики Казахстан» Закон Республики Казахстан от 6 января 2012 года № 527-IV. – Режим доступа: [Electronic resource]. – <http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1200000527>

4 **Goltz, J. D., Bourque, L. B.** Earthquakes and human behavior: A sociological perspective // International journal of disaster risk reduction. – 2017. – P. 251-265. <https://surl.li/vrlkdj>

5 Государственный общеобязательный стандарт дошкольного воспитания и обучения (Приказ МОН РК от 3 августа 2022 года № 348). [Электронный ресурс]. – /Информационно–правовая система нормативных правовых актов РК «Әділет». – Режим доступа: [Electronic resource]. – <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031>

6 **Бабаева, Т. И.** Образовательная программа «Детство» [Текст]. – М. : Пресс, 2018. – 250 с.

7 **Якобсон, С. Г.** Программа дошкольного образования [Текст]. – М. : Радуга, 2019. – 120 с.

8 **Парамонова, Л. А.** Комплексная программа дошкольного образования [Текст]. – М. : Сфера, 2017. – 180 с.

9 Образовательная программа «Навыки безопасного поведения» / Н. Н. Авдеевой, О. Л. Князевой, Л. Б. Стеркиной [Текст]. – М., 2019. – 280 с.

10 **Садвакасова, З. М.** Технология и практикум с воспитанниками детского дома [Текст]. – Алматы: Казахский университет, 2016. – 190 с.

References

1 **Naržan, S. K.** Osnovy bezopasnosti čeloveka v ěkstreml'nyh situaciáh [Fundamentals of human safety in extreme situations] [Text]. – Almaty: Sanat, 2015. – 145 p.

2 **Avdeeva, N. B.** Osnovy bezopasnosti žiznedelatel'nosti detej doškol'nogo vozrasta [Fundamentals of life safety for preschool children] [Text]. – M. : Childhood, 2016. – 220 p.

3 «O nacional'noj bezopasnosti Respubliki Kazakhstan» Zakon Respubliki Kazakhstan ot 6 āнварā 2012 goda № 527-IV. [On National Security of the Republic of Kazakhstan Law of the Republic of Kazakhstan dated January 6, 2012 No. 527-IV.] – Access mode: [Electronic resource]. – <http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1200000527>

4 **Goltz, J. D., Bourque, L. B.** Earthquakes and human behavior: A sociological perspective // International journal of disaster risk reduction. – 2017. – P. 251–265. [Electronic resource]. – <https://surl.li/vrlkdj>

5 Gosudarstvennyj obšeobjazatel'nyj standart doškol'nogo vospitaniā i obučenā (Prikaz MON RK ot 3 avgusta 2022 goda № 348). [The state mandatory standard of preschool education and training (Order of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated August 3, 2022 No. 348)]. [Electronic resource]. – / Information and legal system of regulatory legal acts of the Republic of Kazakhstan «Adilet». – Access mode: [Electronic resource]. – <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031>

6 **Babaeva, T. I.** Obrazovatel'naā programma «Detstvo» [Educational program «Childhood»] [Text]. – M. : Press, 2018. – 250 p.

7 **Ākobson, S. G.** Programma doškol'nogo obrazovaniā [Pre-school education program] [Text]. – M. : Rainbow, 2019. – 120 p.

8 **Paramonova, L. A.** Kompleksnaā programma doškol'nogo obrazovaniā [Comprehensive pre-school education program] [Text]. – M. : Sphere, 2017. – 180 p.

9 Obrazovatel'naā programma «Navyki bezopasnogo povedeniā» / N. N. Avdeeva, O. L. Knāzeva, L. B. Sterkina. [Educational program safe behavior skills] [Text]. – M., 2019. – 280 p.

10 **Sadvakasova, Z. M.** Tehnologīā i praktikum s vospitannikami detskogo doma [Technology and practical training with children from an orphanage] [Text]. – Almaty: Kazakh University, 2016. – 190 p.

Поступило в редакцию 05.02.25.

Поступило с исправлениями 28.08.25.

Принято в печать 31.08.25.

**Р. К. Керимбаева¹, Ж. Т. Сарыбекова²,
У. Ш. Жамирова³, Ш. Ж. Арзымбетова⁴, Н. А. Шынтаева⁵*

^{1,3,5}М. Х. Дулати атындағы Тараз университеті,

Қазақстан Республикасы, Тараз қ.

²Ш. Мұртаза атындағы Халықаралық Тараз университеті,

Қазақстан Республикасы, Тараз қ.

⁴Ж. А. Ташенев атындағы университет,

Қазақстан Республикасы, Шымкент қ.

05.02.25 ж. баспаға түсті.

28.08.25 ж. түзетулерімен түсті.

31.08.25 ж. басып шығаруға қабылданды.

МЕКТЕП ЖАСЫНА ДЕЙІНГІ БАЛАЛАРДЫҢ ҚАУІПСІЗ МІНЕЗ-ҚҰЛЫҚ ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ

Бүгінгі таңда мектеп жасына дейінгі балалардың денсаулығын нығайту, олардың өмір қауіпсіздігін сақтау еліміздің білім беру жүйесінің көкейкесті мәселесі болып табылады. Мақалада балабақша жағдайында балаларды түрлі табиғи апаттардан сақтандыру, оның алдын алу, қауіпіз мінез-құлық дағдыларын қалыптастыру мәселесі арнайы зерттелген. Авторлар «қауіпсіз мінез-құлық» ұғымын анықтайды және зерттеу мәселесі бойынша мектепке дейінгі тәрбие мен оқытудың отандық және заманауи ресейлік бағдарламаларды салыстырып, талдаған. Бүгінгі таңда балалардың денсаулығын сақтау, өмір жағдайын сақтандырудың қажеттілігі көкейкесті мәселе ретінде айқындалып, оның ғылыми-тәжірибелік тұрғыда жеткіліксіз зерттелгені анықталған. Жер сілкінісі кезінде мектеп жасына дейінгі баланың қауіпсіз мінез-құлық дағдыларын диагностикалау бағдарламасы ұсынылған. Осы мәселені терең зерттеген A.Bandecchi, V.Pazzi, S.Morelli, L.Valori, N.Casagl ғалымдардың жұмыстарында жер сілкінісі кезінде балаларда қауіпсіз мінез-құлық дағдыларын қалыптастыратын критерий көрсеткіштері (танымдық, мотивациялық, белсенділік) мен деңгейлері анықталды (төмен, орташа, жоғары). Балабақша жағдайында жер сілкінісі кезінде мектеп жасына дейінгі баланың қауіпсіз мінез-құлық дағдыларын қалыптастыру бойынша тәжірибелік жұмыстардың нәтижелері келтірілген. Зерттеу нәтижесі ретінде ойын арқылы балаларды түрлі төтенше жағдайлардан сақтандыратын тәжірибелік кеңестер ұсынылады.

Кілтті сөздер: жер сілкінісі, қауіпсіз мінез-құлық, сақтандыру, төтенше жағдай, дағды.

*R. K. Kerimbayeva¹, Zh. T. Sarybekova²,

U. Sh. Zhamirova³, Sh. Zh. Arzymbetova⁴, N. A. Shyntayeva⁵

^{1,3,5}Taraz university named after M. Kh. Dulaty,

Republic of Kazakhstan, Taraz;

²International Taraz university named after Sh. Murtaza,

Republic of Kazakhstan, Taraz;

⁴Zh.Tashenev University,

Republic of Kazakhstan, Shymkent.

Received 05.02.25.

Received in revised form 28.08.25.

Accepted for publication 31.08.25.

НАЗВАНИЕ?

To date, strengthening the health of preschool children, ensuring the safety of their lives and activities is an urgent problem of the country's education system. The article examines the problem of children's insurance against various natural disasters in kindergarten, its prevention, the formation of safe behavior skills. The authors define the concept of safe behavior, compare and analyze domestic and modern Russian programs of preschool education and training on the research problem. To date, the need to protect children's health, insurance of living conditions has been identified as an urgent problem that has not been sufficiently studied in scientific and practical terms. A program for diagnosing the skills of safe behavior of a preschooler in an earthquake is proposed. The problem is deeply investigated in the works of scientists A.Bandecchi, V.Pazzi, S.Morelli, L.Valori, N.Casagl, in which criteria indicators (cognitive, motivational, activity) and levels (low, medium, high) that form children's skills of safe behavior during earthquakes were identified. The results of practical work on the formation of skills of safe behavior of a preschooler in an earthquake in a kindergarten are presented. As a result of the study, practical recommendations are proposed that will protect children from various emergencies with the help of games.

Keywords: earthquake, safe behavior, insurance, emergency, skills.

МРНТИ 16.21.29

<https://doi.org/10.48081/MGLR8719>

*И. Т. Мухамеджанов¹, А. Д. Жакупова², А. О. Мукашева³

^{1,2,3}Кокшетауский университет имени Ш. Уалиханова,

Республика Казахстан, г. Кокшетау

*e-mail: ilias.mt14@gmail.com

¹ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5778-8511>

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0699-7636>

³ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3122-750X>

ОСМЫСЛЕНИЕ ОБРАЗНОЙ ЛЕКСИКИ УЧАЩИМИСЯ 7-Х КЛАССОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Статья посвящена изучению восприятия, осмысления и интерпретации образной мотивированной лексики учащимися 7-х классов в условиях билингвального образовательного пространства. Исследование опирается на ряд теоретико-методологических положений: теория лексической образности, теория лексической мотивации, метод психолингвистического эксперимента, принципы сопоставительных билингвальных исследований. Цель статьи – выявление особенностей осмысления образной мотивированной лексики школьниками с различным языковым опытом (монолингвы и билингвы). Образность рассматривается как структурно-семантическая категория, важная для формирования ассоциативно-образного и критического мышления, развития когнитивной гибкости и языковой креативности школьников. Результаты направленного психолингвистического эксперимента с участием подростков одной из школ города Кокшетау позволили зафиксировать показания метаязыкового сознания, собрать корпус метавысказываний по интерпретации мотивированных образных слов в количестве 852 единицы. Выявлены основные лингвокогнитивные стратегии осмысления образной лексики: буквальное, ассоциативно-образное, денотативное иokkaзионально-креативное толкование. Полученные данные позволили провести сопоставительный анализ реакций монолингвов и билингвов и установить степень влияния

языковой среды на формирование образного мышления. Сделаны выводы о необходимости интеграции мотивированной лексики и психолингвистических методов в образовательную практику для развития лингвокогнитивных способностей школьников.

Ключевые слова: лексическая образность, мотивированная лексика, психолингвистический эксперимент, билингвизм, образное мышление.

Введение

Почему школьники, хорошо справляясь с буквальным смыслом слов, часто испытывают трудности при встрече с метафорами, идиомами и образными выражениями? Этот вопрос остаётся актуальным как для теоретиков языка, так и для практиков образования. Современный школьник ежедневно сталкивается с десятками метафорических и образных конструкций в учебных текстах и повседневной речи, но не всегда осознаёт их семантическую двуплановость, метафорическую внутреннюю форму слова. Недостаток способности к интерпретации образной мотивированной лексики нередко приводит к искажённому восприятию информации и снижению уровня когнитивной гибкости. Понимание данных затруднений требует изучения особенностей мотивационной рефлексии и стратегий осмысления образной лексики школьниками, развивающимися в полилингвальном образовательном пространстве Казахстана.

Одной из ключевых задач современной лингвистики и психолингвистики является изучение механизмов образного мышления как важнейшей составляющей металингвистической компетенции личности. Образное мышление исследуется в психолингвистике (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин), когнитивной лингвистике (Е. С. Кубрякова, Ч. Филмор), лингвокультурологии (В. Н. Телия, В. В. Красных) и теории лексической и фразеологической образности (В. А. Маслова, В. Г. Гак). В англоязычной литературе аналогичные феномены описываются терминами *figurative language* и *imagery*, частично коррелирующими с «образным мышлением». Значительный вклад в изучение метафорического мышления внесли Дж. Лакофф и М. Джонсон, рассматривающие метафору как ключевой механизм концептуализации [1]. Идеи взаимосвязи языка, мышления и культуры отражены в работах Э. Сепира, подчеркивающего роль языка в формировании когнитивных моделей мира [2]. Таким образом, наблюдается концептуальное сближение отечественных и западных подходов к изучению языковой образности и её когнитивных основ.

Методологически важными для настоящего исследования являются идеи Е.А. Юриной, которая рассматривает образное мышление как способ использования слов, внутренняя форма которых содержит метафору/метонимию, а также как способность воспринимать и осознавать языковые (лексические) образы, интерпретировать лексику с учетом метафорических смыслов [3].

Образное мышление играет фундаментальную роль в формировании когнитивных, коммуникативных и креативных компетенций учащихся. Оно является основой для осознанного владения языком, развития критического и вариативного мышления, способности к интерпретации метафорических и образных конструкций. Развитие образного мышления у школьников выступает важнейшим компонентом комплексного подхода к обучению иностранным языкам, способствуя формированию устойчивых и гибких языковых и когнитивных навыков. Особую актуальность в современных условиях приобретает изучение специфики осмысления учащимися образной лексики – метафор, идиом, эпитетов и других языковых единиц с ярко выраженной внутренней формой, которые требуют не только языковой расшифровки, но и активации ассоциативно-образного мышления [4].

Экспериментальные методики анализа образной лексики привлекались при изучении детской речи в диссертационном исследовании К. В. Гарганеевой [5], при сопоставительном исследовании русской и английской лексики Е. А. Шериной [6], при мотивологическом анализе наименований птиц и растений А. Д. Жакуповой [7]. Предметом данного направления выступает представление носителей языка о самом языке и понимании его смыслов.

Несмотря на активное развитие психолингвистических, когнитивно-дискурсивных и социокультурных направлений, проблема восприятия и интерпретации образной лексики детьми и подростками остаётся недостаточно исследованной в экспериментальной и практико-ориентированной плоскости. Это особенно проявляется в билингвальной среде, где учащиеся вынуждены выстраивать сложные ассоциативные связи между языковыми и культурными кодами двух и более систем, что влияет на глубину и характер интерпретации мотивированных образных единиц.

Настоящее исследование опирается на теоретико-методологическую базу ученых томской лингвистической школы (О. И. Блинова, Е. А. Юрина, Н. Н. Казакова и др.), в рамках которой особое внимание уделяется внутренней форме слова и ее когнитивно-мотивационной составляющей.

Материалы и методы

Настоящее исследование опирается на интегративный подход, сочетающий психолингвистические, мотивологические и билингвальные принципы анализа, и включает три методологических компонента:

теорию лексической мотивации, теорию лексической образности и метод психолингвистического эксперимента с опорой на билингвальную специфику выборки.

1 Главной опорной моделью настоящего исследования является теория лексической мотивации, разработанная О.И. Блиновой [8;9]. В рамках данной концепции лексическая мотивация слова определяется как осознанная связь между внутренней формой и внешним значением слова, раскрывающаяся в процессе осмысления лексической единицы. По О.И. Блиновой, мотивированность – это «структурно-семантическое свойство слова, позволяющего осознать рациональность связи значения и звуковой оболочки слова на основе его лексической и структурной соотносительности»; мотивационные отношения в лексике – это системные связи между словами или их частями, которые демонстрируют наличие общего основания, лежащего в основе их семантики или формы [10].

В трудах представителей томской мотивологической школы (О.И. Блинова, Е.А. Юрина, Н.Н. Казакова и др.) подчеркивается, что мотивационные отношения представляют собой один из ведущих когнитивных механизмов в организации и освоении лексики. Ученые школы рассматривают мотивацию как проявление внутренней организации лексико-семантической системы языка, где мотивационные связи могут быть как прозрачными и доступными для осознания (например, *рыбак* – от *рыба* + формант *-АК*), так и частично или полностью стёртыми в современном языковом сознании (путеводитель – ‘тот, кто ведёт по пути’). В отличие от словообразовательного подхода «в теории лексической мотивации эти связи устанавливаются не путем анализа системных отношений словопроизводства, а с учетом актуализированных в речи носителей языка мотивационных связей, которые фиксирует исследователь как факт осознания связи звучания и значения слова на основании его лексической и структурной соотносительности» [9;10].

Только путем обращения к носителю языка, его метаязыковому сознанию возможно определить, является ли слово мотивированным, «поэтому основным источником изучения лексической мотивации становятся тексты или метатексты (показания метаязыкового сознания говорящих), в которых реализовались отношения лексической и структурной мотивации» [11].

Теория лексической мотивации О.И. Блиновой позволяет исследовать, насколько глубоко учащиеся способны выявлять структурно-семантические (мотивационные) связи между языковыми единицами, функционирующими в языке, а также осознавать мотивированность слов.

2 В качестве теоретико-методологической базы исследования была использована теория лексической образности, предложенная Е.А. Юриной [12].

Согласно Е.А. Юриной, образность определяется как лексико-семантическая категория, обобщающая способность языковых единиц обозначать явления внеязыковой действительности (объекты, признаки, процессы, ситуации) в ассоциативной связи с иными явлениями, не тождественными обозначаемым, на основе реального или воображаемого сходства посредством метафорической внутренней формы [12]. К числу образных лексических единиц Е.А. Юрина относит языковые метафоры – «семантически мотивированные лексические единицы с переносным метафорическим либо метафоризированным метонимическим значением» [3].

Е. А. Юриной предложена структура образного значения, в основе которой лежат три составляющие: денотатив (содержит представление об отражённых в семантике предметах, признаках, процессах, являющихся объектами (референтами) образной номинации); ассоциатив (содержит представление о классе тех предметов, признаков, процессов, которые, по мнению языкового коллектива, обладают максимальной степенью проявления характерного признака денотата и поэтому служат для его обозначения), символ (является связующим звеном между денотативом и ассоциативом, содержит то общее, что объединяет первые два компонента (общий признак или ряд признаков, устойчивая смысловая ассоциация) [13].

Для нашего исследования методологически важным стало выяснение того, как школьники осознают и интерпретируют мотивированную образную лексику с точки зрения её внутренней формы и образного значения слова. Особое внимание уделяется тому, как учащиеся воспринимают структуру образного слова, фиксируют ли они в своем сознании денотативный уровень значения или способны актуализировать и ассоциативный, и символический компоненты.

Анализируя метавысказывания школьников, мы стремились установить, каким образом подростки выявляют и объясняют мотивационные связи между понятийным содержанием и метафорической внутренней формой лексических единиц. Исследование позволило зафиксировать, способны ли респонденты осмысливать не только прямые значения слова, но и скрытые за ними образные смыслы, основанные на ассоциациях и метафорическом переносе признаков. Так, например, при осмыслении образного слова НЕБОСКРЕБ школьники-респонденты давали следующие показания метаязыкового сознания – «дом, который достает до неба», «здание как будто бы скребётся до неба», «связанное с самолетом», «высокое здание».

Такой подход позволил соотнести эмпирические данные с теоретической моделью Е. А. Юриной и на практике проверить степень сформированности

у подростков металингвистической способности – умения анализировать внутреннюю структуру языковых единиц и раскрывать их образную природу.

3 Методологическую основу эмпирической части работы составляет метод психолингвистического эксперимента, применяемый в трудах ученых, занимающихся экспериментальным изучением детского метаязыкового сознания (Т.А. Гридина, Г.Р. Доброва, Д.Г. Коврижкина, Л.В. Московкин, О.С. Колясникова, А.Д. Жакупова, О. А. Анищенко, Ж.Г. Темирова, О.А. Жумагулова, Г. Т. Тлеубердина, И.С. Каирбекова и др.).

Экспериментальная база настоящего исследования включает билингвальную выборку и построена в рамках сопоставительных билингвальных исследований, представленных в трудах А. Д. Жакуповой, О. А. Анищенко, Ж. Г. Темировой, Г. Т. Тлеубердиной, О.А. Жумагуловой, И. С. Каирбековой и др. Эти исследования акцентируют внимание на специфике функционирования мотивационной и образной лексики в билингвальном сознании учащихся и на особенностях межъязыкового сопоставления при интерпретации метафорических единиц [14;16;17].

Данный метод предполагает выявление метаязыкового осмысления и интерпретации учащимися мотивированных лексических единиц, что позволяет зафиксировать и проанализировать реальные механизмы восприятия и интерпретации образной семантики школьниками-билингвами и монолингвами [15].

Экспериментальная база исследования была заимствована из апробированного ранее психолингвистического эксперимента, проведенного А.Д. Жакуповой и группой исследователей в рамках проекта ИРН АР 14869264 «Мотивационная рефлексия детей в условиях моно- и билингвального формирования личности». Подробное описание методики эксперимента, а также анализ полученных данных представлены в нашей статье [17].

Кратко процедура эксперимента выглядела следующим образом. В исследовании приняли участие 40 учащихся 7-х классов (13-14 лет) одной из школ города Кокшетау (Акмолинская область), которые были разделены на две группы: монолингвы (20 учащихся) и билингвы (20 учащихся казахской национальности с доминирующим русским языком). Респондентам предлагалось осмыслить и интерпретировать 20 мотивированных лексических единиц русского языка, отобранных в соответствии с критериями образности и лексико-семантической мотивации (по классификациям Е.А. Юриной и О. И. Блиновой) на основе материалов мотивологических словарей и специализированных трудов по теории мотивации и образности, например,

белоручка, сердцеед, проныра, волнолом, дымоход, змеевик, ласточка, шилохвость, дубонос, лирохвость, выпь и др.

Важно отметить, что исследование имеет прикладной характер и ориентировано на разработку методики развития образного мышления школьников в процессе обучения английскому языку. Тем не менее диагностический этап исследования был целенаправленно организован на русском языке, поскольку все участники эксперимента являются носителями русского языка и используют его в качестве основного инструмента учебной и бытовой коммуникации. Выявление особенностей интерпретации образной лексики на родном языке на данном этапе было методологически оправданным: диагностика на знакомом языковом материале позволила объективно определить уровень сформированности мотивационной рефлексии и ассоциативно-образного мышления учащихся без влияния межъязыковой интерференции.

Таким образом, первостепенной задачей эксперимента стало зафиксировать исходный уровень металингвистических и когнитивных стратегий школьников в работе с образной лексикой на русском языке.

Психолингвистический эксперимент был проведен с соблюдением норм и принципов исследовательской этики после одобрения Комитета исследовательской этики КУ им. Ш. Уалиханова. С участниками и их законными представителями была проведена разъяснительная работа, были оглашены права и обязанности участников и организаторов экспериментальной работы. В ходе экспериментальной работы были созданы комфортные условия для участников, результаты их участия будут использованы с их согласия, личные данные закодированы.

Главной задачей направленного психолингвистического эксперимента было создание таких экспериментальных условий, при которых рефлексия испытуемых направлена на актуализацию внутренней формы образного слова посредством установления ассоциативной связи между метафорически мотивированным образным словом и мотивирующими его единицами.

В качестве основного инструмента исследования было выбрано анкетирование. Для эксперимента были разработаны специальные анкеты, направленные на фиксацию метаязыковых реакций учащихся на предложенные слова. Каждому респонденту предлагалось заполнить анкету, которая включала стандартные биографические данные (пол, возраст) и основной вопрос: «Почему, по твоему мнению, так назвали ...?» Далее следовал перечень из 10 образных слов. Анкетирование проводилось в два этапа с интервалом в одну неделю, что позволило минимизировать влияние эффекта повторяемости и повысить объективность полученных данных.

Целью эксперимента являлось выявление мотивационной рефлексии учащихся способности к осознанию мотивационных связей между звучанием и значением образного слова русского языка, а также выявление различий в когнитивных стратегиях монолингвов и билингвов при работе с мотивированной лексикой.

Для анализа собранного эмпирического материала применялись как количественные, так и качественные методы обработки данных.

Количественный анализ включал:

определение количества точного и неточного осмысления образных мотивированных лексических единиц. Уровень осмысления образной лексики оценивался по «шкале точности осмысления мотивированной образной лексики» (далее – Шкала). Полное осмысление (лексический мотиватор, внутренняя форма, образное значение) оценивалось в 1 балл, частичное – 0,5, отсутствие – 0. Шкала позволила определить уровень развития образного мышления и мотивационной рефлексии у школьников-респондентов.

определение доли учащихся, продемонстрировавших осознание образного значения слова по типам метавысказываний. Всего зафиксировано 4 типа метавысказываний:

1 Метавысказывания, демонстрирующие осознание метафорической внутренней формы и интерпретацию образного значения слова с опорой на лексический мотиватор. Эти метавысказывания содержат толкования, в которых образное значение вербализуется путем выражения предметно-понятийного плана содержания («денотатив»), ассоциативно-образного плана значения («ассоциатив») и «символа метафоры». Например, слово БЕЛОРУЧКА респонденты объясняют следующим образом: «человек, который боится испачкать руки, поэтому они как будто белые».

Метавысказывания, фиксирующие осмысление внутренней

формы слова на уровне формально-семантического сходства лексических единиц (белоручка – белые руки) с опорой на лексический мотиватор без актуализации метафорического компонента образного значения слова. Данный тип метавысказываний содержит мотивирующее толкование с использованием денотатива без актуализации ассоциатива и «символа метафоры». Например, слово БЕЛОРУЧКА – «у него всегда чистые руки».

Метавысказывания, в которых дано толкование, ограничивающееся понятийным или функциональным описанием объекта без осмысления внутренней формы слова.

Например, слово БЕЛОРУЧКА толкуется как «аккуратный человек», «человек чистоплотный»;

Метавысказывания, характеризующиеся отсутствием интерпретации или формальным отказом от ответа (ответы типа «не знаю», «просто так назвали» и др.).

сопоставление уровня осмысления образной лексики между монолингвами и билингвами с использованием простых статистических процедур (процентное соотношение и сравнительный анализ данных двух подгрупп).

Качественный анализ предусматривал 3 этапа:

Классификация стратегий осмысления мотивированной образной лексики учащимися:

Денотативная стратегия (ориентация на словарное значение). Респонденты воспроизводят общеупотребительное значение слова без углубления в образную или метафорическую составляющую. Пример: СЕРДЦЕЕД – «мужчина, который покоряет сердца и как будто их съедает» (совпадает с лексикографическим значением «мужчина, пользующийся большим успехом в женском обществе»).

Мотивационно-расширительная стратегия (семантическое обогащение за счет интерпретации внутренней формы). Респонденты актуализируют мотиватор и предлагают интерпретацию, которая выходит за рамки словарного значения, включая образные или метафорические дополнения. Пример: ДУШЕГРЕЙКА – «теплая вещь, которая греет душу» (добавляется экспликация внутренней формы «греет душу»).

Буквальная стратегия (интерпретация по внешним или физическим признакам объекта). Толкование ограничивается прямым восприятием слова без выхода на переносные или образные значения. Пример: ДЫМОХОД – «дым ходит».

Оценочная стратегия (перенос значения на характеристики личности). Интерпретация осуществляется через отнесение слова к положительным или отрицательным личностным качествам. Пример: ЧЕРЕПАХА – «человек медлительный, не спешит».

Окказионально-парадоксальная стратегия (неожиданные и неточные интерпретации). Представлены индивидуальные или ошибочные толкования, отклоняющиеся от принятого значения, иногда с элементами юмора или случайных ассоциаций. Пример: КОТЛОВИНА – «ловушка для котов».

Перцептивно-визуальная стратегия (сравнение с формой, цветом, размером объекта). Респонденты соотносят значение слова с внешними характеристиками объекта. Примеры: ЛАСТОЧКА – «хвост похож на ласты», «крылья похожи на ласты», «маленькая, как точка».

Описательная стратегия (общее описание без выявления образности). Формируются описательные реакции без актуализации внутренней формы и мотивационной связи. Пример: СЕРДЦЕЕД – «очень красивый, в которого влюбляются».

Анализ метавысказываний в зависимости от актуализации образа. (по Е.А. Юриной). Выявлено 2 типа метавысказываний:

– при помощи толкования со смысловой мотивировкой посредством слов, выражающих прототипически сходные образы из того же смыслового поля: котловина, подножье, волнорез и др.;

– при помощи толкования со смысловой мотивировкой посредством слов, выражающих прототипически сходные образы из другого смыслового поля: горихвостка, душегрейка, белоручка и др.

Анализ корпуса метавысказываний, отражающих осознание различных аспектов образного содержания исходной единицы в зависимости от механизма образного ассоциирования (по Е.А. Юриной). Всего зафиксировано 5 типов реакций:

– реакции, демонстрирующие осознание мотивированности и внутренней формы слова, которые можно назвать эпидигматическими мотивирующими реакциями;

– реакции, выражающие образное представление, заключенное в семантике слова-стимула, путем указания на подобное представление в реакции. Это парадигматические реакции в пределах одного образного или метафорического поля;

– реакции, которые выражают денотативное содержание слова-стимула через другие образы, представляющие собой парадигматические реакции ассоциативно-дополняющего типа, которые пересекаются с другими метафорическими полями;

– экспрессивно-оценочные реакции, выражающие схожее эмоционально-оценочное отношение к явлению, выраженному образным словом;

– необразные реакции синтагматического типа, которые демонстрируют осознание денотативного содержания метафоры.

Качественный аспект анализа был направлен на выявление глубины и специфики ассоциативного мышления, особенностей актуализации внутренней формы слова в сознании учащихся и степени развития металингвистической рефлексии.

К числу ограничений проведенного исследования можно отнести: ограниченный объем выборки (40 учащихся), что требует в будущем расширения выборки для повышения репрезентативности результатов; возрастную однородность респондентов (исследование проведено только среди учащихся 13-14 лет), что затрудняет экстраполяцию данных на другие возрастные группы; фокус на одной билингвальной паре языков (русский и казахский), в связи с чем необходимы дальнейшие сопоставительные исследования с привлечением билингвов других языковых сочетаний.

Результаты и обсуждение

Собрано и проанализировано 852 метавысказывания, собранных в ходе эксперимента от 40 учащихся 7-х классов (20 монолингвов и 20 билингвов) города Кокшетау.

Таблица 1 – Количество полученных метавысказываний

Количество	Всего	Билингвы	Монолингвы
Респондентов	40	20	20
Метавысказываний	852	432	420

Согласно Шкале получены результаты, позволяющие оценить уровень осмысления образной лексики учащимися двух исследуемых групп. Были зафиксированы средние, медианные и крайние значения по каждому из параметров в группе монолингвов и билингвов.

Таблица 2 – Сводные количественные результаты эксперимента

Показатель	Группа билинг- вов	Группа монолинг- вов
Средний балл по группе	11,83	10,11
Медианный показатель	12	10,5
Максимальный индивидуальный балл	15,5	13,5
Минимальный индивидуальный балл	8,5	7

Таблица 3 – Распределение типов интерпретаций в группе монолингвов и билингвов*.

Тип интерпретаций	Группа билингвов (n = 20)	Группа монолингвов (n = 20)
Полностью мотивированные интерпретации (1 балл)	60% (192 из 432 ответов)	63% (245 из 420 ответов)
Частично мотивированные интерпретации (0,5 балла)	28% (90 из 432 ответов)	25% (98 из 420 ответов)
Нулевые интерпретации («не знаю», отсутствие ответа)	12% (38 из 432 ответов)	12% (46 из 420 ответов)

Выявлено 7 стратегий, каждая из которых отражает различную степень глубины и характера интерпретации соотношения денотативного и ассоциативно-образного планов значения.

Таблица 4 – Стратегии осмысления мотив. лексики

Стратегии осмысления мотивированной образной лексики учащимися	Билингвы Количество/%	Монолингвы Количество/%
Денотативная	68 / 16%	64 / 15%
Мотивационно-расширительная	72 / 17%	47 / 11%
Буквальная	60 / 14%	72 / 17%
Оценочная	26 / 6%	26 / 6%
Окказионально-парадоксальная	38 / 9%	43 / 10%
Перцептивно-визуальная	55 / 13%	85 / 20%
Описательная	107 / 25%	9 / 2,1 %

Таким образом, полученные данные фиксируют разнообразие подходов школьников к осмыслению образных единиц: от буквального и описательного до углубленного метафорического толкования с привлечением ассоциативных образов.

Анализ метавысказываний в зависимости от актуализации образа. Выявлено 2 типа метавысказываний (Таблица 5):

* Количество ответов учитывает общее число метавысказываний, полученных от каждой группы в ходе эксперимента.

Таблица 5 – Типы метавысказываний (по актуализации образа)

Типы метавысказываний	Билингвы Количество/ %	Монолингвы Количество / %
при помощи толкования со смысловой мотивировкой посредством слов, выражающих прототипически сходные образы из того же смыслового поля	230 / 54 %	221 / 52 %
при помощи толкования со смысловой мотивировкой посредством слов, выражающих прототипически сходные образы из другого смыслового поля	196 / 46 %	204 / 48 %

6. Анализ корпуса метавысказываний, отражающих осознание различных аспектов образного содержания исходной единицы в зависимости от механизма образного ассоциирования. Всего зафиксировано 5 типов реакций:

Таблица 6 – Количественный анализ ответов респондентов

Типы метавысказываний	Билингвы Количество/%	Монолингвы Количество/%
демонстрирующие осознание мотивированности и внутренней формы слова, которые можно назвать эпидигматическими мотивирующими реакциями	94 / 21%	85 / 20%
выражающие образное представление, заключенное в семантике слова-стимула, путем указания на подобное представление в реакции.	105 / 25%	98 / 23%
выражающие денотативное содержание слова-стимула через другие образы.	86 / 20%	94 / 21%
выражающие схожее эмоционально-оценочное отношение к явлению.	72 / 17%	68 / 16%
демонстрирующие осознание денотативного содержания метафоры.	72 / 17%	85 / 20%

7. Полученные экспериментальные данные легли в основу мотивационного паспорта слова, включающего метавысказывания школьников и структурно-

семантическую характеристику каждого осмысленного школьниками слова. Всего составлено 20 мотивационных паспортов (см. образец Таблица 7):

Таблица 7 – Мотивационный паспорт лексической единицы «СЕРДЦЕЕД». «СЕРДЦЕЕД».

СЕРДЦЕЕД	
ЛЗ: «мужчина, пользующийся большим успехом в женском обществе, покоритель сердец» (Юрина Е.А. Образная лексика русского языка.с.256)	
Группа респондентов монолингвов	Группа респондентов билингвов
«покоряет сердца и как будто съедает их» (10) ² «влюбляет и покоряет сердца девушек» (6) «встречается, а потом бросает» (2) «очень красивый, человек, в которого много кто влюблен» (1) «не знаю» (1)	«завоевывает сердца будто ест их» (8) «покоряет чужие сердца» (4) «очень красивый, человек, в которого много кто влюблен» (4) «не знаю» (4)
ВФС1 < MF: СЕРДЦЕЕД МЗ: «человек, к-рый как будто покоряет и > съедает сердца» ЛМ1: сердце, съедать	ВФС1 < MF: СЕРДЦЕЕД МЗ: «человек, к-рый как будто завоевывает и > съедает сердца» ЛМ1: сердце, съедать
ВФС2 < MF: СЕРДЦЕЕД	ВФС2 < MF: СЕРДЦЕЕД МЗ: «человек, к-рый покоряет сердца <девушек>» ЛМ2: сердце

Таким образом, проведенное исследование подтвердило гипотезу о наличии у школьников базовой способности к интерпретации мотивированной лексики и подчеркнуло роль индивидуальных когнитивных стратегий и билингвального опыта в глубине осмысления образной составляющей слова.

Однако выявленные данные позволяют внести уточнение к существующим теориям. Так, если в ряде работ утверждается, что способность школьников осознавать метафорическую внутреннюю форму зависит в основном от возраста и общего уровня когнитивного развития [17], наши данные показывают дополнительный фактор – специфику билингвального сознания. Билингвизм как особый когнитивный режим способствует гибкости и вариативности мышления, включая работу с мотивированной лексикой. Данный вывод коррелирует с наблюдениями ученых. Двухязычие способствует расширению когнитивных способностей ребенка, ускорению его возрастного созревания через дополнительное интеллектуальное стимулирование в ходе освоения [12].

В то же время, равный процент нулевых реакций в обеих группах (12%) частично противоречит данным психолингвистических исследований Н.И. Жинкина [18] и Л.С. Выготского [19] о том, что билингвы демонстрируют более высокий уровень языковой рефлексии при работе с образной лексикой. Наша работа показала, что даже в билингвальной группе присутствует значительный пласт учащихся, затрудняющихся при интерпретации метафорически непрозрачных единиц, что требует дальнейшего изучения факторов влияния.

Сопоставительный анализ стратегий осмысления образной лексики также подтвердил, что обе группы активно используют как логико-понятийные (денотативные), так и образно-ассоциативные подходы к интерпретации. Зафиксированная вариативность подтверждает тезис В.А. Масловой о том, что образное мышление у школьников опирается на разные когнитивные механизмы – от буквального объяснения до сложных ассоциативных структур [20]. Особенно интересны случаи окказиональных и парадоксальных реакций, которые демонстрируют креативный потенциал учащихся (котловина – ловушка для котов).

Детальный анализ метатекстов позволил выделить ряд когнитивных стратегий, что согласуется с концепцией прототипического моделирования в метафорическом осмыслении [4]. Например, наряду с эпидигматическими мотивирующими толкованиями учащиеся продемонстрировали парадигматические реакции внутри одного образного поля (например, сердцеед – «тот, кто покоряет и съедает сердца») и межполевые ассоциации, связанные с образами из других концептуальных сфер.

Кроме того, полученные данные подчеркивают, что механизмы осмысления образной лексики имеют не только когнитивный, но и индивидуально-психологический характер. Это подтверждает положение, что в интерпретации образных единиц активизируются не только когнитивные схемы, но и личностный опыт ребенка, его эмоциональный и ассоциативный фон.

Информация о финансировании

Исследование выполнено при поддержке Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан в рамках грантового финансирования научного проекта ИРН АР 26197041 «Языковая и метаязыковая рефлексия детей-билингвов и детей-полилингвов: социолингвистический, психолингвистический, лексикографический аспекты» 2025-2027 гг.), реализуемого в Кокшетауском университете им. Ш. Уалиханова.

Заключение

Проведенное исследование позволило комплексно проанализировать особенности интерпретации мотивированной образной лексики школьниками – монолингвами и билингвами в рамках психолингвистического подхода. Выводы подтверждают, что учащиеся данной возрастной группы осознают двухплановую структуру лексического значения – как на уровне денотативного компонента, так и на уровне ассоциативно-образного плана.

Полученные данные подтверждают гипотезу о том, что мотивационная рефлексия школьников тесно связана с их способностью к выявлению и интерпретации метафорической внутренней формы слова. При этом вариативность стратегий осмысления мотивированной лексики обусловлена как индивидуально-психологическими особенностями учащихся, так и спецификой их языкового опыта (монолингвального или билингвального).

Результаты психолингвистического эксперимента показали, что билингвы проявляют несколько более высокую когнитивную гибкость и склонность к использованию образно-метафорических интерпретаций.

Собранный корпус метавысказываний подтвердил ключевое положение мотивологической школы (О.И. Блинова, Е.А. Юрина) о том, что степень осознания образности слова зависит от прозрачности его внутренней формы и соотносённости с актуальными для носителя языка культурными и социокультурными кодами.

Полученные результаты дают возможность сделать вывод о том, насколько развито у школьников ассоциативно-образное мышление, необходимое для успешной интерпретации и активного использования образной лексики в иноязычной коммуникации.

Таким образом, результаты работы дополняют существующие психолингвистические концепции мотивационной рефлексии школьников и подчеркивают значимость развития металингвистической компетенции в образовательной среде.

Список использованных источников

1 **Lakoff, G., & Johnson, M.** Metaphors We Live By [Text]. – Chicago: University of Chicago Press, 1980.

2 **Sapir, E.** An Introduction to the Study of Speech [Text]. – New York: Harcourt, Brace & World, 1921.

3 **Юрина, Е. А.** Образная лексика русского языка. Ч. II: Пищевой код культуры в образном строе языка: учеб. пособие [Текст]. – Вестник ТГУ. 2015. – 132 с.

4 **Казакова, Н. Н.** Психолингвистический подход к исследованию семантики образного слова [Текст] // Вестник ТГУ. – 2013. – № 371. – С. 31–34.

5 **Гарганеева, К. В.** Явление мотивации слов в социовозрастном аспекте: дис. ... канд. филол. наук. – Томск, 1999. – 210 с.

6 **Шерина, Е. А.** Национально-культурная специфика образной лексики русского языка [Текст] // Вестник ТГУ. – 2010. – № 339. – С. 28–31.

7 **Жакупова, А. Д.** Знание как объект мотивологического анализа лексики [Текст] // Актуальные проблемы русистики: материалы Междунар. науч. конф. – 2006. – С. 92–97.

8 **Блинова, О. И.** Явление мотивации слов (лексикологический аспект): учеб. Пособие [Текст]. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1984. – 191 с.; также: Блинова О. И., 1996, 2000.

9 **Блинова, О. И.** Ключевые термины мотивологии: испытание временем (1971–2011 гг.) [Текст] // Вестник ТГУ. – 2012. – № 10 (125). – С. 136–140.

10 **Юрина, Е. А., Жакупова, А. Д.** Развитие идей О. И. Блиновой в лингвистических концепциях образного строя языка и сопоставительной мотивологии [Текст] // Вестник ТГУ Филология. – 2020. – № 68. – С. 172–180.

11 **Юрина, Е. А.** Образный строй языка [Текст]. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. – 232 с.

12 **Жакупова, А. Д., Анищенко, О. А., & Темирова, Ж. Г.** (2024). Стратегии восприятия мотивированных русских слов моно- и билингвальными детьми Северного Казахстана: экспериментальное исследование [Текст] // Russian Language Studies, 22(2), 208–224.

13 **Жакупова, А. Д., Анищенко, О. А., & Темирова, Ж. Г.** Исследование мотивационной рефлексии детей-монолингвов и детей-билингвов Казахстана (на материале данных психолингвистического эксперимента) [Текст] // Вестник ТГУ. Филология. – 2024. – № 88. – С. 48–75.

14 **Жакупова, А. Д., Жумагулова, О. А., Тлеубердина, Г. Т., & Кайырбекова, И. С.** Сопоставительно-мотивологическое исследование мотивационной рефлексии детей [Текст] // Проблемы онтолингвистики – 2023: вариативность речевого онтогенеза: материалы Междунар. науч. конф. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2023. – С. 176–186.

15 **Мухамеджанов, И., Жакупова, А. Д.** Организация психолингвистического эксперимента для анализа мотивационной рефлексии учащихся монолингвов и билингвов 7 классов [Текст] // Вестник КУ им. Ш. Уалиханова. Серия филологическая. – 2025. – № 1. – С. 316–331.

16 **Frontiers, A.** An empirical study on the development of metaphorical comprehension of Chinese children [Text]. – 2023.

17 **Карпушкина, Е. А.** Становление двуязычной системы детей с билингвизмом [Текст] // Известия вузов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2013. – № 2. – С. 223–229.

18 **Жинкин, Н. И.** Механизмы речи [Текст]. – М. : Наука, 1958. – 288 с.
19 **Выготский, Л. С.** Мышление и речь [Текст]. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.

20 **Телия, В. Н.** Метафора как модель и способ осмысления мира [Текст] // Теория метафоры. – М. : Прогресс, 1996. – С. 352.

References

1 **Lakoff, G., & Johnson, M.** Metaphors We Live By [Text]. – Chicago: University of Chicago Press, 1980.

2 **Sapir, E.** Language: An Introduction to the Study of Speech [Text]. – New York: Harcourt, Brace & World, 1921.

3 **Yurina, E. A.** Obraznaya leksika russkogo yazyka. Chast' II: Pishchevoy kod kultury v obraznom stroe yazyka: ucheb. posobie [Figurative Vocabulary of the Russian Language. Part II: The Food Code of Culture in the Figurative Structure of the Language: Textbook.] [Text]. – Tomsk: Izdatel'skiy Dom TSU, 2015.

4 **Kazakova, N. N.** Psikholingvisticheskiy podkhod k issledovaniyu semantiki obraznogo slova [Psycholinguistic Approach to the Study of the Semantics of Figurative Words] [Text] // Vestnik TSU. – 2013. – № 371. – P. 31–34.

5 **Garganeeva, K. V.** Yavlenie motivatsii slov v sotsiovozrastnom aspekte: dis. ... kand. filol. Nauk [The Phenomenon of Word Motivation in the Socio-Age Aspect: PhD Dissertation] [Text]. – Tomsk, 1999.

6 **Sherina, E. A.** Natsional'no-kul'turnaya spetsifika obraznoy leksiki russkogo yazyka [National and Cultural Specificity of Figurative Vocabulary of the Russian Language] [Text] // Vestnik TSU. – 2010. – № 339. – P. 28–31.

7 **Zhakupova, A. D.** Znanie kak ob'ekt motivologicheskogo analiza leksiki [Knowledge as an Object of Motivological Analysis of Vocabulary.] [Text] // Aktual'nye problemy rusistiki. – 2006. – Vol. 3. – P. 92–97.

8 **Blinova, O. I.** Yavlenie motivatsii slov (leksikologicheskiy aspekt): ucheb. posobie [The Phenomenon of Word Motivation (Lexicological Aspect)] [Text]. – Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta, 1984.

9 **Blinova, O. I.** Klyuchevye terminy motivologii: ispytanie vremenem (1971–2011 gg.) [Key Terms of Motivology: Tested by Time] [Text] // Vestnik TSPU. – 2012. – № 10(125). – P. 136–140.

10 **Yurina, E. A., & Zhakupova, A. D.** Razvitie idey O. I. Blinovoy v lingvisticheskikh kontseptsiyakh obraznogo stroya yazyka i sopostavitel'noy motivologii [Development of O. I. Blinova's Ideas in Linguistic Concepts of the Figurative Structure of Language and Comparative Motivology] [Text] // Vestnik TSU. Filologiya. – 2020. – № 68. – P. 172–180.

11 **Yurina, E. A.** Obraznyy stroy yazyka [Figurative Structure of Language] [Text]. – Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta, 2005..

12 **Zhakupova, A. D., Anishchenko, O. A., & Temirova, Zh. G.** Strategii vospriyatiya motivirovannykh russkikh slov mono- i bilingval'nyimi det'mi Severnogo Kazakhstana: eksperimental'noe issledovanie [Perception Strategies of Motivated Russian Words by Mono – and Bilingual Children of Northern Kazakhstan: Experimental Study] [Text] // Russian Language Studies. – 2024. – Vol. 22(2). – P. 208–224.

13 **Zhakupova, A. D., Anishchenko, O. A., & Temirova, Zh. G.** Issledovanie motivatsionnoy refleksii detey-monolingvov i detey-bilingvov Kazakhstana (na materiale dannykh psikholingvisticheskogo eksperimenta) [Study of Motivational Reflection in Monolingual and Bilingual Children of Kazakhstan (Based on Psycholinguistic Experiment Data)] [Text] // Vestnik TSU. Filologiya. – 2024. – № 88. – P. 48–75.

14 **Zhakupova, A. D., Zhumagulova, O. A., Tleuberdina, G. T., & Kaiyrbekova, I. S.** Sopostavitel'no-motivologicheskoe issledovanie motivatsionnoy refleksii detey [Comparative Motivological Study of Children's Motivational Reflection] [Text] // Materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii "Problemy ontolingvistiki – 2023". – SPb.: RGPU im. A. I. Gertsena, 2023. – P. 176–186.

15 **Mukhamedzhanov, I., & Zhakupova, A. D.** Organizatsiya psikholingvisticheskogo eksperimenta dlya analiza motivatsionnoy refleksii uchashchikhsya monolingvov i bilingvov 7 klassov [Organization of a Psycholinguistic Experiment for Analyzing Motivational Reflection of Monolingual and Bilingual 7th Grade Students.] [Text] // Vestnik KU im. Sh. Ualikhanova. Seriya filologicheskaya. – 2025. – № 1. – P. 316–331.

16 **Frontiers, A.** An empirical study on the development of metaphorical comprehension of Chinese children [Text] // Study in Psychology. – 2023.

17 **Karpushkina, E. A.** Stanovlenie dvuyazychnoy sistemy detey s bilingvizmom [Formation of the Bilingual System in Children with Bilingualism] [Text] // Izvestiya vuzov. Povolzhskiy region. Gum. nauki. – 2013. – № 2. – P. 223–229.

18 **Zhinkin, N. I.** Mekhanizmy rechi [Mechanisms of Speech] [Text]. – M. : Nauka, 1958.

19 **Vygotskiy, L. S.** Mysl i rech' [Thought and Language] [Text]. – M. : Labirint, 1999.

20 **Teliya, V. N.** (1996). Metafora kak model' i sposob osmysleniya mira [Metaphor as a Model and a Way of Understanding the World] [Text] // Teoriya metafory. – M. : Progress, 1996. – P. 352.

Поступило в редакцию 30.04.25.
Поступило с исправлениями 02.07.25.
Принято в печать 07.08.25.

А. Д. Жакупова¹, *И. Т. Мухамеджанов², А. О. Мукашева³

^{1,2,3}Ш. Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті,

Қазақстан Республикасы, Көкшетау қ.

30.04.25 ж. баспаға түсті.

02.07.25 ж. түзетулерімен түсті.

07.08.25 ж. басып шығаруға қабылданды.

7-СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ОБРАЗДЫ ЛЕКСИКАНЫ ТҮСІНУІ: ПСИХОЛИНГВИСТИКАЛЫҚ ЭКСПЕРИМЕНТ НӘТИЖЕЛЕРІ

Мақалада билингвалды білім беру кеңістігінде 7-сынып оқушыларының образды мотивтелген лексиканы қабылдауы, түсінуі және интерпретациясы зерттеледі. Зерттеу келесі теориялық-әдістемелік негіздерге сүйенеді: лексикалық образдылық теориясы, лексикалық мотивация теориясы, психолінгвистикалық эксперимент әдісі, салыстырмалы билингвалды зерттеу қағидаттары. Мақсаты – түрлі тілдік тәжірибесі бар оқушылардың (монолінгвтер мен билингвтердің) образды мотивтелген сөздерді түсіну ерекшеліктерін анықтау. Образдылық ассоциативті-образды және сыни ойлауды, когнитивтік икемділікті, оқушылардың тілдік креативтілігін дамытуда маңызды құрылымдық-семантикалық категория ретінде қарастырылады. Көкшетау қаласының бір мектебінде жүргізілген мақсатты психолінгвистикалық эксперимент нәтижесінде метатілдік сана көріністері тіркеліп, мотивтелген образды сөздерге қатысты 852 метаайтылымнан тұратын корпус жинақталды. Образды лексиканы түсінудің негізгі лингвокогнитивтік стратегиялары анықталды: тура, ассоциативті-образды, денотативті және окказионалды-креативті интерпретациялар. Жиналған деректер монолінгвтер мен билингвтердің реакцияларын салыстырып талдауға және тілдік ортаның образды ойлау қалыптасуына ықпал ету деңгейін анықтауға мүмкіндік берді.

Кілтті сөздер: лексикалық образдылық, мотивтелген лексика, психолінгвистикалық эксперимент, билингвизм, образды ойлау

А. Д. Zhakupova¹, *I. T. Mukhamejanov², A. O. Mukasheva³

^{1,2,3}Kokshetau University named after Sh. Ualikhanov,

Republic of Kazakhstan, Kokshetau

Received 30.04.25.

Received in revised form 02.07.25.

Accepted for publication 07.08.25.

COMPREHENSION OF FIGURATIVE LEXICON BY 7TH GRADE STUDENTS: RESULTS OF A PSYCHOLINGUISTIC EXPERIMENT

The article explores the perception, understanding, and interpretation of figurative motivated vocabulary by 7th grade students within a bilingual educational environment. The study is based on several theoretical and methodological frameworks: the theory of lexical figurativeness, the theory of lexical motivation, the method of psycholinguistic experimentation, and principles of comparative bilingual research. The aim of the article is to identify features of how students with different linguistic experiences (monolinguals and bilinguals) comprehend figurative motivated vocabulary. Figurativeness is considered a structural-semantic category that plays a significant role in developing associative-imaginative and critical thinking, cognitive flexibility, and language creativity in students. A focused psycholinguistic experiment conducted with adolescents at a school in Kokshetau yielded meta-language data and a corpus of 852 metautterances interpreting motivated figurative words. The study identified key linguocognitive strategies for interpreting figurative vocabulary: literal, associative-imaginative, denotative, and occasional-creative interpretations. The data enabled a comparative analysis of monolingual and bilingual responses and revealed the degree to which the language environment influences the development of figurative thinking. The article concludes by emphasizing the importance of integrating motivated vocabulary and psycholinguistic methods into educational practices to foster students' linguocognitive abilities.

Keywords: lexical figurativeness, motivated vocabulary, psycholinguistic experiment, bilingualism, figurative thinking.

<https://doi.org/10.48081/QEYH2743>

***И. А. Оралканова¹, С. А. Рапикова², Г. С. Сапарова³,
Ш. Ш. Абишева⁴, Т. М. Сембаев⁵**

¹Торайғыров университет,
Республика Казахстан, г. Павлодар;

^{2,3,4}Шәкәрім университет,
Республика Казахстан, г. Семей;

⁵Astana IT University,
Республика Казахстан, г. Астана

*e-mail: www.indira.85@gmail.com

¹ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1969-4674>

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7614-1470>

³ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5301-8018>

⁴ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4444-8950>

⁵ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2360-8767>

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ФАСИЛИТАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ КАК ДЕЙСТВЕННОЙ ФОРМЫ ИХ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Статья посвящена роли фасилитаторов в непрерывном профессиональном развитии педагогов. Авторской группой разработана и масштабирована профессиональная сеть фасилитаторов для НППП.

В основе модели лежит идея активного участия педагогов в образовательных изменениях через организацию сетевого взаимодействия, обмена опытом, модерации дискуссий и проектного сопровождения. Представленная концепция фасилитационной компетентности включает в себя такие ключевые компоненты, как коммуникативная гибкость, способность управлять групповой динамикой, рефлексивность, умение стимулировать саморазвитие коллег и поддерживать профессиональные сообщества.

В статье раскрываются механизмы развития фасилитационной компетентности педагогов в условиях трансформации

образовательной среды. Приводятся примеры успешных практик, апробированных в рамках НППП, включая обучение фасилитаторов, проведение фасилилируемых методических сессий и организация пространства для коллективного профессионального роста. Особое внимание уделено роли фасилитатора как посредника между стратегическими целями системы образования и индивидуальными запросами учителя.

На основе проведённого анализа авторы приходят к выводу, что фасилитация выступает не только инструментом сопровождения педагогов, но и действенным методом формирования устойчивой мотивации к профессиональному росту. Статья адресована методистам, педагогам, управленцам и организаторам повышения квалификации, заинтересованным в внедрении современных моделей непрерывного профессионального развития.

Ключевые слова: статья фасилитация, педагогическая фасилитация, педагогические компетенции, непрерывное образование, взаимодействие в сетевых сообществах.

Введение

Центральным звеном личностно развивающего образования является формирование и развитие личности. При этом значимо не столько формирование определенных свойств, качеств, познавательных процессов, знаний, умений, навыков, сколько развитие стремления и способности к самостоятельности, саморазвитию и самореализации личности. В межличностном взаимодействии субъектов образования, педагогов и учащихся, создаются условия для развития учебно-профессиональной мотивации, придания обучению характера сотрудничества, и на этой основе достижения целей и задач образования.

Создавшееся положение актуализирует потребность исследования условий оптимального профессионального развития личности и разработку технологий, позитивно влияющих на этот процесс. Важная роль при реализации этих технологий отводится ведущему – педагогу. При их реализации возникает необходимость принятия педагогом новой позиции – педагога-фасилитатора.

В современном понимании фасилитатор – это ведущий, преподаватель, в основную задачу которого входит стимулирование и координирование процесса умственной деятельности в группе обучающихся, направленное на анализ и обработку информационных данных, касающихся конкретного вопроса или темы. При реализации обучения педагог-фасилитатор

использует приёмы и методы, которые способствуют творческому усвоению необходимой информации, формируют умение рассуждать, выделять проблемные аспекты в уже известном материале [1, с. 22].

Как всем известно, К. Роджерс хотел заменить общеупотребляемое понятие «учитель» на «фасилитатор», то есть таким образом подчеркнуть, что это такой человек, которого больше всего заботят потребности и интересы обучающихся. В приоритете у данного организатора обучения не только стремление освоить все дидактические единицы, но и создать благоприятную атмосферу для учащихся. Это способствует удовлетворению их интеллектуальных и социокультурных запросов, а также формированию желания получать знания [2, с. 94].

Сущность педагогической фасилитации в профессиональном образовании заключается в преодолении традиционного закрепления за обучающимися исполнительской части совместной деятельности. В конечном итоге это позволяет перейти от формирования функционера к подготовке активного, способного к самостоятельному анализу и принятию нестандартных решений выпускника [3, с. 292].

В программе повышения квалификации казахстанских педагогов, разработанной Центром педагогического мастерства, образовательный процесс представляет собой не традиционную «вертикальную», иерархически организованную систему, а горизонтальную, самоорганизующуюся сеть. Доминирующие в ней связи и отношения не субординационные, а информационные и кооперационные: партнерство и сотрудничество.

Одним из направлений работы учителей, обучающихся по программе ЦПМ, а также директоров школ, является содействие организации работы профессионального сообщества учителей в рамках школы и за ее пределами. Взаимодействие учителей в сетевых сообществах выводит их работу на новый, качественный профессиональный уровень. Участие в профессиональных сетевых объединениях позволяет учителям, работающим в отдаленных школах города, области, общаться друг с другом, решать профессиональные вопросы, саморазвиваться и самореализовываться.

На сегодняшний день во всем мире созданы и успешно функционируют различные профессиональные сетевые сообщества педагогов. Например,

портал «Сеть творческих учителей» создан при поддержке корпорации Майкрософт для того, чтобы дать возможность учителям всего мира общаться и обмениваться информацией и материалами по использованию информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании, создавая, таким образом, Сеть творческих учителей (Innovative Teachers Network). Эта Сеть объединяет по всему миру работников образования,

интересующихся возможностями применения ИКТ для обогащения учебного процесса силами всех его участников.

«Intel® Обучение для будущего» – всемирная благотворительная программа профессионального развития учителей, которая в рамках программы сетевое сообщество призвано помочь учителям глубже освоить новейшие информационные и педагогические технологии, расширить их использование в повседневной работе с учащимися и при подготовке учебных материалов к урокам, в проектной работе и самостоятельных исследованиях школьников. Также, можно назвать Программу Сетевой академии Cisco, Сетевые образовательные сообщества «Открытый класс», а также множество сайтов и образовательных порталов, на которых проводятся сетевые конкурсы и олимпиады по самым различным предметам и направлениям.

Фасилитация в психолого-педагогическом значении обозначает процесс и феномен облегчения, оптимизации и повышения продуктивности деятельности личности или группы вследствие воображаемого, или реального присутствия другого человека или группы людей в том числе и в сетевом взаимодействии. Существуют различные сети фасилитаторов. Например, Глобальная сеть фасилитаторов UNESCO направлена на охрану и сохранение нематериального культурного наследия, использование потенциала для устойчивого развития [4, с. 12].

Она может быть случайной, неосознаваемой или осознаваемой и целенаправленной. В связи с вышеуказанным определяется актуальность и необходимость в педагогах-фасилитаторах в современном педагогическом сообществе.

С этой целью командой была разработана образовательная программа курсов повышения квалификации педагогов «Фасилитация как действенная форма непрерывного профессионального развития педагогов» для педагогических работников организаций образования общего среднего образования в рамках программно-целевого финансирования BR21882260 «Создание системы непрерывного профессионального развития педагогов в аспекте образования для сложного мира: парадигма, методология, цифровые инструменты».

С целью выявления потребностей педагогов было проведено исследование и на основании анализа полученных данных была составлена программа повышения квалификации педагогов, которая была направлена на:

– ознакомление слушателей с теоретическими основами фасилитации как действенной формы непрерывного педагогического развития;

- расширение практических навыков и компетенций самостоятельного применения специализированных приемов мотивации творчества и коллективного обучения;

- освоение цифровых инструментов и технологий фасилитации, повышающих эффективность преподавания и обучения.

Целью программы является совершенствование фасилитационной компетентности педагогов как действенной формы их непрерывного профессионального развития.

Для достижения этой цели исследовательской группой были определены следующие задачи:

- рассмотреть теоретико-методологические основы фасилитации как действенной формы НППР;

- совершенствовать фасилитационную компетентность педагогов через развитие коммуникативных, аналитических, конструктивных навыков и эмоционального интеллекта

- активизировать использование специализированных стратегий и методов для развития мыслительных операций и формирования атмосферы сотрудничества

- применять цифровые инструменты и технологии фасилитации для повышения эффективности преподавания и обучения.

В результате обучения педагогов по предлагаемой программы ожидалось следующие результаты:

- понимает сущность фасилитации как благоприятного, вовлекающего образовательного пространства для НППР;

- демонстрирует владение навыками построения конструктивной коммуникации, анализа педагогических ситуаций и использование эмоционального интеллекта

- демонстрирует понимание теоретических основ специализированных стратегий и методов фасилитационного взаимодействия в образовательной среде;

- проектирует фасилитационную деятельность с помощью цифровых инструментов.

Материалы и методы

Для подготовки данных была использована систематическая методология обзора литературы, что позволило всесторонне рассмотреть существующие исследования, различные международные стандарты и практики, связанные с педагогической фасилитацией как формой непрерывного развития профессиональных компетенций педагогов. Собранные материалы были организованы и проанализированы для

выявления основных тем и тенденций, касающихся вопросов непрерывного профессионального развития педагогов и фасилитации как вектора его усиления. Особое внимание уделялось следующим аспектам: эффективность наставничества и роль профессионального сообщества в этом, необходимость помощи фасилитатора (наставника) в профессиональном становлении педагога [5, с. 17].

Для обеспечения качественного сбора данных и анализа результатов опрос среди педагогов Казахстана осуществлялся в несколько этапов. На первом этапе определены цели опроса и сформулированы исследовательские вопросы, разработан опросник для сбора данных. Авторы отдали предпочтение опроснику перед аналогичными диагностическими инструментами в силу лаконичности и это позволило облегчить рекрутинг респондентов. Второй этап был посвящен самому исследованию, включающее опрос среди педагогов Казахстана, важным аспектом данного этапа было обеспечение всех этических норм и требований. Третий этап включал обработку и анализ полученных данных, которые для визуализации результатов были представлены на графиках и диаграммах. Заключительный этап охватывает как оценку результатов и их интерпретацию, так и организацию курсов повышения квалификации. Все данные шаги предпринимались для обеспечения надежности и доказательности полученных результатов исследования.

С целью выявления потребностей педагогов было проведено исследование, включающее опрос педагогов: «Потребности педагогов общей средней школы в профессиональной сети фасилитаторов». В опросе приняли участие 61 426 педагогов общеобразовательных школ, география исследования составляет все регионы Казахстана. Опрос охватывал вопросы по демографическим характеристикам, стажу, предметной области, опыту наставничества и фасилитации, а также установкам и ожиданиям педагогов от профессиональной сети фасилитаторов [6, с. 3].

Демографический портрет респондентов выглядит следующим образом: среди участников опроса 85 % составили женщины, 15 % — мужчины. Из всех принявших участие респондентов 43% — отвечали на государственном языке и 57 % заполнили анкету на русском языке. Большинство респондентов имеют высшее педагогическое образование (86 %), 7% — степень магистра, менее 1 % — ученую степень PhD, кандидата или доктора наук.

Особо хотелось отметить, что более половины педагогов (67 %) имеют стаж свыше 10 лет, при этом именно педагоги с меньшим стажем (до 9 лет) проявляют наибольшую потребность в наставнической поддержке, особую заинтересованность в фасилитационной поддержке выразили педагоги-психологи (82 %), специальные педагоги (79 %) и руководители

школ (78 %). Несмотря на наличие практики наставничества в большинстве школ (по мнению 51,7 % опрошенных), лишь 6 % педагогов получают постоянную профессиональную поддержку. Более 70 % нуждаются в такой поддержке хотя бы время от времени. Это свидетельствует о высокой фрагментарности и несистемности процессов наставничества, особенно в части эмоционального сопровождения: 18,8% респондентов никогда не получали такой поддержки, 75 % респондентов отметили необходимость фасилитационной поддержки с различной периодичностью: 24 % – на постоянной основе, 17 % – ежемесячно, 17 % – раз в полгода. Особенно высокий спрос наблюдается в регионах Мангистау (84 %) и Туркестан (79 %). Показательно, что чем меньше педагогический стаж, тем выше запрос на постоянную фасилитацию: у молодых специалистов (до 5 лет стажа) 24 % указали необходимость постоянной поддержки. При этом респонденты выделили и наиболее востребованные ими форматы взаимодействия, такие как тематические семинары и сессии (30,4 %), индивидуальные консультации (28,9 %) и групповые встречи (20,4 %). Онлайн-форматы предпочитают 28 % опрошенных, большинство (72 %) выбирают взаимодействие в офлайн режиме. Рассматривая качества фасилитатора опрошенные педагоги выделили такие показатели, как знание предметной области (85 %), глубокое понимание педагогического содержания (84 %), креативность и критическое мышление (83 %). Менее значимыми оказались такие показатели как наличие сертификатов и активность в социальных сетях.

Опрос показывает, что интерес к роли наставника также неоднороден. Педагоги со стажем до 5 лет в 80% случаев имеют наставника, но лишь 25,6 % из них выступали в роли наставников. У опытных педагогов (свыше 25 лет стажа) 53,5 % не проявляют интереса к наставнической роли, что указывает на необходимость переосмысления механизмов мотивации опытных педагогов.

Таким образом, проведенный анализ демонстрирует высокую актуальность создания и развития профессиональной сети фасилитаторов в Казахстане. Педагоги проявляют устойчивую потребность в системной, регулярной и предметно ориентированной поддержке. Наставничество в текущем виде носит преимущественно неформальный характер и требует институционализации и поддержки на уровне образовательной политики.

Фасилитация как метод развития профессионального потенциала педагогов рассматривается участниками как эффективный инструмент сотрудничества и обмена опытом. Создание сети фасилитаторов, учитывающей индивидуальные потребности, стаж, региональные и предметные особенности, представляется важным направлением

реформирования системы непрерывного профессионального образования [7, с. 378].

Как видим из результатов исследования, да и в целом современная система образования сталкивается с вызовами быстро меняющегося мира, требующего от педагога не только глубоких предметных знаний, но и гибких, метапредметных навыков, способностей к саморазвитию и цифровой грамотности. В этих условиях возрастает значимость фасилитации как подхода, обеспечивающего качественные изменения в профессиональной деятельности педагога. Для реализации этих требований авторами была разработана образовательная программа «Фасилитация как действенная форма непрерывного профессионального развития педагогов». При этом авторы исходят из позиции, что фасилитация в педагогическом контексте понимается как управляемое взаимодействие, способствующее совместному поиску решений, обмену знаниями, стимулированию творчества и критического мышления. В отличие от традиционного подхода, фасилитация предполагает партнёрское взаимодействие педагога и обучающегося, акцентируя внимание на субъектности и рефлексивности [8, с. 7].

Образовательная программа «Фасилитация как действенная форма непрерывного профессионального развития педагогов» включает 4 модуля (80 часов), охватывающих ключевые аспекты фасилитации:

1 Процесс педагогической фасилитации: этика, принципы, подготовка, стратегии.

2 Фасилитационная компетентность: коммуникация, ЭИ, аналитика, конструктивное разрешение конфликтов.

3 Педагогическое взаимодействие: фасилитация в инклюзивной среде, кейсы, оценка эффективности.

4 Цифровые технологии фасилитации: Trello, Zoom, Google Forms,

При разработке ОП авторы концентрировали внимание на методах активного обучения, таким как Future Search, World Café, Brainstorming, анализ кейсов, разработку и защиту индивидуальных портфолио. Особое значение в ОП отводится на формирование фасилитационной компетентности педагога, которая проявляется в способности:

- организовывать конструктивную коммуникацию в группе;
- управлять эмоциями и мотивацией участников;
- проектировать образовательное пространство на основе принципов вовлечённости и доверия;
- использовать цифровые инструменты для координации, визуализации и анализа.

Курс предполагает развитие следующих компонентов:

когнитивного (знания и понимание принципов фасилитации); поведенческого (навыки коммуникации, планирования, медиативности); аффективного (мотивация к развитию, эмпатия, эмоциональный).

Интерес представляет роль цифровых технологий и ИИ в сетевом взаимодействии педагогов, поэтому в ОП подробно рассматривается вопрос фасилитации в цифровой среде. Цифровая фасилитация позволяет создать гибкое, интерактивное и персонализированное образовательное пространство, особенно актуального в условиях гибридного и дистанционного обучения.

В результате освоения образовательной программы «Фасилитация как действенная форма непрерывного профессионального развития педагогов» слушатели имели возможность освоить практики фасилитирующего общения, приобрести опыт проектирования собственных фасилитационных сессий и создали портфолио фасилитатора, включающее рефлексивный отчет и цифровые артефакты. Предложенная в рамках реализации проекта образовательная программа включает в себя и посткурсовое сопровождение в форме методической поддержки слушателей, онлайн-консультации и участия в профессиональном сообществе педагогов-фасилитаторов.

Результаты и обсуждение

Задача авторской группы в рамках указанного выше проекта включала разработку и масштабирование профессиональной сети фасилитаторов для НППП.

По данной задаче разработаны структура и рубрики сайта научно-технической программы (далее НТП), подготовлен первоначальный контент. Информационно отчетный сайт НТП представляет собой комплексный ресурс, предназначенный для ознакомления с научно-технической программой широкой публике. Информация о программе размещается на казахском и русском языках. Контент сайта планируется периодически обновлять по ходу реализации программы. На сайте представлен обзор программы, ее основные цели и задачи, ожидаемые результаты. Основные структурные элементы сайта включают в себя главную страницу, боковое меню, основную информацию о программе, задачи программы, новости, управление проектом (документы по проекту, план работы, результаты), участники и контакты, партнеры и сотрудничество, обратная связь и взаимодействие. Для участников программы предоставляется авторизованный вход. Для создания веб-сайта были использованы две платформы – WordPress и Elementor. Elementor генерирует код, который отвечает за визуальное отображение страниц. Этот код интегрируется в тему WordPress и выполняется на стороне пользователя. Для расширения функциональности WordPress были использованы различные плагины, которые позволяют добавлять

новые возможности, оптимизировать производительность и обеспечивать безопасность сайта.

Наряду с анализом современных подходов к фасилитаторству, нами были проведены исследования цифровых инструментов для реализации активностей фасилитаторов. Инструменты цифровой фасилитации - это программные системы и приложения, цифровые сервисы, специально разработанные для облегчения процесса онлайн-встреч, семинаров, конференций и других совместных мероприятий. Эти инструменты могут способствовать обмену идеями между участниками различными способами - от предоставления доступа к платформе потоковой передачи аудио/видео в целях коммуникации до предоставления отдельным лицам возможности виртуально комментировать документы или диаграммы для удобства просмотра. Каждый инструмент цифровой фасилитации разработан с учетом конкретной цели, например, для облегчения удаленной совместной работы команды или более эффективного проведения виртуальных сессий. Например, приложение для управления цифровыми задачами может позволять пользователям создавать задачи и назначать их членам команды, предоставляя при этом функции отчетности, которые позволяют всем участникам проекта быть в курсе хода выполнения. Инструменты конференцсвязи также являются популярными решениями для цифровой фасилитации, поскольку они могут автоматически подключать всех участников собрания или сеанса независимо от того, как далеко они могут находиться географически. Эти типы приложений, как правило, оснащены такими функциями, как возможность совместного использования экрана, функции «белой доски» и опции записи, чтобы пользователи могли отслеживать все обсуждения, происходящие во время сеанса. Другие инструменты цифровой фасилитации созданы для более специализированных мероприятий, таких как мозговые штурмы, где команды могут использовать облачные платформы для совместной работы или виртуальные доски, которые позволяют нескольким людям по всему миру коллективно воплощать идеи в одном документе. Кроме того, платформы для опросов и голосования позволяют командам быстро собирать мнения участников онлайн, не заставляя каждого человека вручную сообщать о своем выборе с помощью каких-либо других средств, таких как электронная почта или по телефону. В целом, инструменты цифровой фасилитации полезны для проведения эффективных интерактивных сессий между несколькими людьми, независимо от физического местоположения или разницы часовых поясов. Благодаря широкому спектру возможностей эти решения предлагаются как для обычных рабочих групп, так и для профессиональных организаций,

которым нужен надежный способ оптимизации процессов, связанных с управлением проектами, обучающими семинарами и взаимодействием с обслуживанием клиентов [9; 10].

Информация о финансировании

Данная статья выполнена в рамках программно-целевого финансирования BR21882260 «Создание системы непрерывного профессионального развития педагогов в аспекте образования для сложного мира: парадигма, методология, цифровые инструменты».

Выводы

Фасилитация представляет собой мощный инструмент педагогической трансформации. Внедрение фасилитационных практик в систему повышения квалификации позволяет не только развивать профессиональные компетенции педагогов, но и выстраивать гуманистическое, субъектно-ориентированное образовательное пространство. Научно обоснованная, структурированная и технологически обеспеченная программа является действенным ответом на вызовы современного образования.

В результате проведенного опроса педагогов были выявлены несколько ключевых трендов в сфере профессионального развития педагогов:

- Активность в профессиональном обучении. Большинство педагогов проявляют высокую активность в профессиональном обучении, участвуя в обучающих семинарах и мастер-классах, что свидетельствует о стремлении улучшить свои педагогические навыки.

- Практика наставничества. Распределение ответов по вопросам о практике наставничества указывает на то, что она широко распространена в школах, но при этом не является системным процессом, а скорее носит характер неформальной передачи знаний и навыков от более опытных педагогов к менее опытным.

- Потребности в фасилитационной поддержке. Выраженные респондентами потребности в эмоциональной и профессиональной поддержке подчеркивают важность развития профессиональной сети фасилитаторов для поддержки педагогов, особенно учитывая невысокий процент тех, кто получает постоянную поддержку.

Список использованных источников

1 Райс, О. И. Фасилитация, как метод интерактивного обучения // Психология, социология и педагогика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2014/07/3317> (Дата обращения: 27.11.2017).

2 Татаренкова, И. А., Кибец, В. Н. Преподаватель как фасилитатор инновационного образовательного процесса в вузе // Современные проблемы науки и образования. – Пенза: Академия Естествознания, 2015. – 948 с.

3 Фаркова, Т. В., Барановская, Ю. Л. Фасилитация как средство активизации учебной работы студентов при обучении иностранным языкам // Вестник. №9 (92). – Иркутск: ИрГТУ, 2014. – 363 с.

4 Global network of facilitators [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ich.unesco.org/en/facilitator> (Дата обращения 04.12.2023).

5 Иманова, А. Н., Ашимбетова, Р. Д., Альмагамбетова, Л. С., Зейнелова, А. Е., Шпигарь, Н.Н. Фасилитация в непрерывном профессиональном развитии педагогов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://journal.orleu-edu.kz/index.php/vesti-no/article/view/220> (Дата обращения: 10.01.2025).

6 Scherer, P., Rolka, K. Challenges in facilitators' professional development – complexities within a scaling up process as reasons for dropout [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2024.1325083/full> (Дата обращения: 10.01.2025).

7 Lee, J., Topping, K., Lakin E. Technology-Facilitated Continuous Professional Development During a Pandemic: A Hong Kong Primary School Case Study [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00336882231175239> (Дата обращения: 10.01.2025).

8 Talafian, H., Lundsgaard, M. Responsive Professional Development: A Facilitation Approach for Teachers' Development in a Physics Teaching Community of Practice [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://arxiv.org/abs/2310.11375> (Дата обращения: 12.03.2025).

9 Sadiq, S., Fatima S., Shah, A., Soomro M. A. Enhancing Pedagogical Competencies through Continuous Training: A Professional Approach [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://real.spcrd.org/index.php/real/article/view/379> (Дата обращения: 16.03.2025).

10 Ding, X., Hernández-Rodríguez, A. A Reflective Account of Facilitating Teachers' Professional Learning in Two Different Lesson Study Settings [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.mdpi.com/2227-7102/15/1/59> (Дата обращения: 25.04.2025).

References

1 Rice, O. I. Facilitatio ut methodus discendi interactivi // Psychologia, sociologia et paedagogia [Electronic resource]. – Access mode: <http://psychology.snauka.ru/2014/07/3317> (Accessed: 27.11.2017).

2 **Tatarenkova, I. A., Kibets, V. N.** Prepodavatel' kak fasilitator innovatsionnogo obrazovatel'nogo protsessa v vuze [Teacher as a Facilitator of the Innovative Educational Process at the University] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* – Penza: Akademiya Estestvoznaniya, 2015. – 948 p.

3 **Farkova, T. V., Baranovskaya Yu. L.** Fasilitatsiya kak sredstvo aktivizatsii uchebnoi raboty studentov pri obuchenii inostrannym yazykam [Facilitation as a Means of Activating Students' Learning Activity in Foreign Language Teaching] // *Vestnik*, No. 9 (92) – Irkutsk: IrGTU, 2014. – 363 p.

4 Global network of facilitators [Electronic resource]. – Режим доступа: <https://ich.unesco.org/en/facilitator> (Accessed: 04.12.2023)

5 **Imanova, A. N., Ashimbetova R. D., Almagambetova L. S., Zeynelova A. E., Shpigar' N. N.** Fasilitatsiya v nepreryvnom professional'nom razvitii pedagogov [Facilitation in Continuous Professional Development of Teachers] [Electronic resource]. – Access mode: <https://journal.orleu-edu.kz/index.php/vesti-no/article/view/220> (Accessed: 10.01.2025).

6 **Scherer, P., Rolka K.** Challenges in facilitators' professional development – complexities within a scaling up process as reasons for dropout [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2024.1325083/full> (Accessed: 10.01.2025).

7 **Lee, J., Topping, K., Lakin, E.** Technology-Facilitated Continuous Professional Development During a Pandemic: A Hong Kong Primary School Case Study [Electronic resource]. – Access mode: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00336882231175239> (Accessed: 10.01.2025).

8 **Talafian H., Lundsgaard M.** Responsive Professional Development: A Facilitation Approach for Teachers' Development in a Physics Teaching Community of Practice [Electronic resource]. – Access mode: <https://arxiv.org/abs/2310.11375> (Accessed: 12.03.2025).

9 **Sadiq, S., Fatima, S., Shah, A., Soomro, M. A.** Enhancing Pedagogical Competencies through Continuous Training: A Professional Approach [Electronic resource]. – Access mode: <https://real.spcrd.org/index.php/real/article/view/379> (Accessed: 16.03.2025).

10 **Ding, X., Hernández-Rodríguez, A.** A Reflective Account of Facilitating Teachers' Professional Learning in Two Different Lesson Study Settings [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.mdpi.com/2227-7102/15/1/59> (Accessed: 25.04.2025).

Поступило в редакцию 10.07.25.
Поступило с исправлениями 24.07.25.
Принято в печать 12.08.25.

***И. А. Оралканова¹, С. А. Рапикова², Г. С. Сапарова³,
Ш. Ш. Абишева⁴, Т. М. Сембаев⁵**

¹Торайғыров университеті,
Қазақстан Республикасы, Павлодар қ.

^{2,3,4}Шәкәрім университеті,
Қазақстан Республикасы, Семей қ.

⁵Astana IT University,
Қазақстан Республикасы, Астана қ.

10.07.25 ж. баспаға түсті.

24.07.25 ж. түзетулерімен түсті.

12.08.25 ж. басып шығаруға қабылданды.

ПЕДАГОГТАРДЫҢ ФАСИЛИТАЦИЯЛЫҚ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҮЗДІКСІЗ КӘСІБИ ДАМУЫНЫҢ ТИІМДІ ФОРМАСЫ РЕТІНДЕ ЖЕТІЛДІРУ

Мақала мұғалімдердің үздіксіз кәсіби дамуындағы фасилитаторлардың рөліне арналған. Авторлық топ ҰДП үшін фасилитаторлардың кәсіби желісін әзірледі және масштабтады.

Бұл модельдің негізінде мұғалімдердің білім беру өзгерістеріне белсенді қатысуы, желілік өзара әрекеттестік, тәжірибе алмасу, пікірталастарды модерациялау және жобалық сүйемелдеу арқылы жүзеге асырылатын даму идеясы жатыр. Фасилитациялық құзыреттілік ұғымы келесі негізгі компоненттерді қамтиды: коммуникативтік икемділік, топтық динамиканы басқару қабілеті, рефлексия, әріптестердің өзін-өзі дамытуын ынталандыру және кәсіби қауымдастықтарды қолдау.

Мақалада білім беру ортасының өзгеру жағдайында педагогтардың фасилитациялық құзыреттілігін дамыту тетіктері қарастырылады. ҰДП шеңберінде сыналып көрген табысты тәжірибелер мысалдары келтіріледі, оның ішінде фасилитаторларды оқыту, фасилитациялық әдістемелік сессиялар өткізу және ұжымдық кәсіби өсу кеңістігін ұйымдастыру бар. Фасилитатордың рөлі білім беру жүйесінің стратегиялық мақсаттары мен мұғалімнің жеке сұраныстары арасындағы байланыстырушы буын ретінде ерекше атап өтіледі.

Зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, авторлар фасилитацияны педагогтарды сүйемелдеудің құралы ғана емес, сонымен қатар кәсіби өсуге тұрақты мотивация қалыптастырудың тиімді әдісі ретінде

қарастырады. Мақала әдіскерлерге, педагогтерге, басқарушы қызметкерлерге және заманауи үздіксіз кәсіби даму модельдерін енгізуге мүдделі біліктілікті арттыруды ұйымдастырушыларға арналған.

Кілтті сөздер: мақала фасилитация, педагогикалық фасилитация, педагогикалық құзыреттілік, үздіксіз білім беру, желілік қауымдастықтардағы өзара іс-қимыл.

*I. Oralkanova¹, S. Rapikova²,
G. Saparova³, SH. Abisheva⁴, T. Sembayev⁵,

¹Toraighyrov University,
Republic of Kazakhstan, Pavlodar;

^{2,4,5}Shakarim University,
Republic of Kazakhstan, Semey;

³Astana IT University,
Republic of Kazakhstan, Astana

Received 10.07.25.

Received in revised form 24.07.25.

Accepted for publication 12.08.25.

ENHANCING TEACHERS' FACILITATION COMPETENCE AS AN EFFECTIVE FORM OF THEIR CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT

cher participation in educational changes through the organization of networked interaction, experience exchange, facilitation of discussions, and project support. The presented concept of facilitation competence includes key components such as communicative flexibility, the ability to manage group dynamics, reflectiveness, the capacity to stimulate colleagues' self-development, and to maintain professional communities.

The article explores the mechanisms for developing teachers' facilitation competence in the context of a transforming educational environment. It provides examples of successful practices tested within the framework of the National Program for the Professional Development of Teachers (NPPDT), including facilitator training, facilitation-based methodological sessions, and the creation of environments for collective professional growth. Special attention is given to the role of the facilitator as a mediator between the strategic goals of the education system and the individual needs of teachers.

Based on the conducted analysis, the authors conclude that facilitation serves not only as a tool for supporting teachers, but also as an effective method for fostering sustainable motivation for professional growth. This article is intended for methodologists, teachers, education managers, and professional development organizers interested in implementing modern models of continuous professional development.

Keywords: Article facilitation, pedagogical facilitation, pedagogical competencies, continuing education, interaction in online communities.

ПЕДАГОГИКА ТАРИХЫ, ЭТНОПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ САЛЫСТЫРМАЛЫ ПЕДАГОГИКА

МРНТИ 14.35.07

<https://doi.org/10.48081/BNIS5698>

**М. А. Абсатова¹, Д. Н. Билялов²,
Б. М. Нарбекова³, *Ш. Ж. Колумбаева⁴**

^{1,3,4}Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
Республика Казахстан, г. Алматы;

²Назарбаев университет,
Республика Казахстан, г. Астана

*e-mail: borgekova@gmail.com

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2851-3804>

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2686-8751>

³ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3887-5439>

⁴ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1491-8990>

*e-mail: sh.kolumbayeva@abaiuniversity.edu.kz

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ HONORS COLLEGE

Статья посвящена разработке методических рекомендаций для педагогических вузов, ориентированных на внедрение моделей академического превосходства, таких как Honors College. В условиях трансформации современного образования и повышения требований к качеству подготовки педагогических кадров подчёркивается необходимость перехода от традиционных подходов к более гибким, индивидуализированным образовательным траекториям. Honors College рассматривается как инновационная модель, обеспечивающая комплексное развитие студентов через интеграцию исследовательской, проектной и лидерской деятельности, а также активное использование цифровых образовательных технологий. Анализируется теоретико-методологическое обоснование данной модели и обобщается международный опыт её реализации, с акцентом на адаптацию к казахстанскому образовательному

контексту. Особое внимание уделено вопросам формирования у студентов педагогических вузов профессиональных и личностных компетенций, включая развитие лидерских качеств, критического мышления и цифровой грамотности. Представлен практический опыт реализации программы Honors College в Казахском национальном педагогическом университете имени Абая, включающий примеры организации учебного процесса, менторской поддержки и вовлечения студентов в международные образовательные инициативы. На основе анализа сформулированы конкретные рекомендации для вузов по проектированию, запуску и сопровождению аналогичных программ. Подчёркивается, что внедрение модели Honors College способствует формированию образовательного пространства нового поколения, направленного на подготовку педагогов, способных эффективно действовать в условиях цифровизации, глобализации и постоянных изменений в образовательной среде.

Ключевые слова: академическое превосходство, лидерские компетенции, цифровые технологии, образование, психолого-педагогическая поддержка.

Введение

Современные вызовы в сфере образования требуют от высших учебных заведений кардинального пересмотра подходов к подготовке специалистов. Педагогические вузы, играющие ключевую роль в формировании будущих учителей, должны не только обеспечивать качественное академическое образование, но и создавать условия для всестороннего развития личности студентов. В условиях глобализации и стремительного научно-технологического прогресса возрастает потребность в подготовке высококвалифицированных педагогов, которые способны не только преподавать учебные дисциплины, но и становиться лидерами образовательного процесса.

Одной из эффективных стратегий решения этой задачи является внедрение программ академического превосходства по модели Honors College, широко распространенной в ведущих университетах мира. Данная модель ориентирована на выявление и развитие талантливых студентов через индивидуализированный подход к обучению, усиленный акцент на исследовательскую деятельность и развитие мягких навыков (soft skills), таких как лидерство, критическое мышление, эмоциональный интеллект и креативность.

Honors College предоставляет студентам уникальные возможности для расширенного обучения, стимулируя их к достижению высоких академических и профессиональных результатов. В отличие от традиционных образовательных программ, Honors College ориентирован на междисциплинарное обучение, что позволяет студентам глубже погружаться в изучение своей области интересов, развивать аналитические способности и интегрировать знания из различных сфер. Особое внимание уделяется самостоятельной исследовательской работе и участию студентов в международных проектах, что способствует их личностному и профессиональному росту.

Внедрение программы Honors College в педагогических вузах предоставляет новые перспективы для подготовки учителей будущего. Традиционная модель подготовки педагогов зачастую фокусируется на передаче знаний и формировании базовых профессиональных компетенций. Однако в условиях стремительного изменения образовательных стандартов и требований со стороны общества этого уже недостаточно. Учитель 21-го века должен быть готов к выполнению множества ролей: наставника, мотиватора, координатора учебного процесса и лидера изменений.

Зачем педагогическим вузам Honors College?

Индивидуализация учебного процесса. Программа позволяет выстраивать образовательные траектории с учетом индивидуальных особенностей и интересов студентов. Такой подход способствует повышению мотивации и вовлеченности студентов в процесс обучения.

Развитие исследовательских навыков. Honors College делает акцент на развитие у студентов умений самостоятельного поиска и анализа информации, что особенно важно в контексте подготовки будущих педагогов, способных работать в условиях неопределенности и изменчивости.

Формирование лидерских качеств и навыков коммуникации. Лидерство становится важным элементом профессиональной компетентности педагога. Учителя-лидеры способны вдохновлять своих учеников, внедрять инновации и решать сложные педагогические задачи.

Интеграция цифровых технологий. Honors College активно использует цифровые инструменты и ресурсы, что соответствует современным тенденциям цифровизации образования и помогает студентам адаптироваться к требованиям цифровой эпохи.

Международный опыт и академическая мобильность. Программа стимулирует участие студентов в международных обменах, стажировках и проектах, что позволяет им расширять кругозор и формировать глобальное видение образовательного процесса.

Материалы и методы:

Настоящая статья основана на синтезе результатов комплекса исследований, проведенных в 2023–2025 годах в рамках грантового проекта Комитета науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (ИРН AP19677510). Представленные в статье методические рекомендации разрабатывались на основе уже собранных и проанализированных в ходе проекта данных, без проведения дополнительных эмпирических процедур специально для данной публикации.

Методологическую основу работы составил комплексный качественный подход, направленный на всестороннее изучение практик реализации программ академического превосходства (Honors College) в контексте подготовки педагогических кадров. Исследование опиралось на сочетание эмпирических и аналитических методов, с акцентом на интерпретацию субъективного опыта участников образовательного процесса, а также на сопоставительный анализ международных моделей.

Первым шагом стал обширный анализ международного опыта реализации программ академического превосходства и образовательного лидерства в таких странах, как Сингапур, Гонконг, Южная Корея, Канада, Швейцария, Ирландия и Финляндия. В фокусе находились стратегии индивидуализации обучения, формирования лидерских компетенций, внедрения цифровых технологий, менторской поддержки и организации психолого-педагогического сопровождения студентов. Этот этап опирался на изучение нормативных документов, отчетов, научных публикаций и практик ведущих университетов.

Следующим этапом в рамках проекта стало проведение качественного исследования с использованием полуструктурированных интервью. Данный метод позволил выявить индивидуальные представления студентов о программе Honors College, её академической ценности, а также её влиянии на личностное и профессиональное развитие. Интервью проводились со студентами пилотного набора 2022 года программы Honors College Казахского национального педагогического университета имени Абая. В выборку вошли одиннадцать респондентов, прошедших не менее трёх специализированных курсов – «Лидерство в образовании», «Инновационные методы обучения» и «Цифровые навыки для педагогов». Участники представляли различные образовательные направления, что позволило зафиксировать широкий спектр мнений. Основными критериями отбора были активное участие в программе, завершение базовых курсов и согласие на индивидуальное интервью. Метод полуструктурированных интервью

обеспечил баланс между стандартизированными вопросами и возможностью выявления уникальных аспектов опыта каждого респондента.

Для углубления анализа была дополнительно привлечена расширенная выборка из четырнадцати студентов той же программы. Это позволило более детально интерпретировать внутренние мотивации участников и исследовать трансформационный потенциал Honors College. Особое внимание уделялось ответам на следующие исследовательские вопросы: (1) какие выгоды и трудности студенты связывают с участием в программе, (2) как изменяется их мотивация в процессе обучения, и (3) воспринимается ли участие в программе как трансформирующий опыт.

На количественном этапе исследования в рамках проекта было проведено анкетирование 230 студентов КазНПУ имени Абая с целью анализа их психологических особенностей и факторов адаптации в условиях повышенных академических требований. В выборку вошли преимущественно студенты бакалавриата в возрасте от 17 до 25 лет. Результаты анкетирования использовались для оценки актуальности и эффективности элементов психолого-педагогической поддержки, встроенных в архитектуру Honors College.

Качественные данные были проанализированы методом тематического анализа, что позволило выявить ключевые паттерны в ответах участников и сгруппировать их в обобщённые категории. Это обеспечило надёжную основу для формулировки методических рекомендаций, представленных в данной статье.

Таким образом, статья представляет собой результат обобщения и интерпретации данных, полученных в рамках ранее проведённых исследований, и направлена на практическое применение накопленного знания в разработке и внедрении программ академического превосходства в педагогических вузах.

Результаты и обсуждение.

Особенности внедрения программы в Казахстане

Казахстанская система высшего образования активно интегрирует лучшие мировые практики в свою структуру. Создание программы Honors College в Казахском национальном педагогическом университете имени Абая стало важным шагом на пути к трансформации системы подготовки педагогов. В рамках программы Honors College разработаны специальные курсы и модули, направленные на формирование исследовательских навыков, развитие лидерских качеств и освоение цифровых технологий.

Пилотный запуск программы позволил выявить ключевые преимущества нового подхода к обучению. Студенты, участвующие в программе, получают

доступ к индивидуальному менторству, практикуются в решении реальных педагогических задач, проходят стажировки в ведущих школах страны и активно участвуют в научных исследованиях. Важно отметить, что особое внимание уделяется психологической поддержке студентов и созданию благоприятной образовательной среды.

Таким образом, внедрение программы Honors College в педагогических вузах способствует созданию образовательного пространства нового поколения, где каждый студент может раскрыть свой потенциал, получить необходимые для будущей профессии навыки и стать частью глобального образовательного сообщества. Настоящие методические рекомендации предназначены для педагогических вузов, ориентированных на внедрение этой модели. В документе представлены ключевые направления, практические советы и примеры успешной реализации программы, которые помогут вузам адаптировать программу к своим условиям и специфике подготовки кадров.

1 Теоретические основы программы Honors College

Honors College – это инновационная модель высшего образования, нацеленная на развитие талантливых и мотивированных студентов. Основной идеей программы является создание образовательной среды, способствующей всестороннему развитию личности, углубленному изучению дисциплин и формированию навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности. В отличие от традиционного обучения, Honors College акцентирует внимание на исследовательской деятельности, междисциплинарном подходе и личной поддержке студентов со стороны преподавателей и менторов.

Основные принципы программы

Индивидуализация образовательного процесса. Индивидуальный подход к каждому студенту – это ключевая особенность Honors College. Каждому участнику программы предоставляется возможность составить свою образовательную траекторию, выбирая курсы и модули, соответствующие его интересам и профессиональным целям. К примеру, студенты могут изучать не только стандартные дисциплины, но и специализированные курсы по лидерству, цифровым технологиям или образовательной психологии. Это позволяет им углубленно изучить определённую область и применить полученные знания на практике.

Исследовательская деятельность и междисциплинарный подход. Важной частью программы является развитие исследовательских навыков. Студенты работают над научными проектами, участвуют в конференциях и публикуют свои исследования в научных журналах. Междисциплинарный подход позволяет

рассматривать исследуемые проблемы с разных точек зрения, что способствует развитию критического мышления и аналитических способностей. Например, в рамках программы студенты могут исследовать педагогические методы с точки зрения психологии, социологии и цифровых технологий, что даёт им более глубокое понимание образовательных процессов.

Поддержка со стороны менторов и преподавателей

Одним из важных элементов программы является менторство. Каждый студент получает персонального куратора, который помогает ему в выборе образовательной траектории, консультирует по исследовательским проектам и поддерживает на всех этапах обучения. Так, в Казахском национальном педагогическом университете имени Абая менторы не только помогают студентам в академических вопросах, но и оказывают психологическую поддержку, что особенно важно для адаптации первокурсников.

Формирование образовательного сообщества

Honors College создаёт среду, в которой студенты могут обмениваться опытом, работать в команде и поддерживать друг друга. Формирование образовательного сообщества способствует развитию навыков коммуникации, лидерства и работы в группе. Студенты регулярно участвуют в совместных проектах, организуют конференции и семинары, что помогает им развивать социальные навыки и расширять профессиональные контакты.

Основные цели программы Honors College

Развитие интеллектуального потенциала студентов. Honors College направлен на раскрытие академических способностей каждого участника программы через обучение на более высоком уровне сложности и вовлечение в исследовательскую работу.

Формирование профессиональных компетенций. Программа позволяет студентам приобрести навыки, необходимые для работы в современных образовательных учреждениях, включая лидерство, командную работу, цифровую грамотность и критическое мышление.

Подготовка к будущей карьере. Honors College обеспечивает студентов необходимыми инструментами для успешного старта в профессиональной среде, организуя стажировки, мастер-классы с приглашёнными экспертами и международные программы обмена.

2 Рекомендации, касающиеся развития лидерских качеств у будущих педагогов

Современный учитель выполняет не только функцию передачи знаний, но и играет ключевую роль в формировании личности учащихся. Лидерские качества становятся важным элементом профессиональной компетенции педагога, позволяя ему не только эффективно управлять учебным процессом,

но и вдохновлять учеников, способствовать их развитию и создавать атмосферу сотрудничества и взаимного уважения.

В контексте программы Honors College развитие лидерских качеств рассматривается как одна из приоритетных задач подготовки будущих педагогов. Учителя-лидеры способны внедрять инновации в образовательную практику, решать сложные педагогические задачи и адаптироваться к изменениям образовательной среды.

2.1 Основные лидерские качества педагога

Коммуникабельность и эмоциональный интеллект. Умение устанавливать контакт с учениками, коллегами и родителями — важнейшее качество педагога-лидера. Как отмечают Krishnan и Awang (2020) эмоциональный интеллект позволяет учителю лучше понимать чувства и потребности других, что способствует созданию благоприятного образовательного климата. То есть, учитель с высоким уровнем эмоционального интеллекта способен распознавать скрытые проблемы учеников, оказывать им поддержку и создавать условия для их личностного роста.

Организаторские способности. Педагог-лидер должен обладать умением грамотно организовывать образовательный процесс, что включает планирование, координацию и контроль над деятельностью учащихся. Исследование Chaaban и соавторов (2023) подчёркивает, что успешные педагоги-лидеры эффективно распределяют роли в проектной деятельности, мотивируют студентов на достижение целей и способствуют развитию инициативы. Такой подход особенно важен при реализации групповых проектов или организации школьных мероприятий, где важна командная синергия.

Креативность и инновационность. Внедрение инновационных методов и подходов в обучение требует от учителя развитого креативного мышления. Учитель-лидер всегда открыт для экспериментов и не боится использовать новые технологии и педагогические методики. Использование игровых методов и геймификации в обучении помогает сделать учебный процесс более увлекательным и мотивирующим.

Ответственность и самодисциплина. Учитель-лидер берёт на себя ответственность за результаты своей работы и работу учеников. Он всегда готов к самоанализу и стремится к постоянному профессиональному развитию.

Способность мотивировать и вдохновлять. Лидерство в педагогике предполагает умение вдохновлять учеников на достижение высоких результатов, поддерживать их в сложных ситуациях и помогать развивать уверенность в своих силах. Например, учитель, который делится личным

опытом преодоления трудностей и показывает, как достигать поставленных целей, может стать настоящим примером для своих учеников.

2.2. Методы и стратегии развития лидерских качеств

Развитие лидерских качеств будущих педагогов требует системного подхода и применения различных методов, направленных на формирование профессиональных и личностных компетенций.

1 Рефлексивная практика. Регулярная рефлексия помогает студентам осознавать свои сильные и слабые стороны, а также оценивать свой прогресс в развитии лидерских качеств. Практическое задание: Студентам предлагается написать эссе на тему «Моё лидерство в образовательном процессе», где они должны проанализировать свои лидерские качества и предложить стратегию их развития.

2 Кейс-методы и ситуационные задачи. Анализ реальных педагогических ситуаций позволяет студентам развивать навыки принятия решений, решения конфликтов и командного взаимодействия. Пример: Участникам предлагается проанализировать ситуацию конфликта между учениками в классе и разработать план действий для учителя-лидера.

3 Групповая работа и проектная деятельность. Работа в командах помогает студентам развивать навыки сотрудничества, коммуникации и лидерства. В рамках проектной деятельности студенты могут проявить свои организаторские способности и научиться координировать работу группы.

4 Менторство и наставничество. Наставничество позволяет студентам учиться у более опытных коллег, которые могут делиться своими знаниями и опытом. Это важный элемент подготовки будущих педагогов, который помогает формировать их профессиональную идентичность. Пример: В рамках программы Honors College каждому студенту назначается ментор, который помогает ему развивать лидерские качества и даёт рекомендации по будущей профессиональной деятельности.

2.3 Практические рекомендации для преподавателей

На основании вышеизложенного, предлагаются следующие рекомендации по формированию лидерских качеств в рамках Honors College.

Включайте в учебные курсы элементы лидерства и командной работы.

Организируйте тренинги и мастер-классы по развитию лидерских качеств.

Поощряйте студентов к участию в школьных и общественных проектах, где они могут проявить свои лидерские способности.

Создавайте условия для обратной связи и рефлексии, чтобы студенты могли анализировать свои достижения и планировать дальнейшее развитие.

3 Рекомендации по цифровизации образования: новые возможности для педагогов

Цифровизация образования — это один из главных трендов современного общества, который оказывает огромное влияние на образовательный процесс. Использование цифровых технологий позволяет не только сделать обучение более интерактивным и доступным, но и изменить подход к подготовке будущих педагогов. Современный учитель должен владеть цифровыми инструментами, адаптировать их к образовательному процессу и использовать для создания инновационной учебной среды.

Программа Honors College, ориентированная на подготовку высококвалифицированных педагогов, активно интегрирует цифровые технологии в учебный процесс. Это помогает студентам развивать цифровую грамотность, осваивать современные образовательные ресурсы и создавать новые форматы обучения, соответствующие требованиям цифровой эпохи.

3.1. Основные направления цифровизации образования

Использование цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) Цифровые образовательные ресурсы включают мультимедийные материалы, онлайн-курсы, интерактивные приложения и другие инструменты, которые помогают сделать обучение более наглядным и доступным. Примерами являются включение в учебный процесс таких ресурсов, как виртуальные лаборатории и симуляторы, позволяет студентам изучать сложные научные концепции в интерактивной форме (Rosak-Szyrocka, 2024).

Интерактивные платформы для совместной работы

Современные онлайн-платформы дают возможность организовать взаимодействие между студентами и преподавателями в режиме реального времени (Bozkurt & Sharma, 2020). Интерактивные доски, форумы, совместные проекты и видеоконференции создают условия для более гибкого и продуктивного обучения. Например, использование Google Classroom или Microsoft Teams позволяет преподавателям эффективно организовать процесс дистанционного обучения, обеспечивая обратную связь и доступ к материалам курса.

Геймификация и игровые технологии. Применение игровых методов в обучении делает процесс усвоения знаний более увлекательным и мотивирующим. Геймификация помогает повысить вовлечённость студентов, формировать навыки решения задач и развивать критическое мышление. К примеру, создание обучающих квестов и викторин на платформе Kahoot позволяет активизировать учебный процесс и развивать соревновательный дух среди студентов.

Создание мультимедийного контента. Современные цифровые инструменты позволяют будущим педагогам создавать образовательный контент, включая презентации, видеоуроки и инфографику. Это помогает сделать обучение более наглядным и адаптированным к индивидуальным

потребностям учащихся. Преподаватели могут использовать Canva для создания инфографики или Powtoon для разработки анимационных видеороликов, что сделает материалы курса более интересными и доступными.

Цифровая безопасность и этика. Важно не только использовать цифровые инструменты, но и соблюдать принципы цифровой безопасности и этики. Будущие педагоги должны быть готовы защищать личные данные учеников, предотвращать киберугрозы и обучать своих студентов ответственному использованию цифровых ресурсов.

3.2 Практические рекомендации по интеграции цифровых технологий

Включайте элементы цифровой грамотности в учебные курсы.

Будущие педагоги должны уметь использовать цифровые инструменты для создания учебных материалов, организации совместной работы и обеспечения обратной связи со студентами.

Организируйте тренинги по использованию образовательных платформ и цифровых инструментов. Периодическое обучение студентов работе с новыми цифровыми инструментами поможет им быстрее адаптироваться к изменениям и использовать технологии более эффективно.

Создавайте мультимедийные проекты в рамках учебных курсов.

Это позволит студентам практиковаться в разработке образовательного контента и применять полученные знания на практике.

Развивайте навыки критического мышления и работы с информацией. В цифровую эпоху педагог должен уметь оценивать достоверность и качество информации, что особенно важно в условиях огромного потока данных.

3.3 Пример успешной интеграции цифровых технологий

Кейс: В Казахском национальном педагогическом университете имени Абая разработан элективный курс «Цифровые инструменты в профессиональной деятельности педагога», в рамках которого студенты осваивают современные цифровые платформы, учатся создавать образовательный контент и применять его в педагогической практике. В результате прохождения курса студенты приобретают навыки работы с интерактивными досками, разрабатывают мультимедийные презентации и создают собственные образовательные проекты, которые затем внедряются в школах-партнёрах программы Honors College.

4 Психолого-педагогическая поддержка студентов Honors College

Психолого-педагогическая поддержка студентов является важным элементом образовательного процесса в рамках программы Honors College. В условиях интенсифицированного обучения и высоких требований, направленных на развитие исследовательских, лидерских и профессиональных навыков, студенты часто сталкиваются с психологическим

напряжением и повышенной учебной нагрузкой. Без должного внимания к их эмоциональному состоянию и ментальному благополучию существует риск снижения учебной мотивации и появления стрессовых состояний.

Психолого-педагогическая поддержка помогает создать безопасную и благоприятную образовательную среду, способствующую не только академическому, но и личностному развитию студентов. Эта поддержка должна быть направлена на адаптацию первокурсников, профилактику стресса, развитие навыков саморегуляции и формирование позитивного восприятия обучения.

4.1 Основные задачи психолого-педагогической поддержки

Адаптация студентов к условиям программы Honors College

Первокурсники часто сталкиваются с трудностями адаптации к новым условиям обучения. Повышенные академические требования и интенсивная учебная программа могут вызывать у студентов чувство неуверенности и тревожность. В первые месяцы обучения рекомендуется проводить адаптационные тренинги и встречи с наставниками, которые помогут студентам понять структуру программы, цели и ожидания от обучения.

Психологическое сопровождение в процессе обучения

Постоянная психологическая поддержка позволяет студентам справляться с академическими вызовами, преодолевать стрессовые ситуации и сохранять мотивацию к обучению. Регулярные индивидуальные и групповые консультации с психологом помогут студентам обсуждать свои трудности и находить эффективные стратегии их решения.

Развитие навыков саморегуляции и эмоциональной устойчивости. Умение управлять своими эмоциями и стрессом является важным элементом личностного и профессионального развития. Психолого-педагогическая поддержка должна включать тренинги по развитию эмоционального интеллекта, управлению временем и решению конфликтных ситуаций. Проведение семинаров по тайм-менеджменту и тренировок по саморегуляции поможет студентам лучше организовать своё время и справляться с учебной нагрузкой.

Профилактика эмоционального выгорания и повышение учебной мотивации. Высокая учебная нагрузка и напряжённый график могут приводить к эмоциональному выгоранию. Психолого-педагогическая поддержка помогает выявлять ранние признаки этого состояния и предотвращать его развитие.

4.2. Методы и формы психолого-педагогической поддержки

1 Индивидуальные консультации. Индивидуальные встречи с психологом помогают студентам лучше понимать свои эмоции, решать

личные и академические проблемы, а также находить баланс между учёбой и личной жизнью. Согласно систематическому обзору Cerolini et al. (2023), как очные, так и онлайн-консультации эффективно улучшают психическое состояние студентов университетов. Консультации по вопросам управления стрессом и повышению мотивации особенно полезны во время экзаменационного периода.

2 Групповые тренинги и семинары. Групповые тренинги помогают студентам развивать навыки общения, сотрудничества и решения конфликтов. Lang et al. (2019) в своём исследовании показали, что обучение стратегиям управления стрессом в рамках групповых занятий существенно снижает уровень тревожности и способствует укреплению психологической устойчивости. Семинары по управлению временем, профилактике стресса и развитию лидерских качеств позволяют формировать ключевые компетенции, необходимые для успешного обучения и работы. Пример: Тренинг «Как эффективно управлять своим временем» помогает студентам расставлять приоритеты и распределять учебную нагрузку без излишнего напряжения.

3 Наставничество и менторская поддержка. Программа наставничества позволяет студентам получать помощь и советы от более опытных коллег. Наставники помогают первокурсникам адаптироваться к условиям программы, делятся своим опытом и поддерживают на протяжении всего периода обучения. По данным обзора Nabi et al. (2024), менторская поддержка оказывает положительное влияние на профессиональное самоопределение, карьерное вдохновение и успешную адаптацию студентов в вузовской среде. Назначение менторов из числа старшекурсников помогает первокурсникам быстрее адаптироваться к особенностям учебного процесса и избежать типичных ошибок.

4 Психологические исследования и мониторинг состояния студентов. Проведение регулярных исследований позволяет университету отслеживать психологическое состояние студентов и своевременно выявлять потенциальные проблемы. В Казахском национальном педагогическом университете имени Абая проводилось анкетирование 230 студентов для выявления их психологических особенностей и разработки программы поддержки на основе полученных данных.

4.3 Практические рекомендации для преподавателей и администрации
Организируйте регулярные встречи студентов с психологами и тренинги по управлению стрессом и эмоциональной устойчивости.

Создайте систему наставничества, где старшекурсники смогут поддерживать первокурсников.

Включайте элементы психологической поддержки в учебный процесс: рефлексию, оценку эмоционального состояния, упражнения на саморегуляцию.

Проводите мониторинг уровня стресса и эмоционального выгорания среди студентов.

5 Международный опыт и рекомендации по реализации программы по типу Honors College

Международный опыт реализации программы Honors College показывает, что данная модель образования является эффективным инструментом для подготовки высококвалифицированных специалистов, способных решать сложные задачи в условиях быстро меняющегося мира. Программы Honors College успешно функционируют в ведущих университетах США, Нидерландов, Катар, Чили и России, обеспечивая студентам уникальные возможности для академического и профессионального развития.

Особенности и подходы к реализации программы варьируются в зависимости от культурного и образовательного контекста, но их объединяют общие ключевые принципы: углублённое междисциплинарное обучение, поддержка исследовательской деятельности и развитие навыков лидерства.

5.1 Основные уроки международного опыта

Анализ международного опыта позволяет выделить несколько ключевых аспектов, которые необходимо учитывать при разработке и внедрении программы Honors College в педагогических вузах:

Гибкость и индивидуализация образовательных траекторий. Успех программы во многом зависит от её способности адаптироваться к индивидуальным потребностям студентов. Возможность выбора междисциплинарных курсов и работа над собственными исследовательскими проектами позволяют студентам формировать уникальные образовательные траектории.

Акцент на исследовательскую деятельность. Программа должна предусматривать поддержку студенческих исследований, участие в научных конференциях и публикацию результатов исследований. Это поможет студентам развивать аналитические способности и навыки решения сложных проблем.

Международное сотрудничество и академическая мобильность. Обмен опытом с зарубежными университетами и участие в международных проектах расширяет кругозор студентов и помогает им стать конкурентоспособными специалистами на глобальном уровне.

Интеграция цифровых технологий. В современном образовательном процессе цифровые технологии играют ключевую роль. Их интеграция

позволяет сделать обучение более доступным и интерактивным, а также развивать у студентов навыки работы с современными информационными системами.

5.2 Рекомендации для внедрения программы в педагогических вузах Казахстана

Разработка гибкой образовательной программы. Программа должна предусматривать возможность выбора дополнительных модулей и курсов, направленных на развитие лидерских, исследовательских и цифровых компетенций.

Создание менторской системы. Важно внедрить систему наставничества, в рамках которой каждому студенту будет предоставлен ментор из числа преподавателей или старшекурсников. Это поможет студентам быстрее адаптироваться к особенностям программы и эффективно решать возникающие проблемы.

Поддержка студенческих исследований. Необходимо создать условия для проведения исследований, включая доступ к лабораториям, научным базам данных и участие в научных конференциях.

Расширение международного сотрудничества. Установление партнёрских отношений с зарубежными университетами и участие студентов в международных проектах помогут создать уникальные образовательные возможности и повысить престиж программы.

Информация о финансировании: Исследование подготовлено в рамках грантового финансирования Комитета науки МНВО РК, ИРН AP19677510.

Выводы:

Внедрение программы Honors College в систему педагогического образования открывает новые перспективы для подготовки профессионалов, способных соответствовать требованиям современной образовательной среды. В условиях стремительных изменений, связанных с глобализацией, цифровизацией и модернизацией образования, традиционные подходы к обучению становятся недостаточными. Необходим новый формат подготовки педагогов, который объединяет углубленное академическое обучение, исследовательскую деятельность, развитие лидерских качеств и формирование устойчивых навыков работы с цифровыми технологиями.

Honors College предоставляет будущим педагогам уникальные возможности, направленные на их всестороннее развитие. В отличие от стандартных образовательных программ, данный формат делает акцент на междисциплинарность и индивидуализацию обучения. Каждый студент получает возможность не просто овладеть предметными знаниями, но и

расширить свои горизонты, развивая навыки критического мышления, инновационного подхода и самостоятельной исследовательской работы.

Основные результаты внедрения программы:

Повышение качества подготовки педагогов. Honors College помогает готовить специалистов нового поколения, способных внедрять инновации в образовательный процесс, активно участвовать в трансформации образовательной системы и адаптироваться к быстро меняющимся условиям.

Формирование устойчивой образовательной среды. Студенты программы активно взаимодействуют с преподавателями, менторами и друг с другом, что способствует созданию атмосферы поддержки и сотрудничества, необходимой для успешного обучения и профессионального роста.

Расширение возможностей международного сотрудничества. Участие в международных проектах, программах обмена и стажировках позволяет студентам получить уникальный опыт, который помогает им развивать глобальное мышление и становиться конкурентоспособными специалистами на международном уровне.

Однако успешная реализация программы требует комплексного подхода и решения ряда задач. Во-первых, необходимо создать гибкую образовательную среду, которая будет поддерживать индивидуальные траектории студентов. Это включает разработку новых курсов и модулей, адаптированных к специфике подготовки педагогических кадров, а также предоставление доступа к современным цифровым ресурсам и исследовательским базам данных.

Во-вторых, важной составляющей является создание системы психолого-педагогической поддержки студентов. Учитывая высокие академические требования программы, необходимо разработать мероприятия, направленные на профилактику стресса, развитие навыков саморегуляции и поддержку эмоционального благополучия студентов. Регулярные тренинги, наставничество и консультации с психологами помогут студентам более успешно справляться с учебной нагрузкой и сохранять мотивацию.

В-третьих, ключевым элементом успешного внедрения программы является подготовка преподавателей, которые должны стать проводниками идей Honors College. Им необходимо владеть современными образовательными технологиями, развивать свои исследовательские компетенции и быть готовыми к работе в гибкой образовательной среде, ориентированной на индивидуальные потребности студентов.

Международный опыт показал, что Honors College может стать настоящей лабораторией образовательных инноваций. Программа предоставляет широкие возможности для экспериментов с новыми формами

обучения и их последующей интеграции в стандартные образовательные процессы. Таким образом, Honors College оказывает позитивное влияние не только на студентов-участников, но и на всю образовательную систему вуза, способствуя её постоянному обновлению и совершенствованию.

Для успешного внедрения программы в Казахстане необходимо учитывать национальные особенности образовательной системы, адаптировать международные практики к местным условиям и постоянно обмениваться опытом с зарубежными коллегами. Расширение международного сотрудничества и участие в глобальных образовательных проектах позволят студентам и преподавателям оставаться на передовой современных образовательных тенденций.

Потенциал Honors College выходит за рамки академического образования. Он помогает формировать у студентов устойчивые профессиональные и личностные качества, такие как ответственность, целеустремлённость, инициативность и готовность к принятию сложных решений. Эти навыки особенно важны для будущих педагогов, которые будут не только обучать, но и активно влиять на развитие своих учеников и общества в целом.

Заклячая данный обзор, можно утверждать, что программа Honors College является важным стратегическим элементом модернизации системы подготовки педагогов. Её внедрение может стать основой для подготовки нового поколения профессионалов, способных принимать вызовы времени и находить эффективные решения. Важно продолжать развивать программу, учитывать потребности студентов и преподавателей, а также адаптировать её к изменениям внешней среды. Только в этом случае она сможет стать по-настоящему эффективным инструментом подготовки будущих лидеров в сфере образования.

References

1 **Bozkurt, A., & Sharma, R. C.** Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to CoronaVirus Pandemic [Text] // Asian Journal of Distance Education – 2020. – 15 (1) – P.1–6.

2 **Cerolini, S., Zagaria, A., Franchini, C., Maniaci, V. G., Fortunato, A., Petrocchi, C., Speranza, A. M., & Lombardo, C.** Psychological Counseling among University Students Worldwide: A Systematic Review [Text] // European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education – 2023. – 13 (9) – P.1831–1849.

3 **Chaaban, Y., Qadhi, S., Al-Thani, H., Floyd, A., & Du, X.** Supports and constraints to middle leadership development in higher education: A

Q-methodology study [Text] // Educational Management Administration & Leadership – 2025. – 53 (3) – P.659–680.

4 **Krishnan, H., & Awang, S. R.** Role of emotional intelligence in teaching [Text] // Journal Kemanusiaa – 2020. – 18:1 – P. 87–92.

5 **Lang, C., Brand, S., Colledge, F., Holsboer-Trachsler, E., Pühse, U., & Gerber, M.** Teaching stress management in physical education: A quasi-experimental study with vocational students [Text] // Scandinavian Journal of Educational Research – 2019. – 63(2) – P.245–257.

6 **Nabi, G., Walmsley, A., Mir, M., & Osman, S.** The impact of mentoring in higher education on student career development: a systematic review and research agenda [Text] // Studies in Higher Education – 2025. – 50(4) – P.739 – 755.

7 **Rosak-Szyrocka, J.** The Era of Digitalization in Education: Where Do Universities 4.0 Go? [Text] // Management Systems in Production Engineering – 2024. – 32 – P.54–66.

8 National Collegiate Honors Council. (2020). Honors course design handbook. [Electronic resource]. – <https://www.nchchonors.org>

9 **Pascarella, T. and Terenzin, P.** (2005). How College Affects Students, A Third decade of Research (2nd ed.) San Francisco: Jossey-Bass// Journal of Student Affairs in Africa – 2014. – V.2(2) – P.2307–6267 DOI: <https://doi.org/10.14426/jsaa.v2i2.80>

10 **Seifert, T. A., Pascarella, E. T., Colangelo, N., & Assouline, S. G.** The effects of honors program participation on experiences of good practices and learning outcomes [Text]// Journal of College Student Development – 2007. – 48 (1) – P.57–74. <https://doi.org/10.1353/csd.2007.0007>

Поступило в редакцию 02.07.25.

Поступило с исправлениями 22.08.25.

Принято в печать 27.08.25

М. А. Абсамова¹, Д. Н. Билялов², Б. М. Нарбекова³, Ш. Ж. Колумбаева⁴

^{1,3,4}Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,

Қазақстан Республикасы, Алматы қ.

²Назарбаев университеті, Қазақстан Республикасы, Астана қ.

02.07.25 ж. баспаға түсті.

22.08.25 ж. түзетулерімен түсті.

27.08.25 ж. басып шығаруға қабылданды.

ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДА HONORS COLLEGE БАҒДАРЛАМАСЫН ІСКЕ АСЫРУҒА АРНАЛҒАН ӘДІСТЕМЕЛІК ҰСЫНЫМДАР

Мақала педагогикалық жоғары оқу орындары үшін Honors College сынды академиялық артықшылық үлгілерін енгізуге бағытталған әдістемелік ұсыныстарды әзірлеуге арналған. Қазіргі білім беру жүйесінің трансформациясы және педагог кадрларды даярлау сапасына қойылатын талаптардың артуы жағдайында дәстүрлі тәсілдерден неғұрлым икемді, жекешелендірілген білім беру траекторияларына көшу қажеттілігі атап өтіледі. Honors College – студенттердің зерттеу, жоба жасау және көшбасшылық қызметін біріктіре отырып, олардың жан-жақты дамуын қамтамасыз ететін инновациялық модель ретінде қарастырылады. Сондай-ақ, бұл модель цифрлық білім беру технологияларын белсенді қолданумен ерекшеленеді. Мақалада аталмыш үлгінің теориялық-әдіснамалық негіздемесі талданып, оның халықаралық тәжірибесін жинақтау арқылы Қазақстанның білім беру контекстіне бейімделу жолдары қарастырылады. Педагогикалық жоғары оқу орындарының студенттерінде кәсіби және тұлғалық құзыреттерді, соның ішінде көшбасшылық қабілеттерді, сыни ойлау мен цифрлық сауаттылықты дамыту мәселелеріне ерекше назар аударылады. Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінде Honors College бағдарламасын іске асырудың практикалық тәжірибесі ұсынылады. Ол оқу процесін ұйымдастыру, менторлық қолдау көрсету және студенттердің халықаралық білім беру бастамаларына қатысу мысалдарын қамтиды. Анализ негізінде осындай бағдарламаларды жобалау, іске қосу және сүйемелдеу бойынша жоғары оқу орындарына нақты ұсыныстар тұжырымдалады. Honors College моделін енгізу цифрландыру, жаһандану және білім беру ортасындағы үнемі өзгерістер жағдайында тиімді әрекет ете алатын жаңа буын педагогтарын даярлауға бағытталған жаңа білім беру кеңістігін қалыптастыруға ықпал ететіні атап көрсетіледі.

Кілтті сөздер: академиялық артықшылық, көшбасшылық құзыреттер, цифрлық технологиялар, білім беру, психологиялық-педагогикалық қолдау.

M. Absatova¹, D. Bilyalov², B. Narbekova³, Sh. Kolumbayeva⁴

^{1,3,4}Abai Kazakh National Pedagogical University,

Republic of Kazakhstan, Almaty;

²Nazarbayev University,

Republic of Kazakhstan, Astana.

Received 02.07.25.

Received in revised form 22.08.25.

Accepted for publication 27.08.25.

METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS FOR PEDAGOGICAL UNIVERSITIES ON THE IMPLEMENTATION OF THE HONORS COLLEGE PROGRAM

The article discusses to the development of methodological recommendations for pedagogical universities aiming to implement academic excellence models such as the Honors College. In the context of modern educational transformation and increasing demands for the quality of teacher training, the necessity of shifting from traditional approaches to more flexible, individualized educational trajectories is emphasized. The Honors College is considered an innovative model that ensures comprehensive student development through the integration of research, project-based, and leadership activities, alongside the active use of digital educational technologies. Theoretical and methodological foundations of this model are analyzed, and international experience of its implementation is summarized, with a focus on adaptation to the Kazakhstani educational context. Particular attention is paid to the formation of professional and personal competencies among students of pedagogical institutions, including the development of leadership qualities, critical thinking, and digital literacy. The article presents practical experience from the implementation of the Honors College program at Abai Kazakh National Pedagogical University, including examples of educational process organization, mentoring support, and student involvement in international educational initiatives. Based on the analysis, specific recommendations are formulated for universities regarding the design, launch, and maintenance of similar programs. It is emphasized that the implementation of the Honors College model contributes to the formation of a next-generation educational environment aimed at preparing educators capable of acting effectively in the context of digitalization, globalization, and constant change within the educational sphere.

Keywords: academic superiority, leadership competencies, digital technologies, education, psychological and pedagogical support.

<https://doi.org/10.48081/ИНАJ1951>

***А. А. Ахметова¹, П. Б. Сейтказы², А. Ж. Куватов³**

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

³Торайғыров университет,
Республика Казахстан, г. Павлодар

*e-mail: aigul-a-78@mail.ru

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3520-819X>

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8799-7699>

³ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2361-2985>

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ С ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИЕЙ КАК КЛЮЧ К ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

В статье рассматривается актуальная проблема формирования профессионально-ориентированного медиаобразования будущих педагогов-психологов в условиях цифровизации современного общества. Подчеркивается, что активное внедрение цифровых технологий в образовательный процесс требует от специалистов не только владения современными медиасредствами, но и способности эффективно применять их в профессиональной деятельности. В работе анализируются ключевые аспекты медиаобразования, направленного на развитие профессиональных компетенций студентов, обучающихся по направлению «Педагогика и психология». Особое внимание уделяется роли медиаграмотности, критического мышления и этического использования медиаконтента в контексте подготовки будущих педагогов-психологов. Для подтверждения гипотезы о значимости профессионально-ориентированного медиаобразования был проведен педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы. На констатирующем этапе диагностика показала недостаточный уровень сформированности у студентов навыков критического анализа медиаконтента, создания профессионально значимых медиапродуктов и ориентации на применение медиатехнологий

в будущей практике. На формирующем этапе была разработана и реализована программа профессионально-ориентированного медиаобразования, включающая теоретические и практические модули. Теоретическая часть программы содержала лекции по основам медиаграмотности, психологии восприятия медиаконтента и современным тенденциям медиаобразования. Практическая часть включала мастер-классы, тренинги и проектную деятельность, направленные на освоение создания видеоуроков, интерактивных презентаций, подкастов и других форм медиаконтента, актуальных для работы педагога-психолога. На контрольном этапе выявлено значительное повышение уровня медиаграмотности и готовности студентов к применению медиатехнологий в профессиональной практике. Результаты исследования подтвердили гипотезу о том, что целенаправленное формирование профессионально-ориентированного медиаобразования способствует повышению качества подготовки будущих педагогов-психологов. Полученные данные свидетельствуют о необходимости дальнейшего совершенствования методик и программ медиаобразования в высшей школе, а также их адаптации к специфике различных профессиональных направлений. Статья будет полезна преподавателям, исследователям и практикам в области педагогики, психологии и медиаобразования.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное медиаобразование, педагоги-психологи, медиаграмотность, цифровизация образования, профессиональные компетенции, педагогический эксперимент.

Введение

Современное общество переживает этап глубокой цифровой трансформации, что оказывает существенное влияние на все сферы жизнедеятельности, включая образование. В условиях активного внедрения цифровых технологий особую актуальность приобретает проблема формирования профессионально-ориентированного медиаобразования будущих педагогов-психологов. Медиаобразование становится ключевым компонентом подготовки, так как оно обеспечивает развитие навыков работы с современными медиасредствами и способствует формированию профессиональных компетенций, необходимых для успешной деятельности в цифровой среде. Профессионально-ориентированное медиаобразование представляет собой систему обучения, направленную на развитие у студентов медиаграмотности, критического мышления и этического

использования медиаконтента в контексте будущей профессиональной деятельности. Данное понятие включает не только технические аспекты владения цифровыми инструментами, но и умение анализировать, создавать и применять медиапродукты, отвечающие требованиям современного общества. Особую роль в этом процессе играют такие компетенции, как способность креативно подходить к созданию образовательных материалов, учитывать психологические особенности аудитории и соблюдать этические нормы при работе с информацией.

Актуальность исследования обусловлена требованиями нормативных документов, регулирующих образовательный процесс в Республике Казахстан. Согласно Государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-2025 годы, одной из стратегических задач является внедрение цифровых технологий в образовательный процесс и подготовка специалистов, способных эффективно работать в условиях цифровизации [1]. Важным ориентиром является Концепция модернизации педагогического образования, которая подчеркивает необходимость развития профессиональных компетенций будущих педагогов, включая навыки работы с медиасредствами [2].

Вопросы медиаобразования активно исследуются казахстанскими учеными. Л.С. Ахметова рассматривает роль медиаграмотности в формировании профессиональной компетентности педагогов, подчеркивая важность критического анализа медиаконтента [3]. А.С. Байгунакова исследует проблемы интеграции цифровых технологий в образовательный процесс и их влияние на профессиональную подготовку специалистов [4]. А.К. Байсалбаева акцентирует внимание на необходимости развития этического аспекта работы с медиаконтентом, что особенно важно для будущих педагогов-психологов [5]. Перечисленные исследования создают теоретическую базу для дальнейшего изучения вопросов профессионально-ориентированного медиаобразования.

Целью данной статьи является анализ эффективности внедрения профессионально-ориентированного медиаобразования в процесс подготовки будущих педагогов-психологов. Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи:

- изучить уровень сформированности медиаграмотности и профессиональных компетенций студентов;
- разработать и реализовать программу профессионально-ориентированного медиаобразования;
- оценить динамику изменений в уровне готовности студентов к применению медиатехнологий в профессиональной практике.

Целенаправленное формирование профессионально-ориентированного медиаобразования способствует повышению качества подготовки будущих педагогов-психологов, развивая их способности к созданию, анализу и применению медиапродуктов в профессиональной деятельности. Структура статьи включает рассмотрение теоретических основ профессионально-ориентированного медиаобразования, описание методологии и результатов педагогического эксперимента, а также формулировку выводов и практических рекомендаций.

Материалы и методы

Исследование проводилось на базе «Международный университет Астана», выборка респондентов составила – 75 студентов, обучающихся по направлению «Педагогика и психология». В качестве основного инструментария исследования были использованы теоретические, эмпирические и статистические методы, которые позволили всесторонне изучить процесс формирования профессионально-ориентированного медиаобразования будущих педагогов-психологов.

Теоретические методы включали анализ научной литературы, нормативных документов и программ подготовки специалистов в области образования. Изучение работ казахстанских ученых, таких как Л. С. Ахметовой, А. В. Веревкина, Т. Ю. Лифановой, А. С. Байгунаковой, С. Б. Бегалиевой, А. К. Байсалбаевой позволило выделить ключевые аспекты медиаобразования и его роли в подготовке педагогов-психологов. Особое внимание уделялось анализу Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-2025 годы, Концепции модернизации педагогического образования, которые определяют стратегические ориентиры внедрения цифровых технологий в образовательный процесс.

Эмпирические методы включали анкетирование, тестирование, экспертную оценку и педагогический эксперимент.

На констатирующем этапе исследования была проведена диагностика уровня сформированности медиаграмотности и профессиональных компетенций студентов. Для этого использовались специально разработанные анкеты, позволяющие оценить навыки работы с цифровыми инструментами, способность к критическому анализу медиаконтента и готовность к применению медиатехнологий в профессиональной деятельности. Тестирование помогло выявить уровень технической подготовки студентов, а экспертная оценка позволила получить объективные данные о качестве медиапродуктов.

На формирующем этапе была разработана и реализована программа профессионально-ориентированного медиаобразования, включающая теоретические и практические модули. Теоретическая часть программы содержала лекции по основам медиаграмотности, психологии восприятия медиаконтента и современным тенденциям медиаобразования. Практическая часть включала мастер-классы, тренинги и проектную деятельность, направленные на освоение студентами создания видеоуроков, интерактивных презентаций, подкастов и других форм медиаконтента, актуальных для работы педагога-психолога. Основное внимание уделялось формированию навыков критического мышления при работе с информацией и умению использовать медиасредства для решения профессиональных задач, таких как психолого-педагогическое просвещение, профориентация и коррекционная работа.

На контрольном этапе повторно проводились диагностические процедуры (анкетирование, тестирование и экспертная оценка), что позволило оценить динамику изменений в уровне сформированности профессиональных компетенций студентов. Для обработки полученных данных использовались статистические методы, включая расчет средних значений, стандартного отклонения и коэффициента корреляции. Применение методов математической статистики позволило количественно оценить эффективность внедрения программы профессионально-ориентированного медиаобразования и подтвердить гипотезу исследования.

Комплексное использование теоретических, эмпирических и статистических методов позволило обеспечить достоверность и надежность результатов исследования, что позволило сделать обоснованные выводы о значимости профессионально-ориентированного медиаобразования в подготовке будущих педагогов-психологов.

Результаты и обсуждение

Экспериментальное исследование, направленное на изучение эффективности внедрения профессионально-ориентированного медиаобразования в процесс подготовки будущих педагогов-психологов, проводилось в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Исследование проводилось на базе «Международный университет Астана», выборка респондентов составила – 75 студентов, обучающихся по направлению «Педагогика и психология». Все участники были разделены на две группы: экспериментальную (ЭГ= 40 чел.) и контрольную (КГ=35 чел.). В экспериментальной группе реализовывалась разработанная программа профессионально-ориентированного медиаобразования, тогда как в контрольной группе обучение проходило по традиционной методике.

Констатирующий этап исследования был направлен на диагностику уровня сформированности медиаграмотности профессиональных компетенций студентов, обучающихся по направлению «Педагогика и психология». Для этого были использованы три основных метода: анкетирование, тестирование и экспертная оценка.

Анкетирование позволило выявить базовые знания и навыки работы с цифровыми инструментами, а также отношение студентов к использованию медиатехнологий в профессиональной деятельности. В анкетах учитывались следующие параметры:

- владение цифровыми инструментами (текстовые редакторы, презентации, видеомонтаж);
- способность к критическому анализу медиаконтента;
- готовность применять медиатехнологии в профессиональной практике.

Вопросы анкеты: владение текстовыми редакторами (Word, Google Docs); способность создавать презентации (PowerPoint, Canva); умение работать с видео- и аудиоредакторами; критический анализ медиаконтента (умение выявлять манипуляции, фейки); готовность применять медиатехнологии в профессиональной практике.

Таблица 1 – Результаты анкетирования

Вопросы анкеты	ЭГ %	КГ %
Владение текстовыми редакторами	90 %	88%
Способность создавать презентации	85 %	82%
Работа с видео- и аудиоредакторами	65 %	60%
Критический анализ медиаконтента	20 %	17,1%
Готовность использовать медиа	15 %	11,4%

Большинство студентов обладают базовыми навыками работы с текстовыми редакторами и программами для создания презентаций. Однако их способности к критическому анализу медиаконтента и готовность применять медиатехнологии в профессиональной деятельности находятся на низком уровне.

Тестирование проводилось для оценки технических навыков студентов. Оно включало задания на создание презентаций, работу с видео- и аудиоредакторами, использование интерактивных платформ. Тесты оценивались по пятибалльной шкале.

Задания на тестирование: создание презентации с использованием мультимедийных элементов; монтаж короткого видеоролика; запись и редактирование аудиофайла; создание интерактивного контента (например, тестов).

Таблица 2 – Результаты тестирования:

группа	Средний балл (до эксперимента)
ЭГ	3,2
КГ	3,1

Уровень подготовки студентов в обеих группах до начала эксперимента был примерно одинаковым, что обеспечивает корректность дальнейшего сравнения результатов. Низкие средние баллы (3,2 и 3,1) свидетельствуют о том, что студенты нуждаются в дополнительной практике или обучении для повышения уровня своих технических навыков.

Экспертная оценка проводилась преподавателями для анализа качества создаваемых студентами медиапродуктов. Оценивались такие критерии, как информативность, креативность, соответствие задачам профессии и соблюдение этических норм.

Таблица 3 – Результаты экспертной оценки

группа	Средний балл (до эксперимента)
ЭГ	2,8
КГ	2,7

Средние баллы 2,8 (ЭГ) и 2,7 (КГ) указывают на удовлетворительный, но низкий уровень качества медиапродуктов. Оценки могут свидетельствовать о необходимости улучшения как технических, так и творческих навыков студентов. Результаты экспертной оценки подтверждают необходимость внедрения новых методов обучения или инструментов, которые помогут студентам улучшить качество своих медиапродуктов.

Таким образом, данные исследования демонстрируют необходимость целенаправленного формирования профессионально-ориентированного медиаобразования для будущих педагогов-психологов.

На формирующем этапе в ЭГ была реализована программа профессионально-ориентированного медиаобразования. Программа была разработана с учетом требований Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-2025 годы и Концепции модернизации педагогического образования. Программа состояла из 12 занятий (по 2 академических часа каждое) и включала теоретические и практические модули.

Таблица 4 – Структура программы профессионально-ориентированного медиаобразования

1	Модуль 1. Основы медиаграмотности
Название тем модуля	
1	Понятие медиаграмотности и ее значение в современном обществе
2	Виды медиаконтента и их особенности
3	Критический анализ медиаконтента: выявление манипулятивных технологий, фейковых новостей и стереотипов
4	Этические нормы использования медиаконтента: авторские права, ответственность за распространение информации
2	Модуль 2. Психология восприятия медиаконтента
Название тем модуля	
1	Особенности восприятия медиаконтента детьми, подростками и взрослыми
2	Влияние медиаконтента на эмоциональное состояние и поведение человека
3	Адаптация медиаматериалов под возрастные и психологические особенности аудитории
3	Модуль 3. Практические навыки создания медиаконтента
Название тем модуля	
1	Создание видеуроков и интерактивных презентаций для психолого-педагогического просвещения
2	Разработка подкастов и информационных роликов для профориентационной работы
3	Использование медиасредств для коррекционной работы с детьми и подростками
4	Проектная деятельность: создание медиапродуктов для решения профессиональных задач
5	Анализ и оптимизация медиапродуктов с учетом обратной связи

Добавление пятого урока в модуль3 позволяет студентам не только создавать медиапродукты, но и развивать навыки анализа и улучшения контента на основе обратной связи. Это важный шаг в формировании профессиональной компетентности, так как способность адаптировать материалы под потребности аудитории является ключевым аспектом успешной работы педагога-психолога.

Программа включала лекции, мастер-классы, тренинги и проектную работу. Например, студенты выполняли задания по созданию видеороликов

о стрессоустойчивости, интерактивных тестов для определения профессиональных интересов или подкастов о психологии общения. Особое внимание уделялось развитию навыков критического мышления при анализе медиаконтента и умению адаптировать материалы по психолого-педагогическим особенностям аудитории. В КГ обучение проходило по традиционной программе, без внедрения дополнительных модулей по медиаобразованию.

Таким образом, обновленная программа становится комплексной и ориентированной на практическое применение медиаобразования в профессиональной деятельности.

Контрольный этап был направлен на оценку эффективности внедрения программы профессионально-ориентированного медиаобразования. Для этого были повторно проведены диагностические процедуры, аналогичные тем, что использовались на констатирующем этапе: анкетирование, тестирование и экспертная оценка. Результаты сравнивались с данными, полученными до реализации программы, чтобы выявить динамику изменений в уровне сформированности профессиональных компетенций студентов.

Анкетирование проводилось для оценки изменения отношения студентов к использованию медиатехнологий в профессиональной деятельности, а также уровня готовности применять медиасредства.

Таблица 5 – Результаты повторного анкетирования

Вопросы анкеты	ЭГ % до эксперимента	ЭГ % после эксперимента	КГ % до эксперимента	КГ % после эксперимента
Владение текстовыми редакторами	90%	98%	88%	89,2%
Способность создавать презентации	85%	96%	82%	83,5%
Работа с видео- и аудио-редакторами	65%	88%	60%	62%
Критический анализ медиаконтента	20%	75%	17,1%	18,5%
Готовность использовать медиа	15%	72%	11,4%	12,5%

В ЭГ произошел значительный рост готовности студентов к применению медиатехнологий в профессиональной практике. Особенно заметны

улучшения в таких параметрах как критический анализ медиаконтента и готовность использовать медиа. В КГ изменения оказались минимальными.

Тестирование помогло оценить уровень технической подготовки студентов по работе с цифровыми инструментами. Оно включало задания на создание презентации, работу с видео- и аудиоредакторами, использование интерактивных платформ.

Таблица 6 – Результаты повторного тестирования

группа	Средний балл (до эксперимента)	Средний балл (после эксперимента)	Изменение (баллы)
ЭГ	3,2	4,5	+1,3
КГ	3,1	3,2	+0,1

В ЭГ средний балл увеличился с 3,2 до 4,5, что свидетельствует о существенном повышении технических навыков. В КГ изменение составило всего +0,1 балла, что подтверждает незначительное влияние традиционной методики обучения на развитие медиаграмотности.

Экспертная оценка проводилась преподавателями для анализа качества создаваемых студентами медиапродуктов. Оценивались такие критерии, как информативность, креативность, соответствие задачам профессии и соблюдение этических норм.

Таблица 7 – Повторные результаты экспертной оценки

группа	Средний балл (до эксперимента)	Средний балл (после эксперимента)	Изменение (баллы)
ЭГ	2,8	4,3	+1,5
КГ	2,7	3,0	+0,3

Качество медиапродуктов в ЭГ значительно улучшилось. Преподаватели отметили высокую информативность, креативность и соответствие созданных материалов профессиональным задачам педагогов-психологов. В КГ изменение было менее выраженным (+0,3).

Данные контрольного этапа подтвердили гипотезу исследования: целенаправленное формирование профессионально-ориентированного медиаобразования способствует повышению качества подготовки будущих педагогов-психологов.

Проблема формирования профессионально-ориентированного медиаобразования активно исследуется как зарубежными, так и российскими учеными. Работы ученых создают теоретическую основу для понимания

роли медиаграмотности и медиакомпетенций в современном образовании. Казахские ученые также вносят значительный вклад в развитие данной тематики, адаптируя международные подходы к местным условиям.

В зарубежной науке медиаобразование рассматривается как важный компонент подготовки специалистов в условиях цифровизации общества. Одним из пионеров в этой области является Л. Мастерман, британский исследователь, который в своих работах подчеркивал необходимость развития критического мышления при работе с медиаконтентом [6]. Он выделял три ключевых аспекта медиаобразования: осознание влияния медиа на общество, способность анализировать медиатексты и умение создавать собственные медиапродукты. Эти идеи легли в основу многих современных программ медиаобразования. Значительный вклад в развитие медиаобразования внес американский исследователь Дж. Поттер, автор концепции медиаграмотности, которая акцентирует внимание на развитии навыков анализа, интерпретации и оценки медиаконтента [7]. Его работы подчеркивают важность этического использования медиаинформации и ее влияния на формирование мировоззрения.

В России вопросы медиаобразования активно исследуются в контексте педагогики и психологии. А.В. Федоров и А.А. Левицкая занимаются проблемами медиаобразования в системе высшего образования, уделяя особое внимание формированию медиакомпетенций будущих педагогов [8]. профессиональных компетенций студентов, акцентируя внимание на необходимости креативного подхода к созданию медиапродуктов. Авторы подчеркивают необходимость интеграции медиаобразования в учебные программы для повышения качества подготовки специалистов. О.Б. Григорьева исследует роль медиаграмотности в развитии профессиональных компетенций студентов, акцентируя внимание на необходимости креативного подхода к созданию медиапродуктов. Работы И.В. Григорьевой отражают современные тенденции, связанные с использованием цифровых технологий в образовательном процессе.

В Республике Казахстан вопросы медиаобразования получили значительное развитие благодаря исследованиям таких ученых, как Л. С. Ахметова, А. В. Вережкина, Т. Ю. Лифанова, А. С. Байгунакова, С.Б. Бегалиева, А.К. Байсалбаева.

Общим для всех выше указанных ученых является акцент на важности медиаграмотности и медиакомпетенций в современном образовании. Однако зарубежные ученые (Л. Мастерман, Дж. Поттер) больше внимания уделяют критическому мышлению и этическим аспектам работы с медиаинформацией, тогда как российские (А. В. Федоров, А. А. Левицкая, И. В. Григорьева)

и казахские исследователи (А. С. Байгунакова, С. Б. Бегалиева, А. К. Байсалбаева, М.Т. Абдыгаликов [10]) фокусируются на практическом применении медиатехнологий в профессиональной деятельности.

В отличие от многих теоретических работ, мы внедрили разработанную программу в учебный процесс и оценили ее эффективность с помощью количественных методов (тестирование, экспертная оценка). Нами была адаптирована программа для будущих педагогов-психологов, с учетом их профессиональных задач (психолого-педагогические просвещение, профориентация, коррекционная работа). Проведенное исследование демонстрирует значительное влияние профессионально-ориентированного медиаобразования на подготовку будущих педагогов-психологов. Исследование согласуется с выводами зарубежных, российских и казахских ученых, но также имеет уникальные особенности, связанные с практической реализацией программы и учетом специфики профессии. Полученные данные подтверждают необходимость дальнейшего совершенствования методик медиаобразования в высшей школе. Наше исследование дополняет существующие работы и представляет новые данные о роли медиаобразования в контексте цифровой трансформации общества.

Выводы

Реализованная программа профессионально-ориентированного медиаобразования включала три модуля: основы медиаграмотности, психология восприятия медиаконтента и практические навыки создания медиаконтента. Это позволило комплексно развивать медиаграмотность и профессиональные компетенции студентов. Результаты исследования демонстрируют значительное повышение уровня готовности студентов ЭГ к применению медиатехнологий в профессиональной практике. Полученные данные свидетельствуют о необходимости дальнейшего совершенствования методик и программ медиаобразования в высшей школе, также их адаптации к специфике различных профессиональных направлений.

Таким образом, исследование подтвердило значимость профессионально-ориентированного медиаобразования для формирования конкурентоспособных специалистов, готовых работать в условиях цифровой трансформации общества.

Список используемых источников:

1 Об утверждении Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2020 – 2025 годы // Постановление

Правительства Республики Казахстан от 27 декабря 2019 года № 988. [Электронды ресурс]. – <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900000988>

2 Концепция модернизации педагогического образования Республики Казахстан [Текст] // Казахский национальный педагогический университет имени Абая, УМО (ГУП) в области образования «Педагогические науки». Протокол №1 от 11 ноября 2022 г. Одобрена на заседании РУМС МНВО 08 декабря 2022 г. [Электронды ресурс]. – URL: <https://www.kaznpu.kz/docs/docs/koncept2023.pdf>

3 **Ахметова, Л. С., Вережкин, А. В., Лифанова, Т. Ю.** Медийная и информационная грамотность среди молодежи в сфере обеспечения национальной безопасности [Текст] / Ахметова Л.С., Вережкин А.В., Лифанова Т. Ю. – Алматы: Қазақ университеті, 2019. – 108 с.

4 **Байғунакова, А. С., Бегалиева, С. Б.** Перспективы цифровой трансформации проектного обучения в высшей школе Казахстана [Текст] / Международный научный журнал «Вестник науки», – № 4 (85). – Том 3. – Апрель. – 2025 г.

5 **Байсалбаева, А. К.** Роль медиаграмотности в формировании критического мышления у молодежи : монография [Текст] / А.К. Байсалбаева. Алматы : Издательство «Наука», – 2023. – 150 с.

6 **Masterman, L., Mariet, F.** Media Education in 1990' Europe [Text] / Strasbourg: Council of Europe, – 1994. – P. 5–89.

7 **Potter, W.** The State of Media Literacy [Text] / Journal of Broadcasting & Electronic Media. – 54 (4), – 2010. – P. 675–696., DOI: <https://doi.org/10.1080/08838151.2011.521462>

8 **Федоров, А. В., Левицкая, А. А.** Медиаобразовательные ориентиры в странах СНГ: прогноз на будущее [Текст] / Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2020. – № 1. – С. 118–128.

9 **Григорьева, И. В.** Медиаобразовательное пространство как условие формирования медиакомпетентности будущего педагога XXI в. (из опыта работы кафедры педагогики Иркутского государственного лингвистического университета (ИГЛУ) [Текст] / И. В. Григорьева // Материалы II Всероссийской научно-практической конференции. – Новосибирск : Сибмедиатиздат НГМУ, – 2008. – С. 56–60.

10 **Абдыкаликов, М. Т.** Влияние информационной среды на психологическую устойчивость личности [Текст] / Психолого-педагогический журнал. – 2022. – № 4. – С. 12–25.

References

1 Ob utverzhdenii Gosudarstvennoj programmy razvitiya obrazovaniya i nauki Respubliki Kazakhstan na 2020 — 2025 gody [On approval of the State program of development of education and science of the Republic of Kazakhstan for 2020 – 2025 years] [Text] // Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazakhstan ot 27 dekabrya 2019 goda № 988. [Электронды ресурс]. – <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P1900000988>

2 Koncepciya modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya Respubliki Kazakhstan [Concept of modernization of teacher education in the Republic of Kazakhstan] [Text] / Kazahskij nacional'nyj pedagogicheskij universitet imeni Abaya, UMO (GUP) v oblasti obrazovaniya «Pedagogicheskie nauki». Protokol №1 ot 11 noyabrya 2022g. Odobrena na zasedanii RUMS MNVO 08 dekabrya 2022g., [Электронды ресурс]. – URL: <https://www.kaznpu.kz/docs/docs/koncept2023.pdf>

3 **Ahmetova, L. S., Verevkin, A. V., Lifanova, T. YU.** Medijnaya i informacionnaya gramotnost' sredi molodezhi v sfere obespecheniya nacional'noj bezopasnosti [Media and information literacy among youth in the area of national security] [Text] / Ahmetova L.S., Verevkin A.V., Lifanova T.YU. – Almaty: Kazak universiteti, 2019. – 108 p.

4 **Bajgunakova, A. S., Begaliev, S. B.** Perspektivy cifrovoj transformacii proektnogo obucheniya v vysshej shkole Kazahstana [Prospects of digital transformation of project-based learning in higher education in Kazakhstan] [Text] / Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal «Vestnik nauki», – № 4 (85). – Tom 3. – Aprel'. – 2025 p.

5 **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] [Text] / A. K. Bajsalbaeva. Almaty : Izdatel'stvo «Nauka», – 2023. – 150 p.

6 **Masterman, L., Mariet, F.** Media Education in 1990' Europe [Text] / Strasbourg: Council of Europe, – 1994. – P. 5–89.

7 **Potter, W.** The State of Media Literacy [Text] / Journal of Broadcasting & Electronic Media. – 54 (4), – 2010. – P. 675–696. DOI: <https://doi.org/10.1080/08838151.2011.521462>

8 **Fedorov, A. V., Levickaya, A. A.** Mediaobrazovatel'nye orientiry v stranah SNG: prognoz na budushchee [Media Education Benchmarks in CIS Countries: Forecast for the Future] [Text] / Crede Experto: transport, obshchestvo, obrazovanie, yazyk. – 2020. – № 1. – P. 118–128.

9 **Grigor'eva, I. V.** Mediaobrazovatel'noe prostranstvo kak uslovie formirovaniya mediakompetentnosti budushchego pedagoga XXI v. (iz opyta

raboty kafedry pedagogiki Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta (IGLU) [Media education space as a condition for the formation of media competence of the future teacher of the XXI century (from the experience of the Department of Pedagogy of the Irkutsk State Linguistic University (ISLU))] [Text] / I. V. Grigor'eva // Materialy II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Novosibirsk : Sibmedizdat NGMU, – 2008. – P. 56–60.

10 **Abdykalikov, M. T.** Vliyanie informacionnoj sredy na psihologicheskuyu ustojchivost' lichnosti [Influence of information environment on psychological stability of personality] [Text] / Psihologo-pedagogicheskij zhurnal. – 2022. – №4. – P. 12–25.

Поступило в редакцию 27.05.25.

Поступило с исправлениями 14.07.25.

Принято в печать 14.08.25.

*А. А. Ахметова¹, П. Б. Сейтказы², А. Ж. Куватов³

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

Қазақстан Республикасы, Астана қ.;

³Торайғыров университеті,

Қазақстан Республикасы, Павлодар қ.

27.05.25 ж. баспаға түсті.

14.07.25 ж. түзетулерімен түсті.

14.08.25 ж. басып шығаруға қабылданды.

КӘСІБИ БАҒДАРЛЫ МЕДИАБІЛІМ ПЕДАГОГ-ПСИХОЛОГТАРДЫ ДАЙЫНДАУДЫҢ КІЛТІ РЕТІНДЕ

Мақалада қазіргі заманғы қоғамды цифрландыру жағдайында болашақ педагог-психологтардың кәсіби бағдарланған медиа-білім беруін қалыптастырудың өзекті мәселесі қаралады. Білім беру процесіне цифрлық технологияларды белсенді енгізу мамандардан қазіргі заманғы медиа құралдарды игеруді ғана емес, оларды кәсіби қызметінде тиімді қолдану қабілетін де талап етеді. Жұмыста «Педагогика және психология» бағыты бойынша оқитын студенттердің кәсіби құзыреттерін дамытуға бағытталған медиа білім берудің негізгі аспектілері талданады. Медиа сауаттылыққа, сыни ойлауға және болашақ педагог-психологтарды даярлау тұрғысынан медиа контентті этикалық пайдалануға ерекше назар аударылады. Кәсіби бағдарланған медиа білімнің маңыздылығы туралы гипотезаны растау үшін айқындаушы, қалыптастырушы

және бақылау кезеңдерін қамтитын педагогикалық эксперимент жүргізілді. Анықтаушы кезеңде диагностика студенттерде медиаконтентті сыни талдау, кәсіби маңызы бар медиаөнімдерді құру және болашақ практикада медиатехнологияларды қолдануға бағдарлау дағдыларының жеткіліксіз деңгейде қалыптасқанын көрсетті. Қалыптастырушы кезеңде теориялық және практикалық модульдерді қамтитын кәсіби бағдарланған медиа білім беру бағдарламасы әзірленіп, іске асырылды. Бағдарламаның теориялық бөлігі медиа сауаттылық негіздері, медиаконтентті қабылдау психологиясы және медиа білім берудің заманауи үрдістері бойынша дәрістер оқыды. Практикалық бөлімде педагог-психологтың жұмысы үшін өзекті бейне сабақтар, интерактивті тұсаукесерлер, подкасттар және медиаконтенттің басқа да нысандарын жасауды меңгеруге бағытталған шеберлік сыныптары, тренингтер мен жобалық қызмет қамтылды. Бақылау кезеңінде студенттердің медиақұрамдық деңгейі мен кәсіптік практикада медиатехнологияларды қолдануға дайындығының едәуір жоғарылауы анықталды. Зерттеу нәтижелері кәсіби бағдарланған медиа білім беруді мақсатты түрде қалыптастыру болашақ педагог-психологтарды даярлау сапасын арттыруға ықпал етеді деген болжамды растады. Алынған деректер жоғары мектепте медиа білім берудің әдістемелері мен бағдарламаларын одан әрі жетілдіру, сондай-ақ оларды әртүрлі кәсіптік бағыттардың ерекшеліктеріне бейімдеу қажеттігін куәландырады. Мақала педагогика, психология және медиа білім беру саласындағы оқытушыларға, зерттеушілер мен практикаларға пайдалы болады.

Кілтті сөздер: кәсіптік бағдарланған медиа білім беру, педагог-психологтар, медиа сауаттылық, білім беруді цифрландыру, кәсіби құзыреттер, педагогикалық эксперимент.

*А. А. Akhmetova¹, P. B. Seyitkazy², A. Zh. Kuvatov³

^{1,2}L. N. Gumilyov Eurasian National University,

Republic of Kazakhstan, Astana;

³Toraighyrov University,

Republic of Kazakhstan, Pavlodar

Received 27.05.25.

Received in revised form 14.07.25.

Accepted for publication 14.08.25.

MEDIA EDUCATION WITH PROFESSIONAL ORIENTATION AS A KEY TO THE TRAINING OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS

The article deals with the urgent problem of formation of professionally oriented media education of future teacher-psychologists in the conditions of digitalization of modern society. It is emphasized that the active introduction of digital technologies in the educational process requires from specialists not only the possession of modern media tools, but also the ability to effectively apply them in professional activities. The paper analyzes the key aspects of media education aimed at the development of professional competencies of students studying in the direction of "Pedagogy and Psychology". Special attention is paid to the role of media literacy, critical thinking and ethical use of media content in the context of training future pedagogical psychologists. To confirm the hypothesis about the significance of professionally-oriented media education, a pedagogical experiment was conducted, including establishing, forming and control stages. The diagnostics at the establishing stage showed an insufficient level of students' skills of critical analysis of media content, creation of professionally significant media products and orientation to the use of media technologies in future practice. At the formative stage, a program of professionally oriented media education was developed and implemented, including theoretical and practical modules. The theoretical part of the program included lectures on the basics of media literacy, psychology of media content perception and modern trends in media education. The practical part of the program included master classes, trainings and project activities aimed at mastering the creation of video lessons, interactive presentations, podcasts and other forms of media content relevant to the work of educational psychologists. The control stage revealed a significant increase in the level of media literacy and students' readiness to apply media technologies in professional practice. The results of the study confirmed the hypothesis that the purposeful formation of professionally oriented media education contributes to improving the quality of training of future teacher-psychologists. The obtained data indicate the need for further improvement of methods and programs of media education in higher education, as well as their adaptation to the specifics of different professional areas. The article will be useful for teachers, researchers and practitioners in the field of pedagogy, psychology and media education.

Keywords: профессионально-ориентированное медиаобразование, педагоги-психологи, медиаграмотность, цифровизация образования, профессиональные компетенции, педагогический эксперимент.

FTAMP 14.35.05

<https://doi.org/10.48081/VGGL3726>

***А. Б. Ерментеев¹, Е. Н. Қаржаубай², Ж. О. Небесаева³,
Г. Ж. Самтар⁴, Г. Б. Курмангазина (Кодекова)⁵**

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

^{2,3,4}Ө. Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық
университеті, Қазақстан Республикасы, Шымкент қ.;

⁵Торайғыров университеті,
Қазақстан Республикасы, Павлодар қ.

*e-mail: aian.2206@mail.ru

¹ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8694-5599>

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1848-419X>

³ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4358-3923>

⁴ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6274-8602>

⁵ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6045-1909>

РУХАНИ АДАМГЕРШІЛІК ҚҰНДЫЛЫҚТАР-БОЛАШАҚ МАМАНДАРДЫ ЖЕТІЛДІРҮДІҢ МАҢЫЗДЫ КӨРСЕТКІШІ РЕТІНДЕ

Мақалада рухани адамгершілік құндылықтар болашақ мамандарды жетілдірудің маңызды көрсеткіші ретінде қарастырылған. Қазіргі таңда қоғамның әлеуметтік, этникалық, діни және мәдени жағдайында рухани-адамгершілік құндылықтар негізінде оқыту мен тәрбие беру мемлекеттік білім беру саясатының маңызды басымдылығына айналды. Елді жаңғыртудың негізгі факторы білім беру ұлттық келісімінің, қоғамның имандылығының, тұлғаның рухани бай болуы мен соның негізінде Қазақстан Республикасының мемлекеттілігін нығайтудың кепілі болуды көздейді. Жеке тұлғаның рухани-адамгершілік дамуы – әлеуметтену процесінде жүзеге асырылатын жеке тұлғаның құндылық-семантикалық саласының дәйекті түрде кеңеюі мен нығаюы, адамның дәстүрлі адамгершілік негізінде бағалау және саналы түрде өзіне, басқа адамдарға, қоғамға, мемлекетке, Отанға, жалпы әлемге деген қатынасының нормалары мен адамгершілік идеалдарды құру қабілетінің қалыптасуымен сипатталады. Осы ретте біз

өз мақаламызда болашақ мамандарды жетілдірудің маңызды көрсеткіші ретінде – рухани адамгершілік құндылықтар мәселесін жан-жақты қарастыруға әрекет жасадық. Зерттеу жұмысы барысында болашақ әлеуметтік педагогтардың рухани-адамгершілік құндылықтарын анықтау мақсатында М.И.Шилованың «Жастардың рухани-адамгершілік құндылықтары» әдістемесі мен қосымша сұрақтар қолданылды. Алынған нәтижелерге сандық және сапалық талдау жасалды. Осылайша, рухани-адамгершілік құндылықтар болашақ мамандарды жетілдіруде білім беру жүйесінің әлеуметтік тапсырысының маңызды көрсеткіші болып табылады.

Кілтті сөздер: рухани құндылықтар, адамгершілік, құндылық, адамгершілік құндылықтар, маман, болашақ маман, көрсеткіш.

Кіріспе

Қазақстандық қоғамның бірлігі әртүрлі сатыдағы ұрпақтар үшін ортақ болып саналатын дәстүр мен рухани-адамгершілік құндылықтар арқылы анықталады. Мұндағы білім беру қоғам дамуының негізгі көрсеткіштерінің бірі болып табылады. Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңында [1] тәрбиелеу білім беру жүйесінде жүзеге асырылатын, жалпы адамгершілік құндылықтары негізінде білім алушылардың рухын дамыту үшін жағдай жасауға, олардың өмірлік өзін-өзі өсуіне, азаматтық және кәсіптік тұрғыдан құндылықтарының қалыптасуына көмек көрсетуге, жеке адамның өзін-өзі жетілдіру үшін жағдай жасауға бағдарланған нысаналы қызмет ретінде қарастырылады. Мұндағы қызметтер өз кезегінде білім алушыларды азаматтылыққа, рухани адамгершілік құндылықтарға бай етіп қалыптастыруды қоғам алдында міндеттеп отыр.

«Кәсіптік білім берудің бүкіл жүйесін еңбек нарығында талап етілетін құзыреттерді қалыптастыруға қайта бағдарлауға тиіспіз», - деп Президент Қ.К.Тоқаевтың Жолдауында - білім беру мекемелерінде, болашақ мамандарды дайындаудағы басты басымдылықтың сапалылыққа негіздеуде екені аңғарылады [2]. Болашақ мамандардың, соның ішінде әлеуметтік педагогтардың кәсіби іс-әрекеті рухани адамгершілік құндылықтарға негізделіп, олардың жоғары білікті маман болуы, көптілді меңгеруі, практикалық тәжірибеге бейім, өзінің болашақтағы кәсіби іс-әрекетіне қызығатын, кәсіби іскерлігі мен дағдылары қалыптасқан, білімді де білікті маман болуы қажеттілігіне аса зор мән берілген.

Рухани-адамгершілік құндылық мәселесі ежелден келе жатқан өзекті тақырыптың бірі. Қазақстан Республикасы «Мәдени мұра Мемлекеттік бағдарламасы» [3], «Мәңгілік Ел – қазақ елінің жалпы ұлттық идеясы»

[4], «Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру» Жолдауындағы [5] ұлттық идеялардың біріктірілуі халқымыздың рухани тәжірибесіндегі рухани-адамгершілік құндылықтардың маңызын тереңнен айқындай түскен. Жалпы қазақ ойшылдарының еңбектеріндегі рухани-адамгершілік құндылықтар негізінде тәрбие беру, оқыту тағылымдарының маңыздылығы ерекше. Рухани-адамгершілік құндылықтар қазіргі заманғы білім беру мен оқыту жүйесінің басты міндеті болып табылады десек, артық айтпаған болар едік.

Рухани-адамгершілік құндылықтар – бұл олардың мәдени, әлеуметтік, адами мәнін көрсететін, саналы іс-әрекеті мен мінез-құлқын реттейтін, оларға адамгершілік сипат беретін және оны мақсатқа жетуге бағыттайтын құндылық бағдарларының жүйесін құраушы элементі болып табылатын жеке тұлғаның көзқарастарының жиынтығы, ал оны болашақ мамандарды жетілдірудің маңызды көрсеткіші ретінде қарастыруды біз жөн көріп отырмыз.

Рухани-адамгершілік құндылықтарды талдау, ең алдымен, «құндылық» ұғымының өзін теориялық негізін түсінуден бастау керек. Құндылықтар, соның ішінде рухани-адамгершілік, мәдениетті, оның ішінде күнделікті өмір деңгейінде талдаудың іргелі негізі болып табылады, өйткені күнделікті тәжірибе құндылықтар жиынтығымен анықталады. Құндысы - күнделікті өмірді толтыратын нәрсе, өмір әлемі неден тұрады. Макс Вебер көзқарасы бойынша құндылықтардың, белсенділік мотивтерінің және мінез-құлық түрлерінің өзгеруімен қоғамның өзгеруіне әкеледі [6].

Рухани-адамгершілік құндылықтар философиялық және аксиологиялық талдауға жатады, өйткені олар дүниетанымның мәнді контурында өрілген. Сондықтан «руханилық», «құндылық» ұғымдарын теориялық тұрғыдан түсіну маңызды. Сонымен, жалпы руханилық – адамның өте күрделі, көп өлшемді қасиеті, ол: а) адами биік мұраттар мен құндылықтарға көтерілу процесі; б) қарама-қарсы принциптерді (интеллектуалдық және эмоционалдық, материалдық және идеалды, ұтымды және иррационалдық) үйлестіру процесі; в) адамға шығармашылық шабытты сезінуге, шындықты түсінуге, өзінің табиғи әлеммен бірлігін түсінуге, сүйіспеншілік күйі және басқа да жоғары адами сезімдерге мүмкіндік беретін психикалық күй; г) отбасында, білім беру ошақтарында, достарымен, мұғалімдерімен, кез келген адаммен қарым-қатынасты үйлестіруші ретінде; д) адамгершілік пен адами қасиеттердің ең жоғарғы көрінісі: адамгершілік, мейірімділік, ар-ұят, сүйіспеншілік және т.с.с қасиеттер ретінде сипатталады. Ал адамгершілікке келсек, А.Швейтцер өзінің ғылыми еңбегінде: «Шындықты қалыптастыратын күштердің ішінде мораль бірінші орында» дейді [7]. П.А.Кропоткин болса адамгершілік генетикалық түрде адам табиғатына енген және дамуға

да, деградацияға да бейім болатын қасиет. П.А.Кропоткин бойынша «адамгершілік»– адамның өз бойындағы қадір-қа сиегін сезіну, оның өсиетіне сай өмір сүруге деген ұмтылысы»-дейді [8]. Осы ретте руханилық – құндылықтар, дәстүрлер мен мәдениеттің қайнар көздері бар қоғамды біріктіруші күш екенін атап өткен жөн. Ар – адам санасына проекциясы. Сонымен, болашақ ұрпақ мәдениетінің рухани-адамгершілік құрамдас бөлігін қалыптастыру оқу үдерісі барысында жүзеге асырылуы тиіс.

«Құндылықтар» және «құндылық бағдарлар» ұғымдары философия, әлеуметтану және психологияның қиылысында пайда болды. Бұл құбылыстар туралы ғылыми ойлар мен білімдердің дамуының бастауында Э. Дюркгейм, М. Вебер, Н. А. Бердяев, В. Томас және Ф. Знанецки, К. Клюкхон, Г. Олпорт, К. Роджерс, А. Маслоу және т.б. ғалымдардың еңбектерінен бастау алды [9].

Рухани-адамгершілік құндылықтар және оның тәрбиемен, біліммен сабақтастығы әрқашан қоғамның назарында болған. Бұл мәселе туралы ой-пікірлерді К. Д. Ушинский, Я. А. Коменский, Ш. А. Амонашвили сынды ұлы педагогтардың еңбегімен қатар, қазақ ойшылдары Қорқыт атадан бастау алып, орта ғасыр ойшылдарының шығармаларымен, дала данышпан жырауларының поэзиясымен, Ш. Уәлиханов, Ы. Алтынсарин, Абай Құнанбаев сияқты ұлы ағартушылардың шығармаларымен аяқталатын Орхон жазуының ескерткіштерінде келтірілген [10]. Аталмыш еңбектерде адамның рухани-адамгершілік құндылықтарын жетілдіру жолында тынымсыз еңбек еткендігінің бір ғана мысалы.

М. Дулатұлы, М. Жұмабайұлы, А. Байтұрсынұлы, Ш. Құдайбердіұлы, С.Торайғырұлы өздерінің жазбаларында ең алдымен қоғамды құрайтын адамдардың құндылық бағдарлары мен санасы, дүниетанымы мен имандылық көзқарасын, мінез-құлық ерекшеліктеріндегі адамгершілік қасиеттердің қалыптасуын сөз еткен [11].

Бірқатар ғалымдар, В. А. Сухомлинский, И. Ф. Харламов, Л. А. Ретуш адамгершілік тәрбие мәселесін зерттеген. Олар өз зерттеулерінде моральдік мінез-құлықты бағалау мен өзін-өзі қалыптастыру, дамыту мәселесін қарастырған. Мәселен, В.А.Сухомлинский «рухани-адамгершілік нанымдардың негізі - балалық шақта, жақсылық пен жамандықты баланың түсінігі болған жағдайда қалыптасады деген» пікірді алға тартқан [12].

А. А.Калужный [13] тұтас педагогикалық үдерістегі білім алушыларды адамгершілік тәрбие негізінде даярлау теориясы мен практикасын ұсынса, Л.А.Байсеркеев [14] жасөспірім шақтағы адамгершілік тәрбие мен құқықтық тәрбиенің өзара байланысының теориялық-әдіснамалық тұжырымдамасын талдап, әлеуметтік жағдайға сәйкес жасөспірімдерді адамгершілік-құқықтық негізде тәрбиелеу жүйесін айқындаған.

Рухани құндылықтарды зерттеу адамның ішкі әлемінің маңызды құрамдас бөліктері болып табылатынын және адам өмірінің әртүрлі аспектілеріне түрлі әсер ететінін көрсетеді. Мәселен, орыс психологі С.Л.Рубинштейн «адам мінез-құлқының негізін құрайтын көрсеткіш – адамгершіліктің дамуы» деп түсіндіреді [15].

Педагогика ғылымында рухани-адамгершілік құндылықтар мәселелерін ресейлік ғалымдар П.Ф.Каптерев, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский, Н.Е.Щуркова, аксиологиялық тұғырда М.С.Мацковский, Е.В.Горбунова, қазақстандық ғалымдар Қ.Б.Жарықбаев, К.М.Төлеубаева, Қ.Т.Әтемова, Қ.Ғ.Жүнісова-Елшібаева, С.С.Қоңырбаева, А.Е.Манкеш зерттесе, тәрбиені ұйымдастыруда қазақтың халықтық педагогикасының материалдарын пайдалану туралы С.Ғаббасов, Г.И.Сейлхан, Е.С.Коянғалиев, Т.С.Слаббекова, А.А.Таутенбаева, рухани-адамгершілік құндылықтар негізін Р.К.Төлеубекова, құндылық бағдар мәселелерін Г.Қ. Нұрғалиева қарастырған.

Ал, білім және ғылым саласында әртүрлі саладағы мамандарды кәсіби іс-әрекетке даярлау мәселелерін А.Б.Бекманова, Б. Құрманалина, С.Жолдасбекова, Б.А.Әбдікәрімова, К.Қ.Жампейсова, Г.Ж.Меңлібекова, Л.В.Никитенкова, Н.Н.Хан, Ш.Н.Абенова, М.И.Есенова, М.Б.Мұқашева, Г.К.Құлжанбекова және т.б. ғалымдар зерттеген.

Білім–қазіргі қоғамның рухани жаңғыруына, ұрпақтар сабақтастығына, патриоттық тәрбие мен рухани-адамгершілік құндылықтарды қалыптастыруға жауапты бірегей мәдени құбылыс.

2021 жылдың 12 қазанында Қазақстан Республикасы Үкіметінің қабылдаған «Білімді ұлт» сапалы білім беру ұлттық жобасы [16] мен ҚР ғылымын дамытудың 2022-2026 жылдарға арналған тұжырымдамасының [17] басты мақсаты: «Барлық білім беру деңгейлерінде білім алушылардың білім сапасын арттыру» деп анықталған. 2021 жылдың 15 қазанында қабылданған Қазақстан Республикасының Үкіметінің қаулысымен бекітілген «Ұлттық рухани жаңғыру» ұлттық жобасының басты мақсаты: «Ұлттық мәдени бірегейлікті сақтау және мәдени өнімдерді ынталандыру, олардың сапасы мен әр алуандығын арттыру арқылы әрбір қазақстандықтың көркемдік-шығармашылық әлеуетін іске асыру, сондай-ақ жас ұрпақтың бойында рухани-адамгершілік құндылықтарды қалыптастыру» көзделген [18]. Осы ретте қазіргі білім беру ошақтарында рухани-адамгершілік құндылықтарды негізге ала отырып, болашақ ұрпаққа білім беру мен тәрбиелеуде қолданудың тиімділігі күннен күнге артып келе жатқандығы қоғам сұранысына сай жүзеге асырылуды да қарастыруы қажет.

Қазіргі университеттік білім беруде рухани-адамгершілік құндылықтарды сабақтастыра отырып оқыту, болашақ мамандарды жетілдіру маңызды болып

табылады. Мәселен, оқыту үдерісіне жалпыадамзаттық құндылықтарды енгізу арқылы жас маманның рухани өсуіне жағдай жасай аламыз. Мәңгілік құндылықтар білімнің негізгі өзегі болып табылады. Жалпыадамзаттық құндылықтарды тұлғаның бойынан жарыққа шығару ізгілікке апарады, яғни, мінезін өзгертуге болады. Адамның жақсылыққа ұмтылуы, ақиқатқа жүгінуі оның болмысынан ішкі жан дүниесінде бес құндылықтың бар екенінің дәлелі емес пе? Егер осы құндылықтарды ағашқа теңеп көрсек, ағаштың тамыры – мәңгілік құндылықтар, оны ақиқатқа теңейміз. Ағашқа құятын суды, сүйіспеншілік деп алайық. Егер мәңгілік құндылықтарды, ақиқатты, сүйіспеншілікпен түсінсек, әрі суарсақ, әрқашан әрекетіміз дұрыс болары сөзсіз. Яғни, ағаштың діні түзу өседі. Әрекетіміз дұрыс болса, ішімізде тыныштық орнайды. Яғни, ағаш бүршік жарады. Ішімізде тыныштық орнаса, біз ешқашан қиянат жасамаймыз, тіпті ойламаймыз да. Яғни ағаш жемісін береді. Ақиқат, сүйіспеншілік, дұрыс әрекет, ішкі тыныштық, қиянат жасамау – бұл мәңгілік бес құндылық адамның ұлтына, нәсіліне, ортасына, дініне қарамайтын, уақытпен өзгермейтін құбылыс. Адамның руханияты мен мәдениетінің жиынтығы, яғни, ата, әжелеріміздің даналығы. Бүгінгі таңда рухани-адамгершілік құндылықтарға негізделген білім әлемге ауадай қажет екендігі баршамызға мәлім.

Материалдар мен әдістер

Болашақ мамандарды жетілдірудің маңызды көрсеткіші ретінде қарастырылған рухани адамгершілік құндылықтарды зерттеу мақсатында біз М.И.Шилованың «Жастардың рухани-адамгершілік құндылықтары» әдістемесі мен қосымша сауалнама алынды [19].

Зерттеу мақсаты – жастардың рухани-адамгершілік құндылықтарын анықтау. Зерттеу жұмысына Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің әлеуметтік педагогика мамандығының 1,4 курс студенттері қатысты. Зерттеу нәтижелеріне сандық және сапалық талдау жүргізіліп, алынған нәтижелер кестелер мен суреттер арқылы көрсетілді.

Нәтижелер және талқылау

Зерттеу жұмысы барысында болашақ әлеуметтік педагогтардың рухани-адамгершілік құндылық бағдарларын анықтау барысында М.И.Шилованың «Жастардың рухани-адамгершілік құндылықтары» әдістемесі арқылы зерттелді [17].

Әдістеме 5 негізгі рухани-адамгершілік құндылықтарды қамтыды, атап айтқанда:

Қоғамға, патриотизмге деген қатынасы.

Ой еңбегіне қатынасы.

Физикалық еңбекке қатынасы.

Адамдарға (тұлғаның адамгершілік сапаларының көрінуіне қарай) қатынасы.

Тұлғаның өзін-өзі реттеуі.

Жоғарыда аталған 5 шәкіл негізінде алынған нәтижелерге келетін болсақ, 1 және 4-ші курс студенттерінің рухани-адамгершілік құндылықтарының көрсеткіштерін төмендегі Кесте 1-ден көруге болады:

1-кесте – М. И. Шилованың «Жастардың рухани-адамгершілік құндылықтары» әдістемесінің нәтижесі

Рухани-адамгершілік құндылықтар	Деңгейлер	1 курс	4 курс
Қоғамға, патриотизмге деген қатынасы	Жоғары	100 %	100 %
	Төмен	5 %	-
	Орташа	20 %	10 %
Ой еңбегіне қатынасы	Жоғары	75 %	90 %
	Өте төмен	10 %	5 %
	Төмен	10 %	5 %
Физикалық еңбекке қатынасы	Орташа	20 %	10 %
	Жоғары	60 %	80 %
Адамдарға (тұлғаның адамгершілік сапаларының көрінуіне қарай) қатынасы	Орташа	25 %	10 %
	Жоғары	75 %	90 %
	Төмен	15 %	-
Тұлғаның өзін-өзі реттеуі	Орташа	20 %	10 %
	Жоғары	65 %	90 %

Зерттеу нәтижелеріне сәйкес 1,4 курс студенттерінің мәліметтері арасында айырмашылықтар бар екендігін аңғаруға болады. Мәселен, «Ой еңбегіне қатынасы» шәкілі бойынша 1 курс жауаптары төмен-5 %, орташа-20 %, жоғары 75 % құраса, 4 курс нәтижесіне сәйкес орташа-10%, жоғары 90 % құрады. Бұл ретте 1 курсқа келген студенттердің әлі де болса ой еңбегін қажет ететін тапсырмалар мен түрлі жұмыстарды орындауда қиналатындығын, СӨЖ тапсырмаларын орындау, түрлі тапсырмаларды жазудағы қиындықтары бар екендігін қосымша сауалдар арқылы анықтадық. Жалпы алғанда ЖОО білім алу, оны меңгеру ой еңбегін қажет ететіндігі баршамызға мәлім.

«Физикалық еңбекке қатынасы» шәкіліне сәйкес 1 курста өте төмен-10%, төмен-10%, орташа-20%, жоғары 60% құрады ал 4 курс бойынша өте

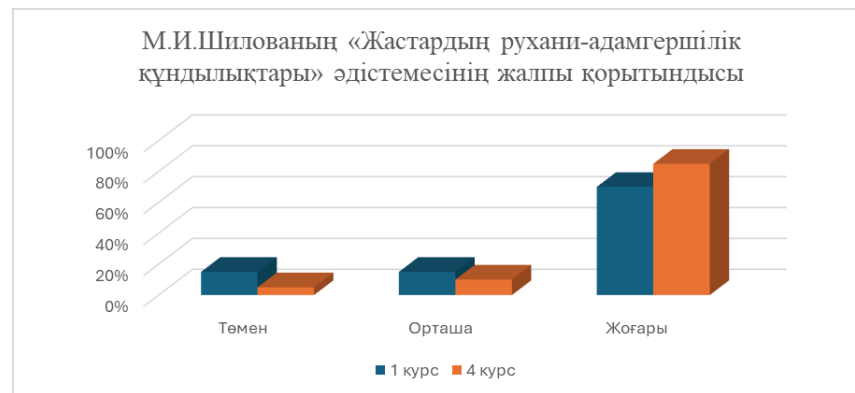
төмен – 5 %, төмен – 5%, орташа – 10 %, жоғары – 80 % көрсетті. Екі топтың да студенттері арасында физикалық күш-жігерді қажет ететін тапсырмаларды орындауда физикалық денсаулығында, оның ішінде көзге салмақ салмау, дене тәрбиесінен босатылған студенттер бар екендігі екі топта да анықталды.

«Адамдарға (тұлғаның адамгершілік сапаларының көрінуіне қарай) қатынасы» шәкілі бойынша – 1 курста орташа – 25 %, жоғары– 75 %, ал 4 курстарда орташа-10 %, жоғары – 90 % көрсеткішті иемденді. 1 курс студенттері болса жаңа ортаға, ЖОО білім алуға, арман қуып келгендер қатарында әлі де болса қалалық өмірге, оның талаптарына, әлеуметтік ортадағы адамдардың қатынасына әлі де болса үйренісе алмай жатқандығы анықталды. Кез-келген ортада тұлғаның адамгершілік сапаларының көрінуі оның қарым-қатынасы барысында айқын байқалады, әрі соның негізінде ол өз ортасын құрады. Өйткен, әлеуметтік орта әр тұлғаның мінез-құлық ерекшеліктерін, сапаларын, оңтайлы қарым-қатынасын түзейді, бұл ретте сол арқылы рухани-адамгершілік құндылықтары қалыптасады.

«Тұлғаның өзін-өзі реттеуі» шәкілі бойынша 1 курста төмен-15 %, орташа-20 %, жоғары 65 % құрады ал 4 курс бойынша орташа – 10 %, жоғары-90 % көрсетті. Екі топтың нәтижесіне көз жүгіртетін болсақ, 1 курс студенттерінің 15 %-да тұлғаның өзін-өзі реттеуі әлі де болса қалыптаспағандығын аңғаруға болады. Өзін-өзі реттеу әлеуметтік талаптарын орындау, ЖОО оқу жүктемесі мен міндеттерін жүзеге асырумен сипатталады. Ал ол жаңа ортаға келген 1 курс студентінен көптеген өзгерістерді басынан кешіруіне себепші болып табылады.

Ал, «Қоғамға, патриотизмге деген қатынасы» шәкіліне сәйкес екі зерттеу тобының респонденттері 100% жоғары көрсеткішке ие болды.

Жоғарыда көрсетілген шәкілдердің жалпы жиынтығына сай, біз «Жастардың рухани-адамгершілік құндылықтары» әдістемесінің орташа есеп нәтижесін анықтадық, ол төмендегі Сурет 1-де келтірілген:



1-сурет – М.И.Шилованың «Жастардың рухани-адамгершілік құндылықтары» әдістемесінің жалпы қорытындысы

Жоғарыда келтірілген Сурет 1-ден көріп отырғанымыздай М.И.Шилованың «Жастардың рухани-адамгершілік құндылықтары» әдістемесінің жалпы қорытындысы бойынша әрбір көрсеткіш деңгейіне келетін болсақ:

Жалпы жиынтық нәтижеге сәйкес «Өте төмен» деңгей анықталмады. (0-ден 10 ұпайға дейін) педагогикалық әсерлердің әсерінен түзетілуі қиын, өзін-өзі ұйымдастыру мен өзін-өзі реттеудің дамымаған жағымсыз мінез-құлық тәжірибесімен сипатталатындар.

Төменгі деңгейді көрсеткен 1 курс – 15 %, 4 курс – 5 % студенттер құрады. Бұл (11-ден 20 ұпайға дейін) негізінен ересектердің талаптарымен және басқа да сыртқы ынталандырулармен реттелетін, өзін-өзі реттеу және өзін-өзі ұйымдастыру арқылы реттелетін әлсіз, әлі де тұрақсыз мінез-құлық тәжірибесімен сипатталатын студенттер бар екендігі анықталды.

Орташа деңгейді 1 курс – 15 %, 4 курс -10 % студенттер құрады. Бұл (21-ден 40 ұпайға дейін) белсенді әлеуметтік ұстанымы әлі де қалыптаспа да тәуелсіздік, өзін-өзі реттеу және өзін-өзі ұйымдастыру көріністерімен ерекшеленуімен сипатталатын студенттердің бар екендігін анықтадық.

Жоғары деңгейде 1 курс – 70 %, 4 курс -85 % студенттер құрады. (31-ден 40 ұпайға дейін) белсенді әлеуметтік және азаматтық ұстанымға негізделген іс-әрекет пен мінез-құлық тұрақты және оң дербестікпен сипатталатын студенттер қатарының бар екендігін айқындады.

Біздің зерттеу нәтижелерімізге сәйкес, болашақ мамандардың рухани-адамгершілік құндылық бағдарларын анықтау барысында М. И. Шилованың «Жастардың рухани-адамгершілік құндылықтары» әдістемесі арқылы

алынған нәтижелердің жалпы қорытындысы бойынша 1 және 4 курс студенттерінің рухани-адамгершілік құндылықтарының қалыптасуына әлеуметтік орта, ЖОО оқу үдерісі, әлеуметтік және азаматтық ұстанымдар, дербестік орасан зор ықпал етеді.

Қорытынды

Теориялық талдау мен зерттеу нәтижелеріне сәйкес болашақ мамандардың рухани-адамгершілік құндылықтарының дамуының маңызды факторы ел дамуы, халықтың рухани бірлігі және оларды біріктіретін рухани-адамгершілік құндылықтар, саяси және экономикалық тұрақтылықтың қамтамасыз етілуімен сипатталады. Теориялық талдау негізінде руханият – әрбір адамның өмір салтын және оның болмысының сапасын анықтайтын өмірлік құндылықтар саласына жататын біріктірілген сапа деп қарастырса, руханилық – материалдық емес құндылықтардың жиынтығы, атап айтқанда: адамгершілік, гуманистік, эстетикалық құндылықтардың бірлігі болып табылатындығын жоғарыда атап өткен болатынбыз. Ал, болашақ мамандарды жетілдіруде рухани-адамгершілік құндылықтарды дамыту ешқашан құнсызданбайтын жалпы адамзаттық құндылықтар мен әлеуметтік орта әсерінен, ЖОО жағдайының ықпалымен жетілдіруге болатын маңызды көрсеткіш деп атауға болады. Ал, оның негізінде ой-өрісі кең, мәдениетті, адамгершілігі жоғары, рухани құндылықтарды бойына сіңірген болашақ мамандарды қалыптастыруға болары сөзсіз. М. И. Шилованың «Жастардың рухани-адамгершілік құндылықтары» әдістемесінің жалпы қорытындысы бойынша 1 курс – 70 %, 4 курс – 85 % студенттердің көрсеткіштері жоғары екендігі анықталды.

Авторлардың үлесі Ерментаев А. Б. – болашақ мамандарды жетілдірудегі зерттеу жұмыстарын жүргізіп, алынған нәтижелерге сандық және сапалық талдау жасады.

Қаржаубай Е. Н, Небесаева Ж. О.-рухани адамгершілік құндылықтар мәселесіне қатысты әдіснамалық талдаулар жасап, зерттеу тұжырымдамасын негіздеді.

Саттар Г. Ж, Курмангазина Г. Б. – зерттеу жұмыстарын жүргізіп, сандық және сапалық талдау жасады.

Пайдаланылған деректер тізімі

1 Қазақстан Республикасының «Білім туралы» Заңы [Текст] – 2025. [Электронды ресурс]. – URL: – <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z1100000487> (қаралған күні: 02.2025)

2 Қазақстан Республикасы Президенті Қ.Қ.Тоқаевтың Қазақстан халқына «Сындарлы қоғамдық диалог – Қазақстандағы тұрақтылық пен өркендеудің негізі» атты Жолдауы [Электронды ресурс]. – [Текст] – 2025. URL: – <https://primeminister.kz/kz> (қаралған күні: 02.2025)

3 Мәдени Мұра Мемлекеттік бағдарламасы [Электронды ресурс]. – [Текст] – 2025. URL: – https://www.nlrk.kz/index.php?option=com_content&view=article&id=401:m-deni-m-ra-memlekettik-badarlamasy&catid=123&Itemid=556&lang=kz (қаралған күні: 02.2025)

4 Мәңгілік Ел бағдарламасы. Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру жолдауы // [Электронды ресурс]. – [Текст] – 2025. URL: – https://www.akorda.kz/kz/events/akorda_news/press_conferences/memleket-basshysynyn-bolashakka-bagdar-ruhani-zhangyru-atty-makalasy (қаралған күні: 02.2025)

5 Губанихина, Е. В. Формирование профессионально-ценностных ориентаций педагогов в воспитательном пространстве вуза [Текст]. // Приволжский научный вестник. – 2014. № 8–2 (36). – С. 8–10.

6 Данилюк, А. Я., Кондаков, А. М. Тишков, В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст]. – М.: Просвещение. – 2009. – 359 с.

7 Кенжаев, Ш. Х. Совершенствование нравственного и профессионального воспитания будущих педагогов [Текст] // Педагогика высшей школы. – 2015. № 1 (1). – С. 19–21.

8 Куантаева, К. К. Некоторые вопросы нравственного воспитания [Текст]. / К. К. Куантаева. – Алматы. – 2012. – 97 б.

9 Coelho, G., Hanel, P., Johansen, M., & Maio, G. (2021). Mental Representations of Values and Behaviors [Текст]. European Journal of Personality, 1(16), 3–17. <https://doi.org/10.1177/08902070211034385>

10 Сейтказы, П. Б. Студенттерді тәрбие жұмыстарына дайындаудың кейбір мәселелері [Текст]. // Инженерлік графика және кәсіби білім проблемалары. – 2010. №1. – 81–87 б. <https://doi.org/10.32523/2220-685X-2010-1-1-81>

11 Исследование профессионально-ценностных ориентаций будущих педагогов на этапе высшего образования. // Современные исследования социальных проблем [Текст]. – 2018. – Т.9. №7. – С.140–151 <http://dx.doi.org/10.12731/2218-7405-2018-7-140-151>

12 Калужный, А. А. Краткий курс психологии и педагогики [Текст]. Учебное пособие. Инфра-Инженерия. – Москва. – 2023. – 292 с.

13 Байсеркеев, Л. А. Нравственные основы правового воспитания школьников [Текст]. Учебное пособие. – Алматы: Санат. – 1999. – 208 с.

14 **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии [Текст]. – Санкт-Петербург. – 2019. – 960 с.

15 «Білімді ұлт» сапалы білім беру ұлттық жобасы [Текст]. <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2100000726>

16 ҚР ғылымын дамытудың 2022-2026 жылдарға арналған тұжырымдамасы [Электронды ресурс]. – [Текст]. – 2025. URL: – <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2200000336> (қаралған күні: 02.2025)

17 Қазақстан Республикасының Үкіметінің қаулысымен бекітілген «Ұлттық рухани жаңғыру» ұлттық жобасы [Электронды ресурс]. – [Текст]. – 2025. URL: – <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2100000724> (қаралған күні: 02.2025)

18 **Шилова, М. И.** Социализация и воспитание ценностей характера детей и молодежи [Текст]. Краснояр.гос.пед.унив-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск. – 2013. – 264 с.

References

1 Qazaqstan Respublikasynyn «Bilim turaly» Zany [Elektrondy resurs]. – [Law of the Republic of Qazaqstan On Education] [Text]. – 2025. URL: – <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/Z1100000487> (karalghan kuni: 02.2025)

2 Qazaqstan Respublikasy Prezidenti K. K.Toqaevtyн Kazakstan halkyna «Syndarly kogamdyk dialog – Qazaqstandagy turaktuluk pen orkendeudin negizi» atty ZHoldauy [Elektrondy resurs]. – [Address of the President of the Republic of Qazaqstan K.K. Tokayev to the people of Qazaqstan «Constructive public dialogue is the basis of stability and prosperity in Qazakhstan»] [Text]. – 2025. URL: – <https://primeminister.kz/kz> (karalghan kuni: 02.2025)

3 Madeni Mura Memlekettik bagdarlamasy. [Elektrondy resurs]. – [Cultural Heritage State Program] [Text]. – 2025. URL: – https://www.nlrk.kz/index.php?option=com_content&view=article&id=401:m-deni-m-ra-memlekettik-badarlamasy&catid=123&Itemid=556&lang=kz (karalghan kuni: 02.2025)

4 Mangilik El bagdarlamasy [Mangilik El Program. Orientation to the Future: A Message of Spiritual Renewal] [Text]. // <https://intc.kz/kz/t-rbie-zh-mysy/m-gilik-el.html> Bolashakka bagdar: ruhani zhangyru // zholdauy [Elektrondy resurs] -2025. URL: - https://www.akorda.kz/kz/events/akorda_news/press_conferences/memleket-basshysynyn-bolashakka-bagdar-ruhani-zhangyru-atty-makalasy (karalghan kuni: 02.2025)

5 **Gubanihina, E. V.** Formirovanie professional'no-cennostnyh orientacij pedagogov v vospitatel'nom prostranstve vuza [Formation of professional and

value orientations of teachers in the educational space of the university] [Text]. // Privolzhskij nauchnyj vestnik. – 2014. № 8-2 (36). – S. 8–10.

6 **Danilyuk, A. YA., Kondakov A. M. Tishkov V. A.** Konceptiya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii [The concept of spiritual and moral development and education of the personality of a citizen of Russia] [Text]. –M.: Prosveshchenie. -2009. -359 s.

7 **Kenzhaev, SH. H.** Sovershenstvovanie нравstvennogo i professional'nogo vospitaniya budushchih pedagogov [Improving the moral and professional education of future teachers] [Text]. //Pedagogika vysshej shkoly. – 2015. № 1 (1). – S. 19–21.

8 **Kuantaeva, K. K.** Nekotorye voprosy нравstvennogo vospitaniya [Some issues of moral education] [Text]. / K.K. Kuantaeva. – Almaty. -2012. – 97 b.

9 **Coelho, G., Hanel, P., Johansen, M., & Maio, G.** (2021). Mental Representations of Values and Behaviors. European Journal of Personality [Mental Representations of Values and Behaviors] [Text]. 1(16), 3–17. <https://doi.org/10.1177/08902070211034385>

10 **Sejtказы, P. B.** Studentterdi tarbie zhumustaruna dajyndaudun keibir maseleleri [Some issues in preparing students for educational work] [Text]. // Inzhenerlik grafika zhəne kəsiби bilim problemalary. – 2010. №1. – 81–87 b. <https://doi.org/10.32523/2220-685X-2010-1-1-81>

11 Issledovanie professional'no-cennostnyh orientacij budushchih pedagogov na etape vysshego obrazovaniya [Research of professional and value orientations of future teachers at the stage of higher education] [Text]. //Sovremennye issledovaniya social'nyh problem. – 2018. – T.9. №7. – S.140–151 <http://dx.doi.org/10.12731/2218-7405-2018-7-140-151>

12 **Kalyuzhnyj, A. A.** Kratkij kurs psilogii i pedagogiki [Brief course in psychology and pedagogy] [Text]. Uchebnoe posobie. Infra-Inzheneriya. -Moskva. -2023.- 292 s.

13 **Bajserkeev, L. A.** Nравstvennye osnovy pravovogo vospitaniya shkol'nikov [Moral foundations of legal education of schoolchildren] [Text]. Uchebnoe posobie. – Almaty: Sanat. – 1999. – 208 s.

14 **Rubinshtejn, S. L.** Osnovy obshchej psilogii [Fundamentals of General Psychology] [Text]. -Sankt-Peterburg. – 2019. – 960 s.

15 «Bilimdi ult» sapaly bilim beru ulttyk zhebasy [«Educated Nation» national project for quality education] [Text]. [Elektrondy resurs]. – <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2100000726>

16 QR gylymyn damytudyn 2022–2026 zhyldarga arналған tuzhyrymdamasy [Elektrondy resurs]. – [Concept of the Development of Science in the Republic of

Qazaqstan for 2022–2026] [Text]. – 2025. URL: – <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2200000336> (karalghan kuni: 02.2025)

17 Qazaqstan Respublikasynyn Ukimetinin qaulysymen bektilgen «Ulttyk ruhani zhangyru» ulttyk zhobasy [Elektrondy resurs] [The national project National Spiritual Renewal, approved by the resolution of the Government of the Republic of Qazaqstan] [Text]. – 2025. URL: – <https://adilet.zan.kz/kaz/docs/P2100000724> (karalghan kuni: 02.2025)

18 **SHilova, M. I.** Socializaciya i vospitanie cennostej haraktera detej i molodezhi [Socialization and education of character values in children and youth] [Text]. Krasnoyar.gos.ped.univ-t im. V.P.Astaf'eva. – Krasnoyarsk. – 2013. – 264 s.

19.04.25 ж. баспаға түсті.

19.08.25 ж. түзетулерімен түсті.

22.08.25 ж. басып шығаруға қабылданды.

*А. Б. Ерментәев¹, Е. Н. Каржаубай², Ж. О. Небесаева³,
Г. Ж. Саттар⁴, Г. Б. Курмангазина (Кодекова)⁵

¹Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева,
Республика Казахстан, г. Астана;

^{2,3,4}Южно-Казахстанский педагогический университет
имени О. Жанибекова,
Республика Казахстан, г. Шымкент;

⁵Торайғыров университет,
Республика Казахстан, г. Павлодар.

Поступило в редакцию 19.04.25.

Поступило с исправлениями 19.08.25.

Принято в печать 22.08.25.

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ВАЖНЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье рассматриваются духовно-нравственные ценности как важный показатель развития будущих специалистов. В настоящее время образование основанное на духовно-нравственных ценностях в социальных, этнических, религиозных и культурных условиях общества, стало важным приоритетом государственной образовательной политики. Главным фактором модернизации страны является образование, которое призвано стать залогом национального согласия, духовного богатства нравственности

общества и укрепления государственности Республики Казахстан. Духовно-нравственное развитие личности – это последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности, реализующееся в процессе социализации, оценки личности на основе традиционной морали, норм и нравственных идеалов. Отношения человека к себе, другим людям, обществу, государству, Родине, миру в целом характеризуется формированием способности творить. При этом в нашей статье мы постарались комплексно рассмотреть вопрос духовно-нравственных ценностей как важного показателя совершенствования будущих специалистов. С целью определения духовно-нравственных ценностей будущих социальных педагогов в ходе исследовательской работы использовалась методика М.И. Шиловой «Духовно-нравственные ценности молодежи» и дополнительные вопросы. Проведен количественный и качественный анализ полученных результатов. Таким образом, духовно-нравственные ценности являются важным индикатором социального заказа системы образования в совершенствовании будущих специалистов.

Ключевые слова: духовные ценности, мораль, ценность, моральные ценности, специалист, будущий специалист, показатель.

*А. Б. Yermentaev¹, Y. N. Karzhaubay², Zh. Nebessayeva³,
G. Sattar⁴, G. B. Kurmangazina (Kodekova)⁵

¹Eurasian National University named after L. N. Gumilyov,
Republic of Kazakhstan, Astana;

^{2,3,4}South Kazakhstan Pedagogical University named after O. Zhanibekov,
Republic of Kazakhstan, Shymkent;

⁵Toraighyrov University Republic of Kazakhstan, Pavlodar
Received 19.04.25.

Received in revised form 19.08.25.

Accepted for publication 22.08.25.

SPIRITUAL AND MORAL VALUES AS AN IMPORTANT INDICATOR OF THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS

The article considers spiritual and moral values as an important indicator of the development of future specialists. Currently, education and training based on spiritual and moral values in the social, ethnic, religious and cultural conditions of society has become an important priority of state

educational policy. The main factor in the modernization of the country is education, which is intended to become the key to national harmony, the spiritual wealth of the morality of society and the strengthening of the statehood of the Republic of Kazakhstan. Spiritual and moral development of the individual is a consistent expansion and strengthening of the value-semantic sphere of the individual, realized in the process of socialization, assessment of the individual on the basis of traditional morality, norms and moral ideals. A person's relationship to himself, other people, society, the state, the Motherland, and the world as a whole is characterized by the formation of the ability to create. At the same time, in our article we tried to comprehensively consider the issue of spiritual and moral values as an important indicator of the improvement of future specialists. In order to determine the spiritual and moral values of future social educators, the methodology of M.I. was used during the research work. Shilov "Spiritual and moral values of youth" and additional questions. A quantitative and qualitative analysis of the results obtained was carried out. Thus, spiritual and moral values are an important indicator of the social order of the education system in improving future specialists.

Key words: spiritual values, morality, value, moral values, specialist, future specialist, indicator

МРНТИ 14.35.07

<https://doi.org/10.48081/KMLL8667>

***М. А. Скиба^{1,5}, Т. Булдыбаев²,
Р. Е. Кудайбергенова³, Д. Павалкис^{4,6}**

^{1,2,3,4}Алматы Менеджмент университет,

Республика Казахстан, г. Алматы;

⁵Национальный центр развития высшего образования МНВО РК,
Республика Казахстан, г. Астана.

⁶Литовский университет наук о здоровье,

Литовская Республика, г. Каунас

*e-mail: marina.a.skiba7@gmail.com

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4155-9957>

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8199-653X>

³ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1201-6715>

⁴ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7339-3237>

АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПРЕВОСХОДСТВО В КАЗАХСТАНЕ: РЕАЛИЗАЦИЯ И ВОСПРИЯТИЕ ИНИЦИАТИВЫ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПРЕВОСХОДСТВА

В статье исследуются эволюция понимания и практики академического превосходства в системе высшего образования Казахстана. Проанализированы количественные данные опросов (всего 1435 респондентов из 34 вузов) и качественные интервью с 34 национальными и зарубежными экспертами. Выявлено, что разные группы стейкхолдеров – руководство университетов, профессорско-преподавательский состав (ППС) и студенты – по-разному интерпретируют концепцию превосходства: управленцы акцентируют международные рейтинги и исследования, ППС – качество преподавания, академическую свободу и этику, а студенты – практическую ценность обучения. Инициатива по созданию Центров академического превосходства (ЦАП), запущенная в 2023 г., соответствует мировым трендам повышения конкурентоспособности вузов, однако её успех зависит от системных изменений: обеспечения институциональной автономии, вовлечения стейкхолдеров и учёта контекста региональных вузов. Выявлены барьеры и драйверы, которые по мнению респондентов, могут оказать влияние на

реализацию Инициативы. Эксперты подчеркивали последствия негативного демографического давления на образовательную систему и вызванную им нехватку ресурсов и инфраструктуры, отмечали нехватку аудиторий и мест в общежитиях. К драйверам респонденты отнесли целевое финансирование, обновление инфраструктуры, международное сотрудничество, привлечение талантливых кадров, создание региональных партнерств. В заключение обосновывается, что академическое превосходство следует рассматривать как комплексную экосистему – совокупность измеримых результатов, инфраструктурной поддержки, партнерской культуры и соответствия национальным приоритетам развития.

Ключевые слова: академическое превосходство; политика высшего образования; управление университетом; институциональная автономия; интернационализация; качество образования; вовлечение стейкхолдеров; инициативы превосходства.

Введение

За последние два десятилетия многие страны реализовали инициативы академического превосходства – государственные программы, направленные на продвижение отобранных вузов до статуса университетов мирового класса по Дж.Салми, Ф.Альтбах [1]. Эти программы отражают стремление повысить научную продуктивность, привлечь международные таланты и укрепить престиж университетов на мировой арене, в то же время их критикуют за отношение к не элитным университетам. Хотя правительства задают ориентиры через программные документы, успешность инициатив во многом зависит от того, насколько они поняты и поддержаны изнутри – руководством вузов, преподавателями, студентами и экспертным сообществом [2, 3].

Понятие «академическое превосходство» пока не имеет однозначного толкования в научной литературе и используется в разных контекстах около двух десятилетий. Общая черта этих инициатив – концентрация ресурсов на ограниченном числе ведущих вузов с целью их вывода на передовые мировые позиции [4]. Однако в реализации прослеживаются разные модели. Американский подход исторически базируется на рыночной конкуренции и филантропии (эндаументы, рейтинги), европейские программы (Германия, Франция) опираются на государственное грантовое финансирование центров превосходства, азиатские стратегии (Китай, Южная Корея, Япония) сочетают значительные государственные инвестиции с жесткой оценкой результатов [5]. Исследования отмечают плюсы таких программ – рост публикационной активности, повышение видимости вузов, привлечение

талантливых кадров – наряду с возможными негативными эффектами, включая усиление неравенства между элитными и массовыми вузами, сужение институционального разнообразия и академическую «гонку вооружений» ради улучшения метрик [6, 7].

Инициатива академического превосходства была разработана в Казахстане по поручению Президента страны, ее цель обеспечить качество образования на международном уровне и обеспечить направленность реформ высшей школы на задачи регионального развития и модернизации экономики страны.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью оценить, как инициатива академического превосходства воспринимается и реализуется основными участниками системы высшего образования Казахстана.

Материалы и методы

Цель исследования – проанализировать первый опыт реализации Инициативы академического превосходства в Казахстане и выявить восприятие данной политики различными стейкхолдерами вузов. Основными вопросами исследования стали: (1) как различные группы – менеджмент, ППС, студенты – понимают академическое превосходство; (2) в какой мере казахстанские вузы соответствуют признанным критериям академического превосходства; (3) какие барьеры и драйверы влияют на реализацию инициатив; (4) как взаимодействуют роли стейкхолдеров, институциональные стратегии и государственная политика в достижении целей превосходства. Для ответа на эти вопросы применён комплексный методологический подход, сочетающий анализ количественных и качественных данных, применён смешанный дизайн исследования, сочетающий количественный опрос стейкхолдеров вузов и качественные глубинные интервью с экспертами. Такой подход позволил провести триангуляцию результатов и получить целостное представление о восприятии и внедрении концепции академического превосходства.

Общая стратегия исследования. Количественный этап включал масштабный анкетный опрос трех целевых групп: (1) менеджмент университетов (администрация: ректоры, проректоры, деканы), (2) профессорско-преподавательский состав (ППС), и (3) студенты магистратуры и докторантуры. Опрос охватил 34 организации высшего и послевузовского образования (ОВПО), фигурирующие в международных рейтингах QS или THE), и 20 ОВПО – участников национальной программы академического превосходства. Для отбора респондентов применялось квотное стратифицированное выборочное наблюдение: были соблюдены

квоты по профилю вуза (национальные /региональные, ранжируемые/неранжируемые), научным дисциплинам, половому признаку, возрасту и академическим должностям/степеням. В итоговую выборку вошли 832 преподавателя, 448 обучающихся по программам магистратуры/докторантуры и 155 представителей топ-менеджмента вузов. В опрос были включены профессора, PhD и кандидаты наук, а также преподаватели без степени, пропорционально их доле в штатах университетов. Исследование выполнено с соблюдением стандартов этики социологических исследований. Все респонденты опроса и интервью были проинформированы о целях работы, добровольности участия и конфиденциальности ответов. Письменное согласие на участие получено от каждого интервьюируемого эксперта. Персональные данные не собирались либо были надежно обезличены на этапе обработки.

Инструменты и сбор данных. Разработаны и валидированы три варианта анкет – для каждой категории участников свой перечень вопросов. Анкета для менеджмента содержала 23 вопроса (4 тематических блока), для ППС – 29 вопросов (4 блока), для обучающихся – 20 вопросов (2 блока). Вопросы охватывали ключевые измерения: осведомленность о цели и механизмах Инициативы академического превосходства; оценка текущего состояния университета по различным критериям (кадровый потенциал, научная продуктивность, качество образования, инфраструктура и пр.); понимание критериев академического превосходства; организационная культура и готовность к изменениям; барьеры и стимулы для реализации ЦАП. Вопросы закрытого типа преимущественно предполагали оценку утверждений по десятибалльной шкале. Анкеты прошли экспертизу и были одобрены этическим комитетом Алматы менеджмент университета (протокол №4 от 15.04.2024). Сбор данных проводился в период с апреля по октябрь 2024 г. с использованием комбинации онлайн-анкетирования (через защищённый веб-сервис) и очного анкетирования в рамках выездных сессий в вузы. Анкеты были доступны на русском и казахском языках; подавляющее большинство преподавателей и управленцев предпочли заполнение русскоязычной версии. Полученные данные опросов обработаны с использованием пакетов статистического анализа. Для углубления и объяснения количественных результатов проведена серия из 34 полуструктурированных интервью с экспертами в сфере высшего образования и университетского управления. Выбор экспертов осуществлялся целевым образом, с учетом разнообразия их опыта и позиции: в выборку вошли представители Министерства науки и высшего образования РК, руководители ведущих вузов (ректоры, проректоры), руководители структурных подразделений университетов

(директора департаментов, центров), а также зарубежные специалисты – 4 эксперта из Литвы (университеты и Академия наук) и некоторые другие. Такой состав позволил учесть как внутренний национальный взгляд, так и внешний опыт.

Результаты и обсуждение

Осведомленность и понимание инициативы академического превосходства

Опрос показал существенную дифференциацию уровня осведомленности об Инициативе академического превосходства (ИАП) среди различных групп университетского сообщества. Более половины представителей университетского менеджмента (55,1 %) заявили, что «полностью осведомлены» о целях и механизмах ИАП, тогда как среди профессорско-преподавательского состава лишь примерно каждый третий может сказать то же самое (по расчетам, около 35–36 % ППС имеют полный уровень осведомленности). Наиболее типичным для преподавателей оказался ответ «частично осведомлен(а), знаю о проекте, но не владею деталями» – так ответили 49,9 % ППС. В то же время 14,2 % преподавателей признались, что вообще не знают об этой инициативе.

Полученные цифры свидетельствуют о наличии коммуникационного разрыва внутри вузов в отношении целей и содержания ИАП. Руководители в целом информированы лучше, тогда как рядовые преподаватели и тем более студенты зачастую слабо представляют, какие изменения несет инициатива. Если администрация университетов обычно связывает понятие академического превосходства с задачами повышения позиций в мировых рейтингах, наращивания научных публикаций и привлечения зарубежных ученых, то преподаватели вкладывают в него иные смыслы – они упоминают внутренние показатели качества, такие как инновации в обучении, академическая свобода, вовлеченность студентов. Магистранты воспринимают превосходство преимущественно через призму своего образовательного опыта: они называют важными наличие компетентных, высококвалифицированных педагогов, доступность современной учебно-научной инфраструктуры и практическую значимость получаемых знаний.

Тем не менее, уже первые наблюдения показывают определенный позитивный эффект от запуска ИАП. Эксперты из Алматы и Астаны отметили усиление международных связей, реализацию новых научных проектов, улучшение материально-технической базы. В то же время представители региональных вузов выражают обеспокоенность, что их возможности воспользоваться инициативой ограничены: им сложнее конкурировать за гранты и финансирование, а доступ к инфраструктуре

мирового уровня остается затрудненным. Таким образом, первичный этап реализации ИАП выявил проблему согласования глобальных устремлений программы с региональными институциональными возможностями, что характерно и для других стран, внедрявших подобные реформы [4].

Критерии и компоненты академического превосходства

Одной из задач исследования было выяснить, какие показатели и результаты деятельности сами участники вузов считают наиболее важными для достижения академического превосходства. Результаты опроса демонстрируют, что по целому ряду позиций мнения менеджмента и преподавателей совпадают. Так, качество трудоустройства выпускников (т. е. их востребованность и успех на рынке труда) отнесли к ключевым критериям 76,6 % опрошенных управленцев и 69,7 % ППС. Академическая репутация вуза (признание среди научно-образовательного сообщества) также высоко ценится – ее назвали важной 72,6 % менеджмента и 67,4 % преподавателей. Успеваемость и достижения студентов (академические результаты обучающихся, их компетенции) – в числе приоритетов у 72,0 % администраторов и 68,1 % ППС. Наконец, научно-исследовательская продуктивность (публикации, цитируемость, патенты и т. п.) вошла в топ-список критериев у 69,5 % менеджмента и 66,1 % преподавателей. Эти цифры показывают, что и руководство, и профессорско-преподавательский состав в целом разделяют представление о многомерности академического превосходства – оно включает успешность выпускников, высокое качество образовательного процесса, признание коллег и солидную научную отдачу.

В то же время выявились и различия в акцентах между стейкхолдерами, особенно в отношении внешних индикаторов международной конкурентоспособности. Администрация вузов в среднем придает несколько больше значения метрикам, характерным для глобальных рейтингов, таких как доля иностранных студентов и доля зарубежных преподавателей. Привлечение иностранных студентов значимо для 55,8% управленцев и 46,1% преподавателей, а привлечение иностранных ППС для 60,4% и 46,7% соответственно. Таким образом, менее половины преподавателей поддерживают ориентир на интернационализацию состава студентов и кадров, тогда как среди менеджмента большинство все же склонно видеть в этом фактор превосходства (хотя и не подавляющее). Это указывает на определенный скепсис академического сообщества. Хотя казахстанские вузы стремятся соответствовать мировым стандартам, релевантность отдельных количественных показателей воспринимается по-разному.

Качественные интервью дополняют эту картину, выявляя более целостное представление об академическом превосходстве у экспертов.

Многие подчеркивали, что нельзя сводить превосходство к отдельным индикаторам или рейтингам, так как необходим комплексный подход, а также сама система оценивая прогресса не должна сосредотачиваться на достижении количественных показателей. Среди обязательных условий назывались безупречная академическая честность и этика, современная инфраструктура (лаборатории, библиотеки, кампусы), широкие возможности для проведения исследований и участия студентов в научной работе, а, главное, наличие исследователей и преподавателей, которые смогут полноценно использовать ресурсы, использовать технику, лаборатории и технологии. Эксперты, особенно иностранные, отмечали важность стратегического управления, ответственности за принятие решений, соответствия миссии и реальных процессов в вузе. Академическое превосходство, по их мнению, заключается в том, чтобы стратегия и деятельность вуза, включая выпускников, реально отвечали потребностям общества и приоритетам развития страны.

Институциональный потенциал и ресурсы вузов

Респонденты в целом выразили умеренный оптимизм в отношении потенциала казахстанских университетов достичь целей академического превосходства. В опросе большинство преподавателей и управленцев позитивно оценили основные внутренние ресурсы. Так, 59,6 % преподавателей и 56,8% администраторов согласились с утверждением, что квалификация профессорско-преподавательского состава их вуза сопоставима с уровнем ведущих мировых университетов. Схожие доли (около 55–56 % обеих групп) выразили уверенность в способности своего университета привлекать талантливых студентов. Более половины участников (55,3 % ППС и 57,8 % менеджмента) указали, что их университет уже вносит заметный вклад в развитие региона, и назвали это одной из потенциальных сильных сторон. Несмотря на известные проблемы, в академической среде верят в конкурентоспособность своих кадров и значимость своей работы для общества.

Вместе с тем собеседники подчеркивали неравномерность оснащения региональных и «столичных» университетов. Если одни университеты, преимущественно расположенные в Алматы, Астане и других крупных городах, располагают современными кампусами, лабораториями, получают зарубежные гранты и имеют активные обмены, то другие, особенно региональные, испытывают серьёзные ограничения. Эксперты как положительный фактор отмечают целенаправленное финансирование университетов, принимающих участие в данной инициативе. Эти меры, принимаемые на национальном уровне, обеспечивают выравнивание возможностей достижения академического превосходства. Эксперты

отметили, что в целом недостаточно используется потенциал регионального бизнеса в построении региональных экосистем, и основная финансовая нагрузка ложится на государство.

Эксперты подчеркивали последствия негативного демографического давления на образовательную систему и вызванную им нехватку ресурсов и инфраструктуры, отмечали нехватку аудиторий и мест в общежитиях.

Регуляторная среда также оказалась одним из барьеров – эксперты опасаются появления новых более строгих требований и частых изменений приоритетов. В совокупности осознание стейкхолдерами проблем является первым шагом к выработке решений.

Драйверы и возможности для развития превосходства

Несмотря выявление проблем, участники исследования указали и ряд факторов, способных стать точками роста. Во-первых, это обновление научно-исследовательской инфраструктуры: создание современных лабораторий, технопарков, центров компетенций. Этот тезис также поддерживается и раскрывается участниками глубинных интервью, где они обращают внимание на недостаточность ресурсов и лабораторий для социогуманитарной сферы. Этот пункт назвали в числе основных возможностей 61,5 % респондентов (обе группы – менеджмент и ППС – сошлись во мнении). Во-вторых, международное сотрудничество – установление партнерств с зарубежными учеными, участие в международных проектах, обмены – упомянули 59,6 % опрошенных. Именно так, по их мнению, можно быстро перенять лучшие практики и повысить видимость наших вузов. Третьим по значимости драйвером было привлечение талантливых кадров – как отечественных выпускников, так и иностранцев – на преподавательские и научные должности (58,8 % отметили этот фактор). Таким образом, и инфраструктура, и люди, и связи – три фактора, на которых может держаться прогресс.

Почти две трети опрошенных магистрантов высказались за расширение международных образовательных программ – двойных дипломов, программ академической мобильности, стажировок за рубежом. Также они указали на необходимость улучшения системы академического наставничества и поддержки в трудоустройстве: по их мнению, превосходство университета проявляется и в том, насколько он помогает студентам построить карьеру (центры карьеры, базы стажировок, тренинги мягких навыков и т. п.). Эти предложения студентов дополняют картину драйверов, показывая, что в фокусе не только исследования, но и качество студентоориентированного образования.

Эксперты в интервью щедро делились практическими идеями о том, как придать импульс развитию. Один из часто повторявшихся советов –

создавать внутри университетов академические структуры – своеобразные «центры превосходства» по ключевым направлениям, объединяющие преподавателей, студентов и внешних партнеров для совместной работы над проектами, и обеспечивающие трансляцию опыта работы. Речь идет о мультидисциплинарных лабораториях или школах, где молодые ученые могли бы получать поддержку опытных наставников, а бизнес – участвовать в прикладных исследованиях. Еще одно предложение состоит в формировании региональных инновационных хабов на базе опорных университетов. Если несколько вузов региона объединят ресурсы (в том числе с предприятиями), они совместно смогут достичь уровня исследований, недоступного каждому по отдельности. Такая кооперация, по мнению экспертов, позволит добиться превосходства не за счет единообразия и гонки за одинаковыми показателями, а через дополнение, специализацию и учет контекста при построении экосистем.

На уровне государственной политики респонденты также высказывали конкретные идеи. В частности, предлагали учреждать долгосрочные гранты на превосходство, упростить процедуры привлечения иностранных преподавателей.

Роли и ответственность в достижении превосходства

Важным аспектом исследования было понимание того, кто, по мнению стейкхолдеров, должен играть ключевую роль в продвижении университета к академическому превосходству. Опрос дал следующую картину: наибольший вклад ожидается от руководства вуза – так считают 82 % представителей менеджмента (что логично) и 70,1 % преподавателей. На втором месте – сам профессорско-преподавательский состав как широкий коллектив: примерно равные доли респондентов (66–67 %) в обеих группах указали, что именно от вовлеченности и труда основного академического персонала зависит исход реформ. Далее картина отличается: работодатели и отраслевые партнеры были отмечены 66,1 % менеджеров как важные союзники (для сравнения, среди ППС – меньше трети). Вероятно, администраторы лучше осознают роль связей с рынком труда и бизнесом, тогда как преподаватели традиционно фокусируются на внутренней академической среде. Студенты как активные участники преобразований упомянуты 37,3 % управленцев и 28,4 % преподавателей – довольно низкие показатели, указывающие, что студенчеству отводится скорее пассивная роль бенефициаров, чем активных агентов изменений.

Между тем, эксперты-интервьюеры настоятельно подчеркивали значимость роли преподавателей в достижении академического превосходства.

В то же время эксперты обращали внимание на необходимость целенаправленного формирования нового поколения исследователей, использующих современные исследовательские подходы и методологии. А также на необходимость распространения этих подходов и среди действующих ученых, сформировавшихся ранее и сейчас занимающих значимые позиции и определяющих формат исследования на микроуровне «существует когорта исследователей, работающая по опыту предыдущих научных школ, только единицы, сталкивающиеся с опытом зарубежных университетов, приобретают новый опыт».

Особое внимание эксперты обращали на потребность в повышении статуса исследователя с целью привлечения молодежи в науку. И подчеркивали дефицит качественных казахстанских ученых и сложность привлечения зарубежных, вызванный миграционными процедурами и регламентами по признанию академических достижений, включая степени и звания. Кроме этого, отмечали конкуренцию за преподавателей между государственными и частными университетами.

Эксперты обращали особое внимание на изменение состава педагогической нагрузки, учет в ней высокой трудоемкости исследований, а также на необходимость обучения собственных преподавателей, повышение их наслотренности и вовлеченности посредством стажировок в зарубежных вузах, участия в международных коллаборациях.

Практически все казахстанские эксперты затронули необходимость повышения качества образования через совершенствование методов обучения и расширение их спектра.

Эксперты подчеркивают, что инициативы и коллаборации начинают работать только когда в них вовлекаются конкретные преподаватели и они находят точки соприкосновения и становятся драйверами совместных решений.

Итак, в распределении ответственности за академическое превосходство все группы признают ведущую роль университетского руководства и преподавателей. Однако для полноценной реализации инициатив необходимо расширять круг участников, включая студентов и внешних партнеров, переводя их из наблюдателей в активные со-творцы изменений.

Оценка прогресса и ожидания стейкхолдеров

На завершающем этапе опроса и интервью обсуждалось, как следует измерять успех инициатив академического превосходства и поддерживать достигнутые результаты. Здесь обнаружился скептицизм респондентов в отношении жёстких рамок показателей. Среди топ-менеджмента лишь три пункта набрали более 50% поддержки: это позиции в международных

рейтингах (51 % менеджмента считает этот индикатор необходимым), признание работодателей (50,4%) и трудоустройство выпускников (50,8%). Обучающиеся делают упор на практическую готовность к работе и на то, насколько университет предоставляет возможность участия в реальных проектах, стажировках, волонтерстве.

Эксперты сходятся на мысли, что система оценки результатов должна быть дифференцированной и соответствовать миссии конкретного вуза. Университеты разного типа нельзя мерить совершенно одинаковой линейкой – необходимо сочетание базовых национальных критериев с элементами самооценки и внешней экспертной оценки. Так, несколько человек предложили ввести практику среднесрочных обзоров: каждые 2–3 года независимая комиссия анализирует прогресс вуза-бенефициара ИАП, дает рекомендации, но без санкций, в формате консалтинга. Также высказывалась идея развивать обмен опытом между университетами: устраивать регулярные форумы или визиты для команд разных вузов, чтобы они учились друг у друга лучшим практикам в рамках превосходства. Такие механизмы зарекомендовали себя в Европе (в том числе и в ходе аккредитации) и могли бы помочь Казахстану. Наконец, ряд экспертов призывали относиться к международным рейтингам не как к цели, а как к «зеркалу», инструменту рефлексии.

Следовательно, казахстанские университеты на пути к академическому превосходству сталкиваются с реальными трудностями – ресурсными, структурными, культурными – но в то же время обладают значительным потенциалом и, что важно, приверженностью многих своих сотрудников к идее изменений. Главная сложность – превратить этот потенциал в конкретные преобразования на уровне университетов.

Результаты исследования дают ценный материал для критического осмысления того, как понятие академического превосходства внедряется в Казахстане, и какие уроки можно извлечь из сопоставления глобальных моделей и местных реалий.

На основе ответов респондентов и экспертных интервью можно выделить ряд общих препятствий, затрудняющих достижение целей ИАП, а также факторов, которые способны ускорить продвижение университетов к академическому превосходству.

Основные барьеры:

Недостаточные ресурсы. Почти все группы отмечают нехватку финансирования и современной инфраструктуры как ключевой тормоз. Особенно остро это проявляется в регионах: университеты вне Астаны и Алматы испытывают дефицит лабораторной базы, оборудования и средств

на исследования. Также ощущается нехватка квалифицированных кадров (утечка мозгов в ведущие вузы или за рубеж), что ограничивает потенциал развития. Именно с целью минимизации воздействия этого барьера в настоящее время осуществляется ряд программ программно-целевого финансирования.

Ограниченная вовлечённость ППС. Внутри университетов наблюдается разрыв между стратегиями руководства и рядовыми преподавателями. Низкая осведомлённость и участие ППС в инициативах объясняется недостаточной коммуникацией «сверху вниз» и отсутствием механизмов вовлечения. Это приводит к недостатку чувства сопричастности: инициативы воспринимаются как формальные требования «сверху», а не как общая цель.

Бюрократические и системные ограничения. Респонденты указывают, что существующая система оценки и управления в высшей школе зачастую слишком жёсткая и унифицированная. Универсальные метрики и требования без учёта специфики приводят к формальному подходу.

Недостатки академической культуры. Отмечаются проблемы в кадровой политике и культуре внутри вузов: слабая поддержка профессионального развития преподавателей, недостаточность практики обмена опытом. По мнению экспертов, пока преподавателей просят повышать качество и инновационность, им не всегда предоставляются для этого условия и стимулы. Низкий уровень фактического использования академической свободы и доверия в сочетании с формализмом также препятствуют раскрытию потенциала.

Разрыв между глобальными целями и местными потребностями. Ещё один скрытый барьер – несоответствие между высокими целями ИАП (вхождение в мировые рейтинги и др.) и реальными потребностями/приоритетами отдельных вузов и регионов.

В то же время респонденты выявили следующие ключевые драйверы успеха:

Целевое финансирование и инфраструктура. Выделение дополнительного финансирования, создание современных научно-образовательных пространств и техническое переоснащение вузов – необходимое условие для скачка в качестве, отмечаемое всеми группами респондентов.

Вовлечение и развитие кадров. Успех ИАП требует активного участия преподавателей и исследователей. Создание атмосферы сотрудничества и признания заслуг повысит мотивацию персонала к изменениям.

Академическая свобода и качество управления. Переход от контроля соблюдения формальных показателей к совместному выработке стратегии

(модель «участия вместо подчинения») будет мощным драйвером преобразований.

Партнёрства и сетевое взаимодействие. Одним из факторов ускорения развития называют установление широких связей: международное сотрудничество (научные партнерства, обмены, ориентир на лучшие практики) и консорциумы между казахстанскими вузами. Особенно перспективны региональные кластеры, так как объединение университетов с местными работодателями, властями и исследовательскими центрами позволит эффективнее использовать ресурсы, тиражировать успешный опыт и сокращать разрыв между центром и регионами.

Государственная поддержка и учёт региональной специфики. Эксперты подчёркивают, что помимо финансовой помощи, важны продуманная государственная политика и мониторинг хода ИАП. В частности, нужны поэтапные цели и гибкие критерии, учитывающие особенности разных вузов. Политика должна быть адаптивной: сочетать международные ориентиры с национальными приоритетами развития.

В регионах доминирует надежда, что ИАП поможет выровнять возможности: они ожидают прихода современных технологий и методик в провинциальные университеты, остановки «утечки мозгов» в столицу и более справедливого распределения ресурсов. В Алматы и Астане ожидания более амбициозны в плане глобального позиционирования – там ждут укрепления статуса своих вузов среди мировых лидеров и расширения международной деятельности. Тем не менее, и в тех, и в других регионах есть общее понимание, что успех инициативы должен измеряться не только ростом показателей, но и реальным позитивным влиянием на качество образования и науки по всей стране.

Основные различия и совпадения в мнении экспертов между группами и регионами представлены в таблице ниже.

Таблица 1 – Различия и совпадения в экспертном мнении в разрезе групп и регионов

Параметр	Преподаватели (ППС)	Администрация вузов	Магистранты	Региональные особенности
Осведомлённость об ИАП	Ч а с т и ч н а я : значительная часть знает лишь поверхностно; ~14% вовсе не осведомлены.	Высокая: большинство руководителей ополняют информацию (более 50%).	Умеренная: слышали об ИАП, но понимают в общих чертах, без деталей.	В Астане и Алматы осведомлённость выше (ведущие вузы вовлечены в проект); в отдалённых регионах информированность заметно ниже, сведения об ИАП распространены слабо.
Восприятие критериев превосходства	А к ц е н т н а в н у т р е н н и х аспектах качества: эффективность преподавания, академическая свобода, соответствие деятельности миссии вуза. Менее важны формальные показатели вроде международных рейтингов.	А к ц е н т н а в н е ш н и х индикаторах: глобальные рейтинги, интернационализация преподавания, (иностранные студенты, профессора), научные достижения университета. Признают также значение репутации и успехов студентов.	Ориентированы на непосредственный образовательный опыт: ценят компетентность преподавателей, доступность инфраструктуры, практическую пользу обучения. Отличие «академического превосходства» видят через призму условий обучения.	Региональные вузы чаще оценивают превосходство через вклад в местное развитие и подготовку кадров для региона; столичные – через международный престиж и позиции в глобальных рейтингах.

Параметр	Преподаватели (ППС)	Администрация вузов	Магистранты	Региональные особенности
Основные барьеры	П е р е г р у з к а преподавателей р у т и н н о й работой, дефицит финансирования исследований и грантов, слабая мотивация из-за бюрократических требований и ограниченной автономии.	Н е д о с т а т о ч н а я вовлечённость коллектива (сопротивление изменениям), нехватка ресурсов для практики и исследований, жёсткие пределы крупных вузов, централизованные нормы и стандарты, отчётность, затрудняющие инициативы «снизу».	Устаревшие методы и программы обучения, ограниченные возможности для практики и исследований, недостаточная вовлечённость студентов в научную работу.	В регионах острого ощущаются нехватка финансирования, оборудования и кадров (рискует отстать без поддержки); ведущие вузы в Алматы и Астане имеют лучшее обеспечение и возможности развития, но также зависят от госфинансирования и централизованных критериев.
Драйверы (способствующие факторы)	Улучшение условий труда и развития для ППС: повышение зарплат, снижение бюрократии, стимулирование исследований и инновационного преподавания, укрепление академической свободы.	Целевые инвестиции и господдержка для вузов, привлечение талантливых кадров (в т.ч. из-за рубежа), эффективное стратегическое управление, ориентированное на результаты.	Практико-ориентированные программы и стажировки, современная учебно-научная инфраструктура, возможности академической мобильности (обмены, гранты для студентов).	Регион: государственная поддержка именно региональных вузов, партнёрство с местным бизнесом и властями; Столица: расширение международного сотрудничества, конкурентное привлечение лучших студентов и преподавателей со всей страны.

Параметр	Преподаватели (ППС)	Администрация вузов	Магистранты	Региональные особенности
Ожидания от ИАП	Широкое улучшение качества образования и науки: ожидают новых возможностей для исследований, роста статуса профессии преподавателя, бо́льшей академической свободы и поддержки инициатив «снизу». Надеются, что ИАП принесёт пользу не только элитным, но и всем вузам страны.	Выполнение ключевых целевых показателей: рост международного рейтинга вуза, укрепление бренда университета, увеличение показателей трудоустройства выпускников и привлечения внешних ресурсов. Рассчитывают, что инициатива подтвердит эффективность их стратегии управления.	Улучшение личных перспектив: более качественное образование, повышение конкурентоспособности диплома, новые программы, позволяющие повысить практические навыки и участие в исследованиях. Ожидают ощутимого повышения ценности своего обучения.	Региональные участники ждут выравнивания возможностей: модернизации периферийных вузов, притока молодых кадров и остановки «утечки мозгов» в мегаполисы. В Астане и Алматы ожидания связаны с выходом местных университетов на мировой уровень, увеличением международного признания.

Академическое превосходство как экосистема

Одним из наиболее отчетливых выводов исследования стало восприятие академического превосходства не как чек-листа из показателей, а как комплексной экосистемы. Многие участники (особенно из числа преподавателей и экспертов) фактически описывали модель, схожую с современными концепциями устойчивого развития университетов [8]. В нее входят организационная культура, предполагающая открытость и сотрудничество; профессиональное развитие человеческого потенциала в вузе; инфраструктурное обеспечение – от лабораторий до цифровых ресурсов; эффективное управление и академическая автономия; студентоцентричность – активное участие студентов в жизни вуза; внешние связи – партнерства с другими университетами, бизнесом, сообществом.

Такая экосистемная перспектива согласуется с тем, что в литературе последние годы продвигается идея комплексного качества: превосходство – это не только результат, но и условия и процессы, которые позволяют регулярно достигать высоких результатов. Для Казахстана подобный подход особенно актуален. Показательно желание самих преподавателей не оставаться в стороне: они воспринимают превосходство не как игру с нулевой суммой, где выигрыш одних – проигрыш других, а как общую цель для всех вузов. Поэтому ИАП должна рассматриваться шире, чем просто поддержка избранных: речь должна идти о создании сред, где каждый вуз может улучшаться, опираясь на сильные стороны. Это согласуется с современными принципами устойчивого развития образования, провозглашаемыми ЮНЕСКО [9].

Вместе с тем, важен и человеческий фактор готовности к изменениям. Исследование выявило, что необходимо усиление работы с преподавателями по разъяснению и продвижению идей академического превосходства. Международные наблюдения показывают: в университетских реформах критично заручиться поддержкой профессорского корпуса, иначе инициатива останется на бумаге [10]. Казахстанскому топ-менеджменту на национальном и институциональном уровнях необходимо обратить внимание на внутренний маркетинг изменений – разъяснять, обучать, мотивировать своих сотрудников на участие в преобразованиях. Без этого институциональная готовность останется низкой, какой бы высокий потенциал ни имелся.

Другой аспект готовности – институциональная автономия. В последние годы в РК предпринимаются шаги к расширению автономии (академической, финансовой), но наши данные указывают: на практике

менеджмент в университетах все еще чувствует себя скованно, при отсутствии регуляторных ограничений сказываются старые паттерны.

Кроме того, было выявлено ожидание постепенности и гибкости внедрения изменений. Стейкхолдеры предпочитают эволюционный подход революционному. Это соответствует мировому опыту: резкие реформы часто вызывают сопротивление, тогда как поэтапные – успевают стать частью культуры [11, 12]. Если в рамках инициативы будет предъявлять единые жесткие требования ко всем сразу, некоторые вузы могут прибегнуть к имитациям (например, нарастить поток публикаций за счет сомнительных журналов). Чтобы избежать подобных неэтичных действий, политика должна быть достаточно гибкой, учитывать индивидуальный прогресс вузов, а не абсолютные значения.

Подводя итог обсуждению, подчеркнем: академическое превосходство – многогранная и амбициозная цель. Казахстан сделал первые шаги на этом пути. Наше исследование показало, что необходимо системное проведение глубоких институциональных изменений, которое, кстати, уже начато в университетском сообществе.

Информация о финансировании

Статья подготовлена в рамках научной программы, финансируемой Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан, по теме, обозначенной как ИРН BR21882373 «Разработка научно-методологических и концептуальных основ реализации инициативы академического превосходства в сфере высшего образования и науки Казахстана».

Выводы

В данном исследовании рассматривается эволюция концепции и реализация академического совершенства в Казахстане посредством комплексного анализа точек зрения заинтересованных сторон, институциональной практики и национальной политики. Использование смешанного подхода позволило выявить сложность и контекстуальную специфику определения, восприятия и достижения академического совершенства в казахстанских высших учебных заведениях.

Обобщая результаты, можно отметить, что административные работники демонстрируют более высокую информированность и ориентацию на внешние критерии успеха, тогда как преподаватели и обучающиеся более критично смотрят на формальные показатели, отдавая приоритет внутреннему качеству обучения и академической среде. Вместе с тем все группы экспертов согласны, что подлинное превосходство требует системных условий – от достаточных ресурсов до культуры академической

свободы и сотрудничества. И в то же время респонденты выражают оптимизм относительно возможностей казахстанских вузов при условии правильной стратегии, обеспечивающей комплексный и инклюзивный подход.

Результаты исследования подчеркивают, что академическое превосходство в Казахстане не сводится к глобальным рейтингам или количественным показателям, это более широкое понятие, предусматривающее развитие экономики регионов и опережающую подготовку кадров. Национальные респонденты подчеркивают, что внутреннее качество, этическая культура и институциональная релевантность являются важнейшими основами.

В свете полученных результатов предлагается несколько практических направлений политики для совершенствования разработки и реализации инициатив по повышению академического превосходства в Казахстане.

Укрепление институциональной автономии и управления, трансформации организационной и корпоративной культуры. Необходима не сколько реформа нормативно-правовой базы для предоставления университетам большей автономии в стратегическом планировании, сколько изменение ограничивающих представлений менеджмента университетов и преподавателей, меняя подходы в управлении человеческими ресурсами и образовательными программами. В то же время внутренние механизмы управления должны обеспечивать прозрачность и совместную ответственность, в частности, путем вовлечения преподавателей и студентов в процессы принятия решений.

Успех национальных инициатив, таких как ИАП, зависит от четкой и постоянной коммуникации. Информационные кампании, институциональные семинары и форумы для заинтересованных сторон могут устранить пробелы в коммуникации и распространении информации, а также объединить институциональных участников. Инвестиции в программы лидерства и развития преподавательского состава также будут полезны при формировании поддерживающей среды.

Казахстану следует внедрить многомерные модели оценки академического превосходства, сочетающие количественные и качественные показатели, что позволит организациям высшего и послевузовского образования определять и отслеживать передовой опыт в соответствии с их миссиями и контекстом.

Создание региональных центров передового опыта, зеркальных платформ, исследовательских консорциумов, межвузовских учебных платформ и совместных образовательных программ может способствовать накоплению критической массы и стимулированию инноваций. Эти

механизмы будут особенно полезны региональным вузам, позволяя им обмениваться ресурсами и передовым опытом.

Обеспечение устойчивого финансирования и последовательности политики имеет решающее значение для академической трансформации. Целевая поддержка должна быть направлена не только на развитие инфраструктуры, но и на кадровое обеспечение, студенческие исследования и интернационализацию. Кроме того, важно диверсифицировать источники финансирования, создавая эндаумент фонды и вовлекая финансирование регионов.

В заключение следует отметить, что стремление Казахстана к академическому совершенству представляет собой одновременно и возможность, и вызов. Признавая разнообразие и потенциал своей системы высшего образования, Казахстан может создать модель совершенства, которая будет пользоваться глобальным авторитетом и иметь национальное значение.

References

1 **Salmi, J., Altbach, P. G., Yudkevich, M.** Academic Star Wars: Excellence Initiatives in Asia and Europe // *International Higher Education*. – 2024. – №118. – P. 5–7.

2 **Liu, Q., Turner, D., Jing, X.** The «double first-class initiative» in China: Background, implementation, and potential problems // *Beijing International Review of Education*. – 2019. – Т. 1. – №. 1. – P. 92–108.

3 **Banász, Z., Kosztyán, Z. T., Csányi, V. V., & Telcs, A.** University leagues alongside rankings // *Quality & Quantity*. – 2023. – Т. 57. – №. 1. – P. 721–736.

4 **Hazelkorn, E.** Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence. – Springer, 2015. – 304 p.

5 **Balzer, W. K.** Lean higher education: Increasing the value and performance of university processes. – Productivity Press, 2020. – 436 p.

6 **Mohrman, K., Ma W., Baker D.** The research university in transition: the emerging global model // *Higher Education Policy*. – 2008. – Vol. 21. – P. 5–27.

7 **Pusser, B., Marginson, S.** University rankings in critical perspective // *Journal of Higher Education*. – 2013. – Vol. 84, № 4. – P. 544–568.

8 **Leal Filho W.** et al. University rankings and sustainable development: the state of the art // *International Journal of Sustainability in Higher Education*. – 2024. – 22 p.

9 **Tawil, S., Locatelli, R.** Rethinking Education: Towards a Global Common Good? – Paris: UNESCO Publishing, – 2015.

10 **Wilbers, S., Brankovic, J.** The emergence of university rankings: a historical sociological account // *Higher Education*. – 2023. – Т. 86. – №. 4. – P. 733–750.

11 **Faishol, O. K. L. M. A., Subriadi, A. P.** Change management scenario to improve Webometrics ranking // *Procedia Computer Science*. – 2022. – Т. 197. – P. 557–565.

12 **Guo, C.** et al. The effect of national higher education initiatives on university rankings // *Humanities and Social Sciences Communications*. – 2023. – Т. 10. – №. 1. – P. 1–9.

Поступило в редакцию 30.07.25.

Поступило с исправлениями 31.07.25.

Принято в печать 07.08.25.

**М. А. Скиба^{1,5}, Т. К. Булдыбаев², Р. Е. Құдайбергенова³, Д. Павалкис^{4,6}*

^{1,2,3,4}Алматы Менеджмент университеті,

Қазақстан Республикасы, Алматы қ.;

⁵Жоғары білім беруді дамыту ұлттық орталығы,

Қазақстан Республикасы, Астана қ.;

⁶Литовский университет наук о здоровье,

Литовская Республика, Каунас қ.

30.07.25 ж. баспаға түсті.

31.07.25 ж. түзетулерімен түсті.

07.08.25 ж. басып шығаруға қабылданды.

ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ АКАДЕМИЯЛЫҚ АРТЫҚШЫЛЫҚ: АКАДЕМИЯЛЫҚ АРТЫҚШЫЛЫҚ БАСТАМАСЫН ЖҮЗЕГЕ АСЫРУ ЖӘНЕ ҚАБЫЛДАУ

Мақалада Қазақстанның жоғары білім беру жүйесінде академиялық артықшылық ұғымын түсіну мен тәжірибесінің эволюциясы талданады. Зерттеу (34 жоғары оқу орнынан 1435 респондент қатысқан) сауалнамалардың сандық деректері мен 34 ұлттық және шетелдік сарапшымен жүргізілген сапалық сұхбаттарға сүйенеді. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, мүдделі тараптардың әртүрлі топтары – университет басшылығы, профессорлық оқытушылық құрам (ПОҚ) және студенттер – академиялық артықшылық ұғымын әрқилы түсіндіретіні анықталды: басқарушы кадрлар халықаралық рейтингтер мен зерттеу қызметін алдыңғы қатарға қояды, ПОҚ – оқыту сапасына, академиялық еркіндік пен

әдептілікке, ал студенттер – оқудың тәжірибелік құндылығына баса назар аударады. 2023 жылы іске қосылған Академиялық артықшылық орталықтарын (ААО) құру бастамасы жоғары оқу орындарының бәсекеге қабілеттілігін арттыруға бағытталған жаһандық үрдістерге сәйкес келеді, алайда бұл бастаманың табысы жүйелі өзгерістерге, яғни институционалдық автономияны қамтамасыз етуге, мүдделі тараптарды кеңінен тартуға және өңірлік жоғары оқу орындарының контекстін ескеруге байланысты. Респонденттердің пайымдауына, Инициативаның табысты жүзеге асуына әсер етуі мүмкін кедергілер мен қозғаушы тетіктер айқындалды. Сарапшылар жағымсыз демографиялық қысымның білім беру жүйесіне тигізетін салдарларын әрі соның нәтижесінде орын алатын ресурстық және инфрақұрылымдық дефицитті — әсіресе оқу аудиториялары мен жатақхана орындарының жетіспеушілігін — ерекше атап өтті. Респонденттер қозғаушы тетіктер қатарына мақсатты қаржыландыруды, инфрақұрылымды жаңғыртуды, халықаралық ынтымақтастықты кеңейтуді, талантты кадрларды тартуды, сондай-ақ өңірлік әріптестік желілерін қалыптастыруды енгізді. Қорытынды бөлімде академиялық артықшылықты өлшенетін нәтижелердің, инфрақұрылымдық қолдаудың, серіктестік мәдениет пен ұлттық дамудың басымдықтарына сәйкестіктің жиынтығынан тұратын кешенді экосүйе ретінде қарастыру қажеттігі негізделді.

Кілтті сөздер: академиялық артықшылық; жоғары білім беру саясаты; университетті басқару; институционалдық автономия; интернационалдандыру; білім сапасы; мүдделі тараптарды тарту; артықшылық бастамалары.

*М. А. Skiba^{1,5}, Т. К. Buldybayev², R. Kudaibergenova³, D. Pavalkis^{4,6}

^{1,2,3,4}Almaty Management University,

Republic of Kazakhstan, Almaty;

⁵National Center for the Development of Higher Education,

Republic of Kazakhstan, Astana;

⁶Lithuanian University of Health Sciences,

Kaunas, Republic of Lithuania

Received 30.07.25.

Received in revised form 31.07.25.

Accepted for publication 07.08.25.

ACADEMIC EXCELLENCE IN KAZAKHSTAN: IMPLEMENTATION AND PERCEPTION OF THE ACADEMIC EXCELLENCE INITIATIVE

This article examines the evolving understanding and implementation of academic excellence within Kazakhstan's higher education system. Drawing on quantitative survey data from 1,435 respondents across 34 universities and qualitative interviews with 34 national and international experts, the study explores how academic excellence is conceptualized by different stakeholder groups, including university leadership, faculty, and students. The findings reveal significant variation in awareness, priorities, and perceived enablers of excellence, with leadership favoring international benchmarks and faculty emphasizing quality teaching, ethical standards, and institutional relevance. While Kazakhstan's Academic Excellence Initiative aligns with global trends in performance-based higher education reform, its success depends on a broader shift toward systemic inclusivity, differentiated evaluation, and stakeholder-driven governance. Barriers and drivers that, in the respondents' view, may influence the implementation of the Initiative were identified. The experts emphasized the repercussions of adverse demographic pressure on the education system and the resulting shortages of resources and infrastructure, drawing particular attention to the deficit of classroom space and dormitory accommodation. The drivers named by respondents included earmarked funding, infrastructure modernization, international collaboration, the recruitment of talented personnel, and the establishment of regional partnerships. The study concludes that academic excellence must be understood as an ecosystem—requiring not only measurable outputs but also supportive infrastructure, collaborative culture, and alignment with national and regional development goals.

Keywords: academic excellence; higher education policy; university governance; institutional autonomy; internationalization; academic quality; stakeholder engagement; excellence initiatives; mixed-methods research.

A. Temirgalinova

Toraighyrov University,
Republic of Kazakhstan, Pavlodar

e-mail: Assolalieparusa@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9202-1885>

MULTI-ETHNIC ENVIRONMENT AS A FACTOR IN THE IMPLEMENTATION OF MULTICULTURAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS IN THE UNIVERSITY ENVIRONMENT

The education system faces a serious mission - to prepare the younger generation for life in the conditions of globalization, and therefore - in a multicultural world.

It is logical that in multi-ethnic spaces the most acceptable and promising model is multi-ethnic education, which is an integral part of modern education with the exception of individual education systems.

The main goal in such an education model is the formation and development of communicative and ethnopedagogical competence of students.

Multicultural education of future teachers is carried out within the framework of the cultural and educational life of the region using the pedagogical potential of the surrounding socio-cultural environment in the educational process.

The implementation of polyethnic education requires the functioning of a polyethnic environment not only within society but also within the educational space. It is crucial to define the content and essence of the polyethnic educational environment. Its influence on learners extends beyond personal qualities and behavior to include external factors such as the surrounding environment, social relationships, and activities. All these factors must be considered to work effectively with students.

A number of studies have proven that the object of a teacher's influence is not the student, not his qualities or behavior, but the conditions in which he lives.

Keywords: multiethnic environment, educational environment of the university, communicative and ethnopedagogical competence, future teachers, multiethnic society, multicultural society, personality, ethnicity.

Introduction

The issue of the social environment's influence on the formation of a student's personality is explored in the works of many educational scientists and psychologists, including V. G. Bocharova, V. N. Gurov, and A. V. Mudrik. Furthermore, these authors highlight the pedagogical potential of the surrounding environment, as do the works of prominent scholars from the Soviet and post-Soviet periods, such as V.V. Davydov, V. A. Karakovsky, L. I. Novikova, and V. A. Sukhomlinsky [1].

N.B. Krylov introduces the term «cultural environment», J. Korczak uses the concept of a «nurturing environment», and V. A. Petrovsky discusses a «developmental environment». P. F. Lesgaft focuses on the family environment and its impact on children's upbringing. The ethnopedagogical environment and the ethnic characteristics of personality socialization have been studied in the works of V. A. Pyatin, Sh.M. Mukhtarova, and others.

Materials and methods

During the experiment aimed at determining the communicative-ethnopedagogical competence of future teachers, various methods were used, including observation, questionnaires, testing and analysis of materials from practical and independent work.

The educational environment can be represented as a «subsystem of the socio-cultural environment, a set of historically established factors, circumstances, situations, the integrity of specially organized pedagogical conditions for the development of the student's personality».

As a space of choice that provides a favorable foundation for realizing potential, the educational environment is examined in the collaborative work of T. I. Shamova, T. M. Davidenko, and G. N. Shibanova.

In one way or another, researchers in their works qualify the pedagogical potential of the environment as a unity of qualitative and quantitative pedagogical opportunities of the environment [2].

The pedagogical potential of the environment is a set of opportunities for effective pedagogical work. The key components of this potential are the material, natural, social and spiritual elements of the environment. All of them have a quantitative and qualitative nature and provide the teacher with the opportunity to create the most favorable conditions for the learning and development of students.

Material elements can be represented by various objects and electronic devices. They allow conducting classes in an interesting and accessible form, creating non-standard tasks and cases.

Natural elements include various landscapes and natural objects, such as parks, forests, lakes, rivers, etc. They provide an opportunity to conduct lessons, for example, biology, ecology and geography in an entertaining form [3].

Results and discussion

T. V. Poshtareva identifies 3 (three) components of a multi-ethnic educational environment:

– spatial-semantic component: multi-ethnic education should not only take into account the differences between cultures, but also develop their creative potential;

– communicative-organizational component: it is important to create an atmosphere of mutual understanding and respect so that students can better understand each other and cooperate in the future;

– content-methodical component: such education can broaden the horizons and enrich the cultural experience of students, which is an important aspect of their personal development [4].

All these components together help to form a harmonious society, where everyone can feel part of the whole.

The functions of a multi-ethnic educational environment are fully consistent with the functions of the educational environment as a whole. However, it is necessary to highlight certain specific functions (Table 2).

Table 1 – Functions of a multi-ethnic educational environment

Function	Contents
Ethnocultural and educational function	This function is aimed at broadening the horizons of students and introducing them to the cultures of different peoples. It aims to master cultural values and knowledge about the national-psychological, ethnocultural characteristics of people from different cultures. Another important task of the program is to teach future teachers to work effectively in a multicultural environment, which will become a useful skill in the future. Ethnocultural education involves reducing the influence of negative ethnic stereotypes and attitudes. This function is very important in the context of the problems of our study: future teachers will have to implement the educational function in their professional practice.

Value-orientation function	The interaction of international communities plays an important role in the modern world. The development of values and relationships based on respect for each other and acceptance of differences is a necessary condition for the creation of peace and justice in international relations. Therefore, in the process of interethnic interaction, it is necessary to form positive and tolerant attitudes towards differences, develop the spiritual and moral sphere and models of positive behavior in communication. Such an approach will help to create a favorable atmosphere and trust between peoples and states, which will lead to the strengthening of international cooperation.
The function of ethnocultural self-preservation	Ethno-oriented education is a key element in the formation of students' ethnic self-awareness. It is important to take into account ethnopedagogical aspects when educating future teachers. This approach helps to satisfy the ethnocultural and educational needs of the subjects of the educational process.
Function of social adaptation	A multi-ethnic educational environment is an effective tool for raising a citizen of one's country. Students studying in such an environment successfully adapt to the conditions of life in a multicultural society. Through joint activities, they learn to behave in a multinational environment, manage communication and form a multicultural identity. Such education forms a readiness for interethnic dialogue and mutual assistance, and opens up new opportunities for growth and development.
The function of creativity	The development of cognitive and social activity of the future teacher contributes to the disclosure of creative potential through participation in ethno-oriented activities. The future teacher ceases to be only an object of the educational process and becomes its active subject.

The role of a multicultural environment in the development of future teachers is enormous, since future teachers spend more time at the university; communicating with representatives of different nationalities, their ability to communicate with each other as bearers of different ethnic cultures is imperceptibly formed [5].

The formation of the spiritual and moral culture of a future specialist directly depends on the cultural self-determination of each individual. Mass culture, mass media and communications influence us, and future teachers, being generators of

forms and ideas of mass and individual subcultures, should take this into account in their practice. Interaction with peers plays an important role in the formation and development of spiritual and moral culture, so this aspect should be given due attention. All this will create a deep foundation for a future successful career in the field of pedagogy. Communication with friends makes a special contribution to the formation of personality. It helps to develop emotional, intellectual and moral principles that are necessary in future professional activity. The importance of friendly relations in communication with colleagues, partners, clients and other people in the work sphere is irreplaceable [6].

In our opinion, a multicultural environment is the coexistence and interaction in a specific social space of diverse, equal and equivalent cultures, which also implies a positive attitude of individuals to this diversity. Of course, the role of a multicultural university environment will only increase over time, since in the era of globalization, the need and requirement for knowledge and understanding of other cultures, the search for the common and the special in traditions and customs, mentality, education, and lifestyle of different ethnic groups is becoming more pressing [7].

The modern ethnocultural approach in education is based on the principle of ethnoculturalism, which, in turn, rests on two well-established postulates: the principle of people-centeredness, convincingly substantiated by K.D. Ushinsky, and the principle of cultural congruence, firmly advocated by A. Diesterweg. It is logical that, while independent, the principle of ethnoculturalism not only takes into account the main tenets of the principles of people-centeredness and cultural congruence but also includes specific requirements shaped by a new vision of education [8].

Thus, in the opinion of L.P. Karpushina, the principle of ethnoculturality is “an objective and normative position aimed at implementing the tasks of ethnocultural education, development education, the formation of citizenship, patriotism, ethnic self-awareness, tolerance, the ability for multicultural communication in the younger generation; the development of a complex of ethno-oriented mental neoplasms and abilities; mastering the values of traditional culture, acquiring ethnocultural knowledge, skills, and abilities that ensure the formation of an ethnocultural and multicultural personality.”

The author writes that the ethnocultural approach to education is an approach based on the principles of ethnoculturality, naturalness, cultural creativity, tolerance, dialogue of cultures, the connection of education with ethnocultural educational practices and the ethnocultural environment, based on taking into account the main ethnocultural traditions in education with the aim of forming an ethnocultural personality.

It would not be an exaggeration to say that the requirements for the ethnocultural training of future teachers in Kazakhstan are regulated by the State

Compulsory Standard of Higher Education (SCSHE), which was approved by the order of the Minister of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan dated October 31, 2018. According to this standard, the volume of the cycle of general educational disciplines (GED) is up to 23% of the general educational program of higher education or 56 academic credits. Of these, 51 academic credits are allocated to the disciplines of the compulsory component: modern history of Kazakhstan, philosophy, Kazakh (Russian) language, foreign language, information and communication technologies (in English), physical education, module of socio-political knowledge (political science, sociology, cultural studies, psychology) [9].

The standard clearly defines the conceptual goals and objectives of the subjects of the compulsory component:

formation of ideological and ethical perspectives in future specialists to ensure competitiveness. This includes developing communication programs in the state language, Russian, and foreign languages, with a focus on promoting a healthy lifestyle, self-improvement, and professional success;

development of a system of general competencies that foster the sociocultural growth of a future specialist, based on the formation of their ideological, political, and moral beliefs.

Enhancement of the ability for social and professional interpersonal communication in the state language, Russian, and foreign languages;

cultivation of self-development and lifelong learning skills;

formation of a personality capable of mobility in the modern world, critical thinking, and physical self-improvement.

As can be seen from the review, the requirements of the state standard have a clearly expressed socio-cultural (including communicative and ethnopedagogical) focus.

The task of preparing young people for life in a dynamically changing multicultural world is included in the list of priorities in the UN and UNESCO documents. The report of the UNESCO International Commission on Global Strategies for the Development of Education in the 21st Century states that today the world is home to representatives of different cultures, religions and nations. This creates a need for global understanding and the value of diversity. Education is becoming a key tool that helps prepare young people for life in a multicultural world. Universities should not only provide education, but also educate global citizens who respect other cultures and understand their roots. It is necessary to develop new educational programs that focus on the formation of students prepared for life in a world where the cultural and linguistic context is different. Only in this way can the interdependence between states and ethnic groups be transformed into conscious cooperation in order to cope with the difficulties of the modern world [10].

In the course of an experiment aimed at assessing the communicative-ethnopedagogical competence of future teachers, competence was evaluated based on the emotional-value criterion, specifically through the indicator “Feelings associated with ethnicity.”

Table 2 – Emotional and value criterion of the formation of communicative and ethnopedagogic competence of future teachers in a multiethnic environment before the formative experiment

The emotional-value criterion of the formation of communicative-ethno-pedagogical competence in future educators within a polyethnic environment.	Level	Experimental group in %	Control group in %
1	2	3	4
Feelings associated with ethnicity	low	24	29
	medium	57	54
	high	19	17

As a result, the monograph “The development of multi-ethnic pedagogical communication and ethno-pedagogical education in the field of education” was developed and implemented in the educational process. Below are the data obtained after the implementation of the monograph. These data allow us to improve the quality of training future teachers who are able to fully represent the vast cultural and ethnic diversity of our country.

Table 3 – Emotional and value criterion for the formation of communicative and ethnopedagogic competence of future teachers in a multiethnic environment after a formative experiment

The emotional-value criterion of the formation of communicative-ethno-pedagogical competence in future educators within a polyethnic environment.	Level	Experimental group in %	Control group in %
1	2	3	4
Feelings associated with ethnicity	low	5	17
	medium	53	51
	high	42	32

Conclusion

The educational environment plays an important role in this concept, it is described as an active interaction with a multiethnic educational environment. This structured environment is created to influence other subjects of education, thus forming communicative and ethnopedagogical competence [11].

Teachers play an important role in the process of forming students' competence, they create learning situations where students can develop their communicative and ethnopedagogical skills. Students, in turn, actively participate in the learning process, are in constant interaction with the teacher and other students.

Thus, the methodological foundations of the concept of forming the communicative-ethnopedagogical competence of students are based on the interaction of three components - the teacher, the student and the educational environment. Their effective interaction contributes to the successful formation of the students' competence, which allows them to successfully adapt to society and interact with people from different ethnic cultures. Teachers and students are integral parts of a multi-ethnic learning environment, where everyone has a role and task. Teachers create conditions for developing skills and abilities, and students actively participate in the learning process. In such an environment, it is important to take into account intercultural differences and learn to work in a team. Education must be comprehensive and diverse to prepare students for the future in a multicultural world.

References

- 1 **Краевский, В. В.** Методология педагогики: новый этап : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Академия, 2008. – 393 с.
- 2 **Новиков, А. М.** Как работать над диссертацией: пособие для начинающего педагога-исследователя. – 5-е изд. – М. : Изд-во «Эгвес», 2013. – 104 с.
- 3 **Berry, J. W.** Ecocultural Psychology // Cultural-historical psychology. – 2019. – Vol. 15. – Issue 4. – P. 4–16.
- 4 **Бондаревская, Е. В.** Личностно-ориентированный подход в теории и практики педагогической работы с детьми мигрантами // Международная педагогическая лексикография в теории и практике обучения в высшей школе: сб. трудов международной научно-практич. конф. – Ростов-на-Дону, 2001. – С. 1–2.

5 **Белинская, Е. П., Стефаненко, Т. Г.** Этническая социализация подростка. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 208 с.

6 **Шадриков, В. Д.** Психология деятельности человека: монография. – М. : Институт психологии РАН, 2013. – 464 с.

7 **Поштарева, Т. В.** Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде : дис. ... докт. пед. наук. – Ставрополь, 2009. – 393 с.

8 **Banks, J.** Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching. – Boston : Allynand Bacon, 2001. – 360 p.

9 **Quinn, A. A** Person-Centered Approach to Multicultural Counseling Competence // Journal of Humanistic Psychology. – 2013. – Vol. 53, Issue 2. – P. 202–251.

10 **Кабылбекова, З.** Воспитание поликультурной личности студента как педагогическая реальность : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тараз, 2010. – 23 с.

11 **Демисенова, Ш. С.** Поликультурная среда как средство саморазвития студентов педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2009. – 24 с.

References

1 **Kraevskij, V. V.** Metodologija pedagogiki: novyj jetap: uchebnoe posobie dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij [Methodology of pedagogy: a new stage : a textbook for students of higher educational institutions] / V. V. Kraevskij, E. V. Berezhnova. – Moscow : Akademija, 2008. – 393 p.

2 **Novikov, A. M.** Kak rabotat' nad dissertaciej: posobie dlja nachinajushhego pedagoga-issledovatelja. [How to work on a dissertation: a manual for a novice teacher-researcher.] – 5-e izd. – М. : Izd-vo «Jegves», 2013. – 104 p.

3 **Berry, J. W.** Ecocultural Psychology // Cultural-historical psychology, Vol. 15, Issue 4. – 2019. – P. 4–16.

4 **Bondarevskaja, E. V.** Lichnostno-orientirovannyj podhod v teorii i praktiki pedagogicheskoy raboty s det'mi migrantami [A person-centered approach to the theory and practice of pedagogical work with migrant children] // Mezhdunarodnaja pedagogicheskaja leksikografija v teorii i praktike obuchenija v vysshej shkole: sb. trudov mezhdunarodnoj nauchno-praktich. konf. – Rostov-na-Donu, – 2001. – P. 1–2.

5 **Belinskaja, E. P., Stefanenko, T. G.** Jetnicheskaja socializacija podrostka. [Ethnic socialization of the teenager.] – Moscow : Moskovskij psihologo-social'nyj institut; Voronezh : Izdatel'stvo NPO «MODJeK», – 2000. – 208 p.

6 **Shadrikov, V. D.** Psihologija dejatel'nosti cheloveka: monografija. [Psychology of human activity] – М. : Institut psihologii RAN, 2013. – 464 p.

7 **Poshtareva, T. V.** Formirovanie jetnokul'turnoj kompetentnosti uchashhihsja v polijetnicheskoy obrazovatel'noj srede [Formation of ethnocultural competence of students in a multi-ethnic educational environment] : dis. ... d-ra ped. nauk. – Stavropol', 2009. – 393 p.

8 **Banks, J.** Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching. – Boston : AllynandBacon, 2001. – 360 p.

9 **Quinn, A. A.** Person-Centered Approach to Multicultural Counseling Competence // Journal of Humanistic Psychology, 2013. – Vol. 53, Issue 2. – P. 202–251.

10 **Kabyzbekova, Z.** Vospitanie polikul'turnoj lichnosti studenta kak pedagogicheskaja real'nost' [Education of a multicultural personality of a student as a pedagogical reality] : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Taraz, – 2010. – 23 p.

11 **Demisenova, Sh. S.** Polikul'turnaja sreda kak sredstvo samorazvitiya studentov pedagogicheskogo vuza [Multicultural environment as a means of self-development of students of a pedagogical university] : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Cheljabinsk, 2009. – 24 p.

Received 26.06.25.

Received in revised form 01.07.25.

Accepted for publication 22.08.25.

A. K. Темирғалинова

Торайғыров университеті,

Қазақстан Республикасы, Павлодар қ.

26.06.25 ж. баспаға түсті.

01.07.25 ж. түзетулерімен түсті.

22.08.25 ж. басып шығаруға қабылданды.

ПОЛИЭТНИКАЛЫҚ ОРТА ЖОО ОРТАСЫНДА БОЛАШАҚ ПЕДАГОГТАРҒА ПОЛИМӘДЕНИЕТТІ БІЛІМ БЕРУДІ ІСКЕ АСЫРУ ФАКТОРЫ РЕТІНДЕ

Білім беру жүйесінің алдында жас ұрпақты жаһандану жағдайында өмір сүруге дайындау міндеті тұр, демек – полимәдениетті әлемде.

Логикалық тұрғыдан алғанда, полиэтникалық кеңістіктерде ең қолайлы және болашағы бар, ол жеке білім беру жүйелерін қоспағанда, қазіргі білім берудің ажырамас бөлігі болып табылатын полиэтникалық білім беру моделі.

Мұндай білім беру моделінің басты мақсаты білім алушылардың коммуникативтік-этнопедагогикалық құзыреттілігін қалыптастыру және дамыту болып табылады.

Болашақ педагогтарды полимәдениетті тәрбиелеу білім беру процесінде қоршаған әлеуметтік-мәдени ортаның педагогикалық әлеуетін пайдалана отырып, өңірдің мәдени-білім беру өмірі шеңберінде жүзеге асырылады.

Полиэтникалық білім беруді жүзеге асыру үшін қоғамда ғана емес, білім беру кеңістігінде де полиэтникалық ортаның жұмыс істеуі қажет. Полиэтникалық білім беру ортасының мазмұны мен мәнін анықтау маңызды. Оның білім алушыға әсері тек жеке қасиеттер мен мінез-құлықты ғана емес, сонымен қатар сыртқы факторларды, соның ішінде қоршаған ортаны, қоғамдық қатынастарды және әрекеттерді қамтиды. Білім алушылармен тиімді жұмыс істеу үшін осы факторлардың барлығын ескеру қажет.

Бірқатар зерттеулерде педагогтың әсер ету объектісі оқушы емес, оның қасиеттері немесе мінез-құлқы емес, керісінше оның өмір сүретін жағдайлары екендігі дәлелденді.

Кілтті сөздер: полиэтникалық орта, ЖОО-ның білім беру ортасы, коммуникативтік-этнопедагогикалық құзыреттілік, болашақ педагогтар, полиэтникалық қоғам, полимәдениетті қоғам, тұлға, этнос.

А. К. Темирғалинова

Торайғыров университет,

Республика Казахстан, г. Павлодар

26.06.25 ж. баспаға түсті.

01.07.25 ж. түзетулерімен түсті.

22.08.25 ж. басып шығаруға қабылданды.

ПОЛИЭТНИЧЕСКАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В СРЕДЕ ВУЗА

Перед системой образования стоит серьезная миссия – подготовить молодое поколение к жизни в условиях глобализации, а следовательно – в поликультурном мире.

Логично, что в полиэтнических пространствах самой приемлемой и перспективной является модель полиэтнического образования, которое является неотъемлемой составляющей современного образования за исключением отдельных систем образования.

Главной целью в такой модели образования является формирование и развитие коммуникативно-этнопедагогической компетентности обучающихся.

Поликультурное воспитание будущих педагогов осуществляется в рамках культурно-образовательной жизни региона с использованием педагогического потенциала окружающей социокультурной среды в образовательном процессе.

Для реализации полиэтнического образования требуется функционирование полиэтнической среды не только в обществе, но и в образовательном пространстве. Важно определить содержание и сущность полиэтнической образовательной среды. Ее влияние на обучающегося включает не только личностные качества и поведение, но и внешние факторы, включая окружающую среду, общественные отношения и деятельность. Необходимо учитывать все эти факторы для эффективной работы с обучающимися.

В ряде исследований было доказано, что объектом влияния педагога является не учащийся, не его качества или поведение, а условия, в которых он живет.

Ключевые слова: полиэтническая среда, образовательная среда вуза, коммуникативно-этнопедагогическая компетентность, будущие педагоги, полиэтническое общество, мультикультурное общество, личность, этническая принадлежность.

ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ

МРНТИ 14.29.01

<https://doi.org/10.48081/PLUI1935>**А. К. Сатова¹, *Ш. Б. Молдағалиева², К. С. Толендиева³**^{1,2,3}Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Республика Казахстан, г. Алматы*e-mail: shynara_angel@mail.ru¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2537-7184>²ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0451-4971>³ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8194-7701>**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОБЩИХ МОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С РАС**

Физическое развитие детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) рассматривается не только как компонент оздоровительной деятельности, но и как ключевой фактор их успешной социализации, когнитивного и эмоционального развития. В условиях современного дополнительного образования потребность в научно обоснованных методах оценки и развития моторных навыков у таких детей становится всё более актуальной. Цель данной статьи заключается в комплексном изучении уровня сформированности основных физических качеств - гибкости, ловкости, скорости и координации - у дошкольников с РАС, а также в определении педагогических условий, которые способствуют их эффективному развитию. В исследовании приняло участие 15 детей дошкольного возраста, обучающихся в инклюзивном отделении дополнительного образования. В качестве методической базы использовались адаптированные диагностические тесты, ориентированные на особенности сенсомоторной сферы детей с РАС. Количественный и качественный анализ результатов позволил выделить три уровня двигательного развития и выявить преобладающие нарушения координации и скорости движений. Результаты подтверждают гипотезу о наличии вторичных нарушений, возникающих на фоне основного дефекта, а также указывают на необходимость систематической адаптивной физической работы. В данной статье

предлагается обосновать педагогические подходы, используемые в контексте инклюзивного и дополнительного образования, формы проведения уроков и направления коррекционной деятельности. Материал может быть полезен преподавателям адаптивной физической культуры, дефектологам, тьюторам и разработчикам инклюзивных программ. Работа представляет собой теоретическое и эмпирическое исследование, имеющее практическое значение для системы специального образования.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, общие моторные навыки, физическое развитие, адаптивная физическая культура, физические качества (гибкость, ловкость, скорость, координация), дополнительное образование.

Введение

Президент Республики Казахстан Касым-Жомарт Токаев на четвёртом заседании Национального курултая 2025 года затронул вопрос поддержки детей с особыми потребностями, включая детей с аутизмом. Он особо отметил, что каждый ребёнок с особыми потребностями должен иметь возможность получать полноценное образование. «Это — очень важный вопрос. Поэтому до конца года необходимо разработать новый закон, который будет регулировать всестороннюю поддержку таких детей», — поручил Президент страны [1].

Воспитание здорового поколения приобретает всё большую актуальность в настоящее время. Поэтому одной из важнейших задач на современном этапе является осмысление накопленного опыта в области сохранения и укрепления здоровья детей, оценка его эффективности, а также обновление содержания физкультурно-оздоровительной деятельности. Физическое воспитание подрастающего поколения — это важный фактор, способствующий укреплению здоровья, всестороннему развитию детей и формированию успешной, активной личности в будущем.

С этой точки зрения сохранение и укрепление физического здоровья, поддержка физического развития детей с особыми образовательными потребностями, включая детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), является одним из важных направлений системы образования. Для детей с РАС физическая активность является не только средством развития, но и важным инструментом для улучшения психоэмоционального состояния, адаптации к социальной среде и обучения взаимодействию.

В связи с этим развитие общих моторных навыков у детей с РАС в условиях дополнительного образования является одной из актуальных задач,

способствующих повышению качества их жизни, уровня самообслуживания и формированию их как полноценных личностей в обществе.

Актуальность данной темы обусловлена также ростом распространенности расстройств аутистического спектра (РАС) во всём мире, включая Казахстан. Так, по данным Национального научно-практического центра развития специального и инклюзивного образования, в Республике зарегистрировано 12 087 детей с РАС. Согласно этим данным, в Казахстане число детей с аутизмом среди детей раннего возраста составляет 1052 ребёнка, среди детей дошкольного возраста (от 3 до 5 лет) — 4331 ребёнок, а количество детей от 6 до 18 лет — 6704 ребёнка. [2]

Как показывают наблюдения, многие дети с РАС сталкиваются со значительными трудностями в развитии общих моторных навыков, что проявляется в задержке моторного развития, нарушении равновесия, ориентации в пространстве, а также наличии моторных стереотипий. Как отмечают зарубежные ученые: «Дети с РАС часто имеют двигательные нарушения, которые могут принимать форму грубого и мелкого двигательного расстройства координации, двигательной стереотипии, расстройства походки, постурального расстройства и расстройства равновесия или диспраксии». [3, с. 1-2] Задержки в общем моторном развитии могут отрицательно сказываться на развитии речи, мелкой моторике, когнитивных процессах, а также на способности формировать и развивать бытовые навыки и на социальном взаимодействии в игре. Поэтому работа над общими моторными навыками — это не только развитие физических умений, но и всесторонняя поддержка развития ребёнка. По мнению российских ученых: «Работа по формированию общих моторных функций увлекательна и интересна, но и в то же время требует большого терпения, многократных объяснений и показов» [4, с. 4-5]

Цель исследования - экспериментальное выявление особенностей и уровня развития общих моторных навыков у детей дошкольного возраста с РАС.

Объект исследования – процесс физического развития детей дошкольного возраста с РАС

Предмет исследования – особенности и уровни развития общих моторных навыков (гибкость, ловкость, скорость и координация движений) у детей дошкольного возраста с РАС.

Гипотеза исследования – предполагается, что изучение структуры нарушений у детей дошкольного возраста с РАС позволит выявить вторичные отклонения, проявляющиеся в недостаточном уровне развития общих моторных навыков.

Материалы и методы

Теоретико-методологической основой данного исследования является концепция Л.С. Выготского о сложной структуре дефекта у детей с нарушениями развития [5]. Снижение общих моторных навыков у детей с РАС может иметь вторичный характер.

«Физическое развитие ребёнка — это сложное и системное развитие его двигательных навыков и физических качеств, таких как гибкость, ловкость, быстрота, сила и выносливость, о чём говорится в трудах Е.К. Уанбаева» [6, с.81-83]. Поэтому на констатирующем этапе нашего исследования были включены тестовые пробы на развитие таких физических качеств, как гибкость, ловкость, скорость и координация движений, что позволило комплексно оценить уровень моторного развития детей с РАС.

Для определения уровня и особенностей развития физических качеств у детей нами использовались следующие тестовые пробы.

Гибкость у школьников мы определяли с помощью упражнения «наклон вперёд из положения сидя». Во время наклона вперёд ребёнку можно помочь сидеть прямо, не поднимая колени, но при этом нельзя нажимать на спину, заставляя его наклоняться. Такой подход позволил объективно оценить уровень развития гибкости, обеспечив комфортные условия для ребёнка. Альтернативный вариант — выполнить наклон вперёд из положения стоя, не сгибая колени, и попытаться дотянуться руками до пола. Если ребёнок может коснуться пола руками, это свидетельствует о хорошем развитии гибкости. Если руки не доходят до пола на 30 см и более, это указывает на низкий уровень развития гибкости.

Упражнения на гибкость для детей. Для развития гибкости у детей дошкольного возраста необходимы фитбол и шведская стенка. Использование этих снарядов при выполнении упражнений на растяжку и сгибание способствует улучшению подвижности позвоночника, предотвращает искривление спины, развивает правильную осанку и формирует координированные движения. По мнению Акуловой К.Ю., Мозгунова А.И., Ступина А.В. и Чуришки А.В., гибкость является врождённой чертой, и при систематической и постепенной работе над ней её можно не только развивать, но и значительно улучшать, что благоприятно сказывается на общем состоянии организма [7, с.13]. Для детей школьного возраста в целях развития гибкости разрешается использование как статических, так и динамических движений, а также включаются гимнастические элементы. Среди них: наклоны вперёд, повороты, упражнение «кольцо», наклоны вперёд, назад и в стороны (по 10 раз), перекаты вперёд-назад на полу и т.д. Все упражнения выполняются с помощью педагога или тьютора.

Ловкость у детей, как правило, определяется с использованием тестов на бег с захватом различных предметов. Однако в нашей работе мы использовали альтернативный подход, учитывающий особенности детей с РАС. Мы оценивали ловкость по способности удерживать различные предметы: двумя руками или одной рукой, без обязательного перемещения в пространстве.

Если ребёнок может уверенно удерживать мяч, бросать его, перекидывать, а также пинать ногой, это служит показателем наличия ловкости. В случаях, когда обучающийся не может удерживать предметы или быстро теряет координацию, это свидетельствует о низком уровне развития ловкости.

Для развития ловкости необходимо систематически изменять упражнения или использовать их в различных вариациях, что способствует новизне и увеличивает сложность выполнения координационных движений. Установлено, что ловкость тесно связана с общим развитием ребёнка и оказывает влияние не только на физическую, но и на эмоциональную, интеллектуальную сферы [8, с.22].

Скорость – это важнейшее физическое качество, которое представляет собой способность выполнять движение за короткий промежуток времени. Оно формируется исключительно посредством регулярных упражнений, поэтому в процессе адаптивной физической культуры мы уделяем особое внимание его развитию.

В классической практике скоростные качества у детей определяются по времени, затраченному на преодоление короткой дистанции – например, 10 метров. В рамках нашего наблюдения скоростные способности у детей с РАС оцениваются при помощи простых, доступных тестов, адаптированных к их особенностям.

Одним из таких тестов является реакция на падающую линейку. Ребёнок сидит лицом вперёд, исследователь отпускает линейку вертикально вниз. Если ребёнок успевает поймать её рукой до того, как она упадёт — это говорит о наличии скоростной реакции. Если же он не успевает — это является сигналом к необходимости целенаправленного развития этого качества.

В рамках наших занятий развитие скоростных качеств осуществляется с учётом особенностей детей. Вместо традиционного бега применяются быстрые игровые движения, прыжки на месте, игры с мячом и другие динамичные формы активности, которые способствуют развитию быстроты без излишней нагрузки.

Координация движений — это способность человека выполнять двигательные действия точно, согласованно и эффективно, обеспечивая

оптимальное взаимодействие между центральной нервной системой и мышечной системой.

У детей без нарушений развития координационные навыки формируются постепенно, в соответствии с возрастными этапами. Координация включает развитие баланса, синхронизацию движений рук и ног, точность и скорость двигательных реакций. К 5–7 годам большинство детей способны выполнять комплексные двигательные действия (например, лазание, бег с изменением направления, игры с мячом) без значительных затруднений.

У детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) часто наблюдаются выраженные трудности в развитии координации движений. Причинами таких нарушений являются особенности функционирования нервной системы, сенсорная дезинтеграция и снижение способности к планированию движений (диспраксия). Без целенаправленной коррекционной работы развитие координации у детей с РАС может значительно отставать от возрастной нормы.

Результаты и обсуждение

Зарубежные ученые Pusponogoro H.D., E for P., Soedjatmiko A., Somebody A., Firmansyah A., Chen H.-J., Hung K.-L. и др. работавшие по этим вопросам, в своих работах определили степень двигательных нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра [3], а российские ученые Соломко А. Д., Хаустов А. В. изучили проблемы формирования коммуникативных умений и игровых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра [9, 10], Алоин А. В., Репина А.И., Тимофеева И.В., Салимов М.И. выявили и охарактеризовали применение средств адаптивной физической культуры у детей с расстройствами аутистического спектра [11, 12] Также в исследованиях отечественного учёного Г.Е. Амирбековой рассматриваются пути реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра и планомерное формирование у них физических представлений [13].

Однако в современных условиях дополнительного образования исследований особенностей общего моторного развития детей с РАС недостаточно. Поэтому в данном исследовании мы провели диагностику физических качеств детей с РАС с использованием вышеописанных проб. Полученные в результате проведения проб показатели были дифференцированы по трём уровням.

1 уровень — начальный: не выполняет упражнения самостоятельно, требует постоянной помощи и сопровождения, выполняет действия только с поддержкой педагога или педагога-ассистента, не может удерживать равновесие, не владеет своим телом в пространстве, крупная и мелкая

моторика недостаточно развиты, не проявляет интереса к игре, полностью избегает участия в командных играх и упражнениях.

2 уровень — средний: выполняет некоторые упражнения вместе с другими, однако в большинстве случаев нуждается в помощи педагогов-ассистентов; удерживает спортивный инвентарь, но не выполняет упражнения активно; может прыгать на месте с двумя ногами, но не прыгает вперёд ни на одной ноге, ни с двумя ногами принимает участие в подвижных играх вместе с ведущим.

3 уровень — высокий: самостоятельно повторяет за педагогом все виды упражнений, выполняет упражнения со всеми видами спортивного инвентаря; способен выполнять спортивно-прикладные упражнения, такие как прыжки, ползание, ходьба, метание, лазание; с интересом играет во все подвижные игры [14].

В эксперименте участвовало 15 детей с РАС в возрасте 5–6 лет, обучающихся в инклюзивном отделе дополнительного образования ГККП «Дом школьников №7» Управления образования города Алматы. Диагностика была проведена в период с сентября по октябрь 2023 года.

Показатели развития физических качеств экспериментальной группы отражены в таблицах 1–4.

Таблица 1 – Показатели гибкости дошкольников с РАС (экспериментальная группа)

Уровни	Количество	Процент %
Высокий	3	20%
Средний	5	33%
Низкий	7	46%
Всего	15	100%

Как видно из данных таблицы 1, большинство дошкольников с РАС имеют низкий уровень развития гибкости (46%). Средний уровень гибкости был выявлен у 33 % детей, а высокий уровень — у 20 %.

Таким образом, у значительной части детей наблюдаются затруднения в развитии данного физического качества.

Таблица 2 – Показатели ловкости дошкольников с РАС (экспериментальная группа)

Уровни	Количество	Процент %
Высокий	4	27%

Средний	6	40%
Низкий	5	33%
Всего	15	100%

По результатам, представленным в таблице 2, у большинства дошкольников с РАС уровень развития ловкости находится на среднем уровне (40 %). Низкий уровень ловкости отмечен у 33 % детей, а высокий уровень — у 27 %.

Таким образом, средний уровень развития данного физического качества преобладает в экспериментальной группе, однако сохраняется значительное количество детей с недостаточной ловкостью.

Таблица 3 – Показатели скорости дошкольников с РАС (экспериментальная группа)

Уровни	Количество	Процент %
Высокий	2	13%
Средний	4	27%
Низкий	9	60%
Всего	15	100%

Согласно данным таблицы 3, большинство дошкольников с РАС имеют низкий уровень развития скорости (60%). Средний уровень скорости отмечен у 27% детей, а высокий уровень — у 13%.

Таким образом, у значительной части детей наблюдаются трудности в развитии быстроты движений.

Таблица 4 – Показатели координации движений дошкольников с РАС (экспериментальная группа)

Уровни	Количество	Процент %
Высокий	1	7
Средний	4	27
Низкий	10	67
Всего	15	100%

Анализ данных таблицы 4 показывает, что у большинства дошкольников с РАС выявлен низкий уровень развития координации движений (67%). Средний уровень координации отмечен у 27% детей, а высокий уровень — только у 7 %. Данные результаты свидетельствуют о значительных

затруднениях в формировании координационных способностей у детей экспериментальной группы.

Как видим, результаты констатирующего эксперимента показали, что достаточно большой процент детей с РАС имеют низкие показатели физического развития: гибкости (46%), ловкости (33%) и особенно скорости (60%) и координации движения (67%). При этом, заметим, что определенная, хотя и незначительная, часть детей характеризуются средним и даже высоким уровнем развития некоторых двигательных навыков.

Выводы

Проведённое исследование подтвердило научную обоснованность и актуальность комплексного подхода к оценке и развитию общих моторных навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС) в условиях дополнительного инклюзивного образования. Диагностические тесты показали, что значительное количество детей демонстрируют низкий уровень гибкости, ловкости, скорости и особенно координации движений, что свидетельствует о необходимости целенаправленной систематической коррекционно-развивающей работы. Полученные результаты подтверждают гипотезу о вторичном характере выявленных двигательных нарушений, которые возникают на фоне основного дефекта и усугубляются из-за сенсомоторных особенностей и нарушений координации. В ходе работы было установлено, что адаптация упражнений к индивидуальным возможностям, использование сенсорных и игровых методов, использование специализированного оборудования, а также участие логопедов и воспитателей способствуют значительному улучшению двигательных навыков ребенка. Педагогические условия, включающие создание комфортной, доступной и стимулирующей среды, регулярность и вариативность упражнений, обеспечивают положительную динамику в развитии моторных качеств у детей с РАС.

Таким образом, внедрение программ адаптивной физической культуры в практику дополнительного инклюзивного образования может рассматриваться как важное направление повышения физической, когнитивной и социальной адаптации детей с РАС. Результаты работы позволяют обоснованно рекомендовать дальнейшую разработку и поэтапное внедрение специализированных программ, направленных на формирование устойчивых двигательных умений, как одного из ключевых компонентов комплексной поддержки детей с расстройствами аутистического спектра.

Список использованных источников

1 Выступление Главы государства Касым-Жомарта Токаева на четвертом заседании Национального курултая [Текст] [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://akorda.kz/kz/memleket-basshysy-kasym-zhomart-tokaevtyntylyk-kuryltaydyn-tortinshi-otyrysynda-soylegen-sozi-14242>

2 Количество детей с аутизмом растет в Казахстане [Текст] [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.inform.kz/ru/kolichestvo-detey-s-autizmom-rastet-v-kazahstane_a4050131

3 Pusponero, H. D., Efar, P., Soedjatmiko, A., Soebadi, A., Firmansyah, A., Chen, H.-J., Hung, K.-L. Gross motor profile and its association with socialization skills in children with autism spectrum disorders [Текст] // Pediatrics and Neonatology. – 2016. – Vol. 57, № 6. – С. 501–507.

4 Никитина, Н. А., Чернобаева, С. А., Кривошеев, Е. С., Хан, С. Ф., Бакланова, И. И. Развитие моторных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра [Текст] // Сб. науч. тр. Центра научного сотрудничества «Интерактив плюс». – Старый Оскол : МАДОУ Д/С № 47 «Лесовичок», 2024. – 7 с. – Режим доступа : <https://interactive-plus.ru>

5 Божович, Е. Д. Зона ближайшего развития : возможности и ограничения её диагностики в условиях косвенного сотрудничества [Текст] // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 4. – С. 91–99.

6 Уанбаев, Е. К., Уанбаева, Ф. Ж. Теория и методика физической культуры и спорта : учеб. пособие [Текст]. – Усть-Каменогорск : Изд-во ВКГУ, 2009. – 240 с.

7 Акулова, К. Ю., Мозгунов, А. И., Ступин, А. В., Чуришка, А. В. Развитие гибкости у детей старшего дошкольного возраста как важнейший элемент физического воспитания [Текст] // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 5 (119). – Ч. 3. – С. 10–14.

8 Кузнецова, Ж. В. Развитие ловкости у детей старшего дошкольного возраста с использованием игровых упражнений на физкультурных занятиях [Текст] // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 5 (54). – С. 22–23.

9 Соломко, А. Д. Формирование игровых навыков и эмоционально-перцептивной сферы у детей 5–7 лет с расстройствами аутистического спектра средствами физического воспитания [Текст]. – 2012.

10 Хаустов, А. В. Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом : дис. ... канд. психол. наук : 13.00.03 [Текст]. – Москва : МПГУ, 2005. – 184 с.

11 Алоин, А. В. Методика абилитации подростков и молодежи с расстройствами аутистического спектра средствами адаптивной физической

культуры : дис. ... канд. пед. наук [Текст]. – Краснодар : Кубан. гос. ун-т физ. культуры, спорта и туризма, 2017. – 145 с.

12 **Репина, А. И., Тимофеева, И. В., Салимов, М. И.** Развитие моторных функций у детей с расстройством аутистического спектра [Текст] // Теория и практика физической культуры. – 2021. – № 11.

13 **Амирбекова, Г. Е.** Социальная реабилитация детей, страдающих аутизмом в Казахстане : дис. ... д-р философии (PhD) : 6D090500 – Социальная работа [Текст]. – Алматы : КазНУ им. аль-Фараби, 2024. – 184 с.

14 **Молдагалиева, Ш. Б., Толендиева, К. С.** Аутистік спектрдің бұзылыстары (АСБ) бар балаларға арналған бейімделу дене шынықтыру : элективті курс [Текст]. – Алматы, 2022. – 50 с.

References

1 Vyistuplenie Glavy gosudarstva Kasym-Zhomarta Tokaeva na chetvertom zasedanii Natsional'nogo kurultaya [Speech of the Head of State Kassym-Jomart Tokayev at the Fourth Meeting of the National Kurultai] [Text]. [Electrony resurs].

– Available at : <https://akorda.kz>

2 Kolichestvo detei s autizmom rastet v Kazakhstane [The number of children with autism is increasing in Kazakhstan] [Text]. – Available at : [Electrony resurs].

– <https://www.inform.kz>

3 **Pusponegoro, H. D., Efar, P., Soedjatmiko, A., Soebadi, A., Firmansyah, A., Chen, H.-J., Hung, K.-L.** Gross motor profile and its association with socialization skills in children with autism spectrum disorders [Text]. – In Pediatrics and Neonatology. – 2016. – Vol. 57, № 6. – P. 501–507.

4 **Nikitishina, N. A., Chernobaeva, S. A., Krivosheenko, E. S., Khan, S. F., Baklanova, I. I.** Razvitie motornykh navykov u detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Development of motor skills in children with autism spectrum disorders] [Text]. – In Sbornik nauchnykh trudov Tsentra nauchnogo sotrudnichestva «Interaktiv plus». – Stary Oskol : MADOU D/S № 47 “Lesovichok”, 2024. – 7 p.

5 **Bozhovich, E. D.** Zona blizhayshego razvitiya : vozmozhnosti i ogranicheniya ee diagnostiki v usloviyakh kosvennogo sotrudnichestva [The zone of proximal development : possibilities and limitations of its diagnosis under indirect collaboration] [Text]. – In Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. – 2008. – № 4. – P. 91–99.

6 **Uanbaev, E. K., Uanbaeva, F. Zh.** Teoriya i metodika fizicheskoy kultury i sporta : ucheb. posobie [Theory and methods of physical culture and sport : textbook] [Text]. – Ust-Kamenogorsk : VKGU, 2009. – 240 p.

7 **Akulova, K. Yu., Mozgunov, A. I., Stupin, A. V., Churishka, A. V.** Razvitie gibkosti u detei starshego doshkol'nogo vozrasta kak vazhneishii element fizicheskogo vospitaniya [Development of flexibility in older preschool children as a key element of physical education] [Text]. – In Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal. – 2022. – № 5 (119), Ch. 3. – P. 10–14.

8 **Kuznetsova, Zh. V.** Razvitie lovkosti u detei starshego doshkol'nogo vozrasta s ispol'zovaniem igrovyykh uprazhnenii [Development of agility in older preschoolers using play-based exercises] [Text]. – In Mir nauki, kultury, obrazovaniya. – 2015. – № 5 (54). – P. 22–23.

9 **Solomko, A. D.** Formirovanie igrovyykh navykov i emocional'no-perceptivnoi sfery u detei 5–7 let s RAS sredstvami fizicheskogo vospitaniya [Formation of play skills and emotional-perceptive sphere in children 5–7 with ASD through physical education] [Text]. – 2012.

10 **Khaustov, A. V.** Formirovanie kommunikativnykh navykov u detei s detskim autizmom : dis. ... kand. psikhol. nauk : 13.00.03 [Development of communication skills in children with childhood autism : dissertation] [Text]. – Moscow : MPSU, 2005. – 184 p.

11 **Aloin, A. V.** Metodika abilitatsii podrostkov i molodezhi s RAS sredstvami adaptivnoi fizicheskoi kultury : dis. ... kand. ped. nauk [Methods of habilitation of adolescents and youth with ASD using adaptive physical culture : dissertation] [Text]. – Krasnodar : Kuban. State Univ. of Physical Culture, Sports and Tourism, 2017. – 145 p.

12 **Repina, A. I., Timofeeva, I. V., Salimov, M. I.** Razvitie motornykh funktsii u detei s RAS [Development of motor functions in children with ASD] [Text]. – In Teoriya i praktika fizicheskoi kultury. – 2021. – № 11.

13 **Amirbekova, G. E.** Sotsial'naya reabilitatsiya detei, stradayushchikh autizmom v Kazakhstane : dis. ... dokt. filosofii (PhD) : 6D090500 – Sotsial'naya rabota [Social rehabilitation of children with autism in Kazakhstan : PhD dissertation] [Text]. – Almaty : KazNU im. al-Farabi, 2024. – 184 p.

14 **Moldagalieva, Sh. B., Tolendieva, K. S.** Autistik spektrdin buzylstary bar balalarga arnalgan bejjimdelu dene shynyqtyru : elektivti kurs [Adaptive physical education for children with ASD : elective course] [Text]. – Almaty, 2022. – 50 p.

Поступило в редакцию 30.04.25.

Поступило с исправлениями 02.07.25.

Принято в печать 17.09.25

А. К. Сатова¹, Ш. Б. Молдағалиева², К. С. Толендиева³

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

Қазақстан Республикасы, Алматы қ.

30.04.25 ж. баспаға түсті.

02.07.25 ж. түзетулерімен түсті.

17.09.25 ж. басып шығаруға қабылданды.

АСБ БАР БАЛАЛАРДЫҢ ЖАЛПЫ МОТОРЛЫҚ ДАҒДЫЛАРЫНЫҢ ДАМУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аутизм спектрінің бұзылыстары (АСБ) бар балалардың физикалық дамуы тек сауықтыру жұмысының құрамдас бөлігі ғана емес, сонымен қатар олардың сәтті әлеуметтенуінің, когнитивтік және эмоционалдық дамуының негізгі факторы ретінде қарастырылады. Қазіргі заманғы қосымша білім беру жағдайында мұндай балалардың моторлық дағдыларын бағалау және дамыту бойынша ғылыми негізделген әдістерге деген қажеттілік артып келеді. Мақаланың мақсаты – АСБ бар мектепке дейінгі жастағы балалардың негізгі физикалық қасиеттерінің (икемділік, ептілік, шапшаңдық және қимыл координациясы) қалыптасу деңгейін кешенді түрде зерттеу және олардың тиімді дамуына ықпал ететін педагогикалық жағдайларды анықтау. Зерттеуге инклюзивті қосымша білім беру бөлімінде оқитын 15 мектеп жасына дейінгі балалар қатысты. Әдістемелік негіз ретінде балалардың сенсомоторлық ерекшеліктерін ескеретін бейімделген диагностикалық сынақтар қолданылады. Нәтижелерге сандық және сапалық талдау жүргізілді, моториканың дамуының үш деңгейі анықталды, қозғалыстар мен ұтқырлықты үйлестіруде елеулі бұзушылықтар байқалды. Бұл деректер негізгі бұзылыстың фонында пайда болатын қайталама ауытқулардың болуын растайды және жүйелі бейімделу физикалық жұмысының қажеттілігін көрсетеді. Мақалада инклюзивті және қосымша білім беру жағдайында қолданылатын педагогикалық тәсілдер, сабақ түрлері мен түзету жұмыстарының бағыттары негізделеді. Зерттеу материалы адаптивті дене шынықтыру мұғалімдеріне, логопедтерге, тәрбиешілерге және инклюзивті бағдарламаларды құрастырушыларға пайдалы болуы мүмкін. Бұл жұмыс теориялық және эмпирикалық сипатта және арнайы білім беру жүйесі үшін практикалық маңызы бар.

Кілтті сөздер: аутизм спектрінің бұзылыстары, жалпы моторлық дағдылар, физикалық даму, бейімделген дене шынықтыру,

физикалық қасиеттер (икемділік, ептілік, шапшаңдық, қозғалыс координациясы), қосымша білім беру.

А. К. Satova¹, Sh. B. Moldagalieva², K. S. Tolendieva³

¹²³Abai Kazakh National Pedagogical University,

Republic of Kazakhstan, Almaty

Received 30.04.25.

Received in revised form 02.07.25.

Accepted for publication 17.09.255.

PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF GENERAL MOTOR SKILLS IN CHILDREN WITH ASD

The physical development of children with autism spectrum disorders (ASD) is considered not only as a component of wellness activities, but also as a key factor in their successful socialization, cognitive and emotional development. In the context of modern additional education, the need for scientifically based methods of assessment and development of motor skills in such children is becoming more and more urgent. The purpose of this article is to comprehensively study the level of formation of basic physical qualities - flexibility, agility, speed and coordination - in preschoolers with ASD, as well as to identify pedagogical conditions that contribute to their effective development. The study involved 15 preschool-age children enrolled in an inclusive department of additional education. Adapted diagnostic tests focused on the features of the sensorimotor sphere of children with ASD were used as a methodological basis. Quantitative and qualitative analysis of the results allowed us to identify three levels of motor development and identify the predominant violations of coordination and speed of movement. The results confirm the hypothesis of the presence of secondary disorders that occur against the background of the main defect, and also indicate the need for systematic adaptive physical work. This article proposes to substantiate the pedagogical approaches used in the context of inclusive and additional education, the forms of lessons and areas of correctional activities. The material can be useful for teachers of adaptive physical education, speech pathologists, tutors and developers of inclusive programs. The work is a theoretical and empirical study of practical importance for the special education system.

Keywords: autism spectrum disorders, general motor skills, physical development, adaptive physical education, physical qualities (flexibility, agility, speed, coordination), supplementary education.

МРНТИ 14.37.27

<https://doi.org/10.48081/NLML3119>

**Г. М. Тулекова¹, *С. К. Антикеева²,
Ж. А. Жусупова³, Н. Ф. Юношева⁴, А. Б. Манабаев⁵**

^{1,2,4}Торайғыров университет,

Республика Казахстан, г. Павлодар;

³Аркалыкский педагогический университет имени И. Алтынсарина,

Республика Казахстан, г. Аркалык;

⁵КГУ «Детский реабилитационный центр»,

Республика Казахстан, г. Павлодар

*e-mail: samal_antikeeva@mail.ru

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1124-7060>

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4604-5661>

³ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9475-5900>

⁴ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1191-2192>

⁵ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1443-3942>

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗАХ ЭСТОНИИ: ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Статья исследует систему инклюзивного образования в университетах Эстонии, фокусируясь на стратегиях поддержки студентов с особыми образовательными потребностями. Анализируются подходы, обеспечивающие равный доступ к высшему образованию, включая адаптацию учебных программ, внедрение ассистивных технологий, организацию индивидуальных консультаций и создание безбарьерной образовательной среды. Особое внимание уделяется институциональным мерам, направленным на интеграцию студентов с ограниченными возможностями здоровья, а также нормативной базе, регулирующей инклюзивные практики в эстонских вузах. В статье описан эксперимент, проведенный в Тартуском университете и Таллинском университете, который включал начальный замер уровня доступности образовательных ресурсов, качества учебной среды и удовлетворенности студентов с особыми образовательными потребностями. Эксперимент позволил оценить эффективность применяемых инклюзивных мер и выявить области,

требующие доработки. Результаты показали, что вузы активно развивают инклюзивные подходы, однако сталкиваются с вызовами, связанными с финансированием, подготовкой преподавателей и координацией служб поддержки. Авторы рассматривают перспективы развития инклюзивного образования в Эстонии, включая внедрение универсального дизайна обучения и расширения программ подготовки кадров. Исследование подчеркивает важность междисциплинарного подхода и сотрудничества между вузами, государством и общественными организациями для создания устойчивой инклюзивной образовательной экосистемы.

Ключевые слова: инклюзивное образование, особые образовательные потребности, высшее образование, ассистивные технологии, безбарьерная среда, доступность образования, универсальный дизайн обучения.

Введение

Актуальность исследования обусловлена глобальной необходимостью обеспечения равного доступа к высшему образованию для студентов с особыми образовательными потребностями (ООП) в условиях растущего признания социальной инклюзии как основы устойчивого развития общества. В Эстонии, как и во многих странах, инклюзивное образование становится приоритетом, что требует анализа эффективности существующих практик и выявления барьеров для их дальнейшего развития [1]. Данная статья актуальна, так как она не только обобщает опыт эстонских вузов, но и предлагает рекомендации по совершенствованию инклюзивных подходов, что может быть полезно для других стран, включая Казахстан и Россию, где также развиваются подобные инициативы.

Инклюзивное образование – это подход, направленный на обеспечение равного доступа к обучению для всех студентов, включая тех, кто имеет особые образовательные потребности (ООП), такие как физические, сенсорные, когнитивные или психологические ограничения [2]. Особые образовательные потребности подразумевают индивидуальные условия, необходимые для успешного обучения, включая адаптацию учебных программ, использование ассистивных технологий (программ экранного доступа или адаптивных устройств), создание безбарьерной среды (физической и цифровой) и предоставление индивидуальных консультаций. Универсальный дизайн обучения (UDL) – методология, предполагающая создание гибких образовательных сред, доступных для всех студентов без необходимости последующей адаптации [3]. Интеграция студентов с

ООП в высшее образование требует комплексного подхода, включающего институциональные меры, нормативную базу и междисциплинарное сотрудничество.

В Эстонии инклюзивное образование в вузах активно развивается, что подтверждается исследованиями в Тартуском и Таллинском университетах, где оценивались доступность образовательных ресурсов, качество учебной среды и удовлетворенность студентов с ООП. Эстонские вузы внедряют ассистивные технологии, адаптируют учебные программы и создают безбарьерные кампусы, что соответствует международным стандартам, таким как Конвенция ООН о правах инвалидов [4]. В Казахстане инклюзивное образование развивается в рамках Постановления РК Об утверждении Концепции инклюзивной политики в Республике Казахстан на 2025 – 2030 годы [5], акцентируя внимание на преодолении стигматизации и подготовке преподавателей [6]. В России переход от медицинской модели инвалидности к социальной модели инклюзии сопровождается вызовами, связанными с неравномерным финансированием и недостаточной подготовкой кадров [7].

В качестве ключевых исследователей в этой области отмечают: в Казахстане – З.А. Мовкебаева [8], С.А. Нургалиева [9], Л.Н. Лиходедова [10], Б.С. Байменова [11], Г. Надирова [12], М.М. Цедисо [13], изучающие барьеры и социальную справедливость в инклюзии. В России – С.В. Алехина [14], анализирующая социально-психологические аспекты инклюзии, В.Н. Ярская-Смирнова [15], фокусирующаяся на стигматизации и родительских стратегиях. В Эстонии исследования поддерживаются Министерством образования и международными организациями, такими как Совет Европы [16]. Эстонский подход включает языковую реформу и внедрение UDL, в Казахстане акцент делается на политике равного доступа и вовлечении НКО (некоммерческая организация), в России развиваются ресурсные центры и программы переподготовки педагогов, но сохраняется фокус на специальном образовании.

Статья анализирует опыт эстонских вузов, выявляя эффективные практики и вызовы, связанные с финансированием, подготовкой преподавателей и координацией служб поддержки. Особое внимание уделяется перспективам внедрения универсального дизайна обучения и расширения программ подготовки кадров для создания устойчивой инклюзивной образовательной экосистемы.

Материалы и методы

Для исследования системы инклюзивного образования в университетах Эстонии был проведен комплексный анализ, включающий как качественные, так и количественные методы. Основное внимание уделялось изучению

стратегий поддержки студентов с особыми образовательными потребностями (ООП) в Тартуском университете и Таллинском университете, которые были выбраны как ведущие вузы Эстонии, активно внедряющие инклюзивные практики.

Выборка студентов включала лиц с различными типами ООП: нарушениями зрения (25%), слуха (20%), опорно-двигательного аппарата (30%) и когнитивными особенностями (25%). Преподаватели и сотрудники служб поддержки были отобраны на основе их участия в инклюзивных программах университетов.

Объектом исследования выступили системы инклюзивного образования в Тартуском и Таллинском университетах, включая нормативные документы, образовательные ресурсы, инфраструктуру и службы поддержки студентов с ООП. В фокусе анализа находились следующие аспекты: доступность учебных программ, использование ассистивных технологий, организация безбарьерной среды, качество индивидуальных консультаций и уровень удовлетворенности студентов.

В качестве методов исследования были использованы:

- документальный анализ: изучены нормативные акты и внутренняя политика университетов, регулирующая инклюзивное образование, включая положения, основанные на Конвенции ООН о правах инвалидов и национальных стандартах Эстонии [17]. Были проанализированы отчеты университетов о внедрении инклюзивных мер за период 2020-2024 годов;

- анкетирование: проведен опрос среди студентов с ООП ($n = 120$), из них 60 из Тартуского университета и 60 из Таллинского университета). Анкета включала вопросы о доступности образовательных ресурсов, качестве учебной среды, эффективности ассистивных технологий и уровне удовлетворенности предоставляемой поддержки. Анкета была адаптирована для студентов с различными типами ограничений (с использованием шрифта Брайля и программ экранного доступа);

- интервью: проведены полуструктурированные интервью с преподавателями ($n = 20$) и сотрудниками служб поддержки ($n = 15$) обоих университетов. Интервью фокусировались на выявлении барьеров в реализации инклюзивных практик, уровне подготовки преподавателей и координации между службами поддержки;

- наблюдение: осуществлялось наблюдение за инфраструктурой кампусов (наличие пандусов, лифтов, адаптированных аудиторий) и процессом предоставления ассистивных технологий (программного обеспечения для чтения с экрана и слуховых аппаратов). Наблюдение проводилось в течение 10 дневной командировки в Эстонию, в рамках грантового

Проекта Министерства науки и высшего образования РК ИРН АР19679880 «Психолого-педагогические условия развития профессиональных компетенций студентов вуза с особыми образовательными потребностями (на примере Павлодарского региона)»;

- эксперимент: в обоих университетах был проведен начальный замер уровня доступности образовательных ресурсов и качества учебной среды. Эксперимент включал тестирование адаптированных учебных материалов (текстов в альтернативных форматах) и оценку эффективности студентами с ООП. Измерялся уровень удовлетворенности студентов с помощью стандартизированной шкалы Лайкерта (1-5 баллов).

Исследование проводилось с соблюдением этических стандартов, включая добровольное участие, информированное согласие и конфиденциальность данных. Все участники были проинформированы о целях исследования. К ограничениям исследования относится небольшой размер выборки, что может ограничивать обобщаемость результатов, и фокус только на двух университетах, что не позволяет в полной мере охватить ситуацию в других вузах Эстонии. Возможны субъективные искажения в ответах студентов, зависящие от их личного опыта.

Данный подход позволил комплексно оценить эффективность инклюзивных мер в эстонских вузах, выявить ключевые вызовы и определить направления для дальнейшего развития инклюзивной образовательной экосистемы.

Результаты и обсуждение

Результаты исследования системы инклюзивного образования в Тартуском и Таллинском университетах Эстонии представлены поэтапно на основе данных, полученных из анкетирования, наблюдений и интервью. Каждый метод позволил оценить эффективность инклюзивных практик и выявить ключевые вызовы, с которыми сталкиваются вузы при поддержке студентов с особыми образовательными потребностями (ООП).

1 этап – Анкетирование. Результаты анкетирования проводились среди 120 студентов с ООП (60 респондентов из Тартуского университета и 60 из Таллинского университета) в апреле 2025 года. Анкета включала вопросы о доступности образовательных ресурсов, качестве учебной среды, эффективности ассистивных технологий и общем уровне удовлетворенности поддержкой. Оценка проводилась по шкале Лайкерта (1-5 баллов, где 1 – «полностью неудовлетворительно», 5 – «полностью удовлетворительно»). Выборка включала студентов с нарушениями зрения (25%), слуха (20%), опорно-двигательного аппарата (30%) и когнитивными особенностями (25%). Возрастной диапазон участников составил 18-35 лет.

Выборочные вопросы анкеты:

1 Насколько доступны для вас учебные материалы (тексты в альтернативных форматах, аудиоматериалы)?

недоступны, 5 – полностью доступны).

2 Как вы оцениваете качество ассистивных технологий (программ экранного чтения, слуховых аппаратов)?

неудовлетворительно, 5 – полностью удовлетворительно).

3 Насколько эффективны индивидуальные консультации, предоставляемые службой поддержки?

неэффективны, 5- полностью эффективны).

4 Как вы оцениваете координацию работы служб поддержки (оперативность предоставления ресурсов)?

(1 – неудовлетворительно, 5 – полностью удовлетворительно).

5 Каков ваш общий уровень удовлетворенности поддержкой в университете?

(1 – неудовлетворительно, 5 – полностью удовлетворительно).

Таблица 1 – Результаты анкетирования студентов с ООП (в процентах и баллах)

Показатель	Тартуский университет	Таллинский университет
Доступность учебных материалов		
Процент (4-5 баллов)	78% (47/60)	72% (43/60)
Средний балл	4.2	4.0
Качество ассистивных технологий		
Процент (4-5 баллов)	70% (42/60)	65% (39/60)
Средний балл	4.0	3.8
Эффективность консультаций		
Процент (4-5 баллов)	80% (48/60)	75% (45/60)
Средний балл	4.4	4.2
Координация служб поддержки		
Процент (4-5 баллов)	60% (36/60)	55% (33/60)
Средний балл	3.6	3.4
Общая удовлетворенность		
Процент (4-5 баллов)	75% (45/60)	70% (42/60)
Средний балл	4.1	3.9

По показателю «доступность учебных материалов», результаты представленные в таблице 1 показали: Тартуский университет: 78 % студентов (47 из 60) оценили доступность как «высокую» или «удовлетворительную» (4-5 баллов), средний балл – 4.2. Таллинский университет: 72 % студентов (43 из 60) дали аналогичную оценку, средний балл – 4.0. Студенты с нарушениями зрения (n = 30) высоко оценили доступность текстов в форматах PDF с поддержкой экранного чтения и шрифта Брайля (85 % положительных ответов, средний балл – 4.5). Студенты с когнитивными особенностями (n = 30) указали на недостаточную адаптацию сложных материалов (55 % оценили на 3 балла и ниже, средний балл – 3.2).

Показатель «качество ассистивных технологий» показал следующие результаты – Тартуский университет: 70 % студентов (42 из 60) оценили качество технологий на 4-5 баллов, средний балл – 4.0. Таллинский университет: 65 % студентов (39 из 60) дали такую же оценку, средний балл – 3.8.

Показатель «эффективность индивидуальных консультаций» показал следующие результаты: Тартуский университет: 80% студентов (48 из 60) высоко оценили консультации (4-5 баллов), средний балл – 4.4. Таллинский университет: 75 % студентов (45 из 60) дали аналогичную оценку, средний балл – 4.2.

«Координация служб поддержки» показала в Тартуском университете: 60 % студентов (36 из 60) оценили координацию на 4-5 баллов, средний балл – 3.6. В Таллинском университете: 55 % студентов (33 из 60) дали такую же оценку, средний балл – 3.4. 20 % студентов (24 из 120) отметили задержки в предоставлении ассистивных технологий из-за бюрократических процедур.

«Общая удовлетворенность» показала, что в Тартуском университете: 75% студентов (45 из 60) оценили поддержку на 4-5 баллов, средний балл – 4.1. В Таллинском университете: 70% студентов (42 из 60) дали аналогичную оценку, средний балл – 3.9.

Результаты анкетирования показывают, что Тартуский университет демонстрирует более высокие показатели доступности и удовлетворенности, что связано с более широким внедрением универсального дизайна обучения (UDL) и лучшей координацией служб. Низкие оценки координации служб поддержки (3.4-3.6 балла) указывают на организационные проблемы, такие как бюрократические задержки. Студенты с когнитивными особенностями отметили недостаточную адаптацию учебных материалов, что требует разработки более гибких подходов к обучению.

2 этап – Наблюдение. Наблюдения проводились в течение недели (апрель 2025 года) в кампусах Тартуского и Таллинского университетов.

Целью было оценить физическую и цифровую безбарьерную среду, включая наличие пандусов, лифтов, адаптированных аудиторий и ассистивных технологий. Анализировался процесс предоставления ресурсов студентам с ООП.

Опираясь на данные показатели, можно выделить следующие результаты наблюдений: 90% аудиторий в обоих университетах оснащены пандусами и лифтами, 75% учебных помещений имеют ассистивные технологии. В Таллинском университете 15% студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата сообщили о сложностях с доступом к старым корпусам.

Программы экранного чтения и слуховые аппараты доступны в 80 % случаев, но их настройка иногда занимала до двух недель. Веб-сайты университетов соответствуют стандартам WCAG 2.1 на уровне 85% (Тартуский университет) и 80% (Таллинский университет).

Таблица 2 – Результаты наблюдений за безбарьерной средой

Показатель	Тартуский университет (% соответствия)	Таллинский университет (% соответствия)
Наличие пандусов и лифтов	95 %	85 %
Оснащенность ассистивными технологиями	80 %	70 %
Соответствие веб-сайтов стандартам WCAG	85 %	80 %
Доступность старых корпусов	90 %	75 %

Тартуский университет демонстрирует более высокий уровень доступности благодаря модернизации кампусов. Проблемы с доступом к старым корпусам в Таллинском университете требуют дополнительных инвестиций. Задержки в настройке технологий подчеркивают необходимость оптимизации процессов.

3 этап Интервью. Полуструктурированные интервью были проведены с 20 преподавателями и 15 сотрудниками служб поддержки. Вопросы касались подготовки преподавателей, барьеров и координации служб. Результаты интервью представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты интервью

Тема	Частота упоминаний (% респондентов)	Примеры комментариев
Недостаточная подготовка преподавателей	70 %	«Теоретические курсы есть, но практики не хватает»
Проблемы координации служб	65 %	«IT- отдел и службы поддержки работают разрозненно»
Ограниченное финансирование	60 %	«Недостаточно средств на обновление технологий»
Стигматизация студентов с ООП	30 %	«Некоторые преподаватели избегают работы с ООП»

60 % преподавателей прошли курсы по инклюзии, но только 30% чувствуют себя уверенно. Результаты координации служб показали следующее: 65 % респондентов отметили недостаточную коммуникацию между отделами. В качестве барьеров были выделены следующие показатели: ограниченное финансирование (60 %), недостаток тренингов (50%) и стигматизация (30 %).

Таким образом, недостаточная подготовка преподавателей и проблемы координации подтверждают данные анкетирования.

Наше исследование выявило, что Тартуский и Таллинский университеты достигли значительного прогресса в создании инклюзивной образовательной среды, что соответствует международным стандартам, таким как Конвенция ООН о правах инвалидов. Высокий уровень инфраструктурной доступности (95 % в Тартуском университете, 85 % в Таллинском университете) и использование ассистивных технологий (80 % и 70 % соответственно) демонстрируют приверженность Эстонии к инклюзии. Однако проблемы с адаптацией учебных программ для студентов с когнитивными особенностями (средний балл 3.2), недостаточная подготовка преподавателей (только 30 % чувствуют себя уверенно) и бюрократические задержки в координации служб (3.4 – 3.6 балла) указывают на области, требующие доработки.

4 этап Эксперимент проводился в Тартуском и Таллинском университетах в апреле 2025 года с целью начального замера уровня доступности образовательных ресурсов и качества учебной среды. Эксперимент включал тестирование адаптированных учебных материалов

чтения, шрифт Брайля, аудиоматериалы и упрощённые тексты) и оценку их эффективности студентами с ООП. Уровень удовлетворенности студентов измерялся с помощью стандартизированной шкалы Лайкерта (1-5 баллов, где 1 – «полностью неудовлетворительно», 5 – «полностью удовлетворительно»). В эксперименте приняли участие 120 студентов с ООП (60 студентов из каждого университета), с распределением по типам ограничений: с нарушениями зрения (25%), слуха (20%), опорно-двигательного аппарата (30 %) и когнитивными особенностями (25%).

Методика эксперимента основана на следующих показателях: тестирование адаптированных учебных материалов, оценка качества учебной среды, измерение удовлетворенности.



Рисунок 1 – Показатели методики эксперимента

Результаты проведенного эксперимента, представленные в таблицах 4 и 5, показали следующее:

- по показателю «Доступность образовательных ресурсов» Тартуский университет продемонстрировал, что 82% учебных материалов соответствовали принципам универсального дизайна обучения (UDL), что позволило 80 % студентам (48 из 60) успешно выполнить задания (правильные

ответы – 85 % и выше). Средний балл удовлетворенности материалами – 4.3 балла. Таллинский университет показал, что 68 % материалов соответствовали UDL, успешность выполнения заданий составила 75 % (45 из 60 студентов, правильные ответы – 80 % и выше). Средний балл удовлетворенности – 4.0. Студенты с нарушениями зрения высоко оценили PDF с экраным чтением и шрифт Брайля (90 % положительных ответов, средний балл – 4.6). Студенты с когнитивными особенностями отметили недостаточную упрощенность текстов (60 % оценили на 3 балла и ниже, средний балл – 3.3);

Таблица 4 – Результаты эксперимента (в % и баллах)

Показатель	Тартуский университет	Таллинский университет
Соответствие материалов UDL		
Процент соответствия	82 %	68 %
Успешность выполнения заданий ($\geq 80\%$)	80 % (48/60)	75 % (45/60)
Средний балл удовлетворенности	4.3	4.0
Качество учебной среды		
Процент (4-5 баллов)	90 % (54/60)	80% (48/60)
Средний балл	4.4	4.1
Эффективность ассистивных технологий		
Процент (4-5 баллов)	85 % (51/60)	75 % (45/60)
Средний балл	4.2	3.9
Общая удовлетворенность		
Процент (4-5 баллов)	78 % (47/60)	70 % (42/60)
Средний балл	4.3	4.0

– показатель «Качество учебной среды» в Тартуском университете 90 % студентов (54 из 60) оценили учебную среду как комфортную (4-5 баллов), средний балл – 4.4. Все новые корпуса были полностью доступны, но 10 % студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата отметили сложности с навигацией в старых корпусах. Таллинский университет показал, что 80 % студентов (48 из 60) оценили среду как комфортную, средний балл – 4.1. Проблемы с доступом к старым корпусам отметили 15% студентов (9 из 60);

– показатель «Эффективность ассистивных технологий» в Тартуском университете 85 % студентов (51 из 60) высоко оценили ассистивные технологии (4-5 баллов), средний бал – 4.2. В Таллинском университете

75 % студентов (45 из 60) дали аналогичную оценку, средний балл – 3.9. Задержки в настройке технологий (до двух недель) отметили 18 % студентов.

В целом общая удовлетворенность в Тартуском университете показала, что 78 % студентов (47 из 60) оценили общую поддержку на 4-5 баллов, средний балл – 4.3. В Таллинском университете 79 % студентов (42 из 60) дали такую же оценку, средний балл – 4.0.

Таблица 5 – Удовлетворенность адаптированными материалами по типам ООП

Тип ООП	Тартуский университет (средний балл)	Таллинский университет (средний балл)
Нарушения зрения (n = 30)	4.6	4.5
Нарушения слуха (n = 24)	4.2	4.0
Нарушения опорно-двигательного аппарата (n = 36)	4.3	4.0
Когнитивные особенности (n = 30)	3.4	3.2

Тартуский университет показал более высокие результаты благодаря широкому внедрению UDL (82% соответствия) и лучшей оснащенности учебной среды. Низкая удовлетворенность студентов с когнитивными особенностями (3.2-3.4 балла) указывает на необходимость разработки упрощенных материалов с визуальными элементами. Задержки в настройке ассистивных технологий в Таллинском университете подчеркивают организационные проблемы, схожие с данными анкетирования и интервью.

Исследования Г.Надировой [12] показывают, что в Казахстане инклюзивное образование фокусируется на преодолении стигматизации и обучении преподавателей, но инфраструктурные барьеры остаются значительными (лишь 60% вузов имеют базовую безбарьерную среду). В отличие от Эстонии, где инфраструктура развита (90% аудиторий оснащены пандусами), казахстанские вузы сталкиваются с недостаточным финансированием и отсутствием системного внедрения UDL. Наше исследование подтверждает, что Эстония имеет более продвинутую инфраструктуру, но схоже сталкивается с проблемой подготовки преподавателей, что требует аналогичных решений, таких как практические тренинги.

Работы С.В.Алехиной [14] указывают на переход России от медицинской к социальной модели инклюзии, однако неравномерное финансирование и фокус на специальном образовании ограничивают прогресс. В России только 50 % вузов имеют службы поддержки, сравнимые с эстонскими, а

уровень удовлетворенности студентов составляет около 3.5 балла (против 3.9-4.1 в Эстонии). Наше исследование подчеркивает преимущество Эстонии в системной поддержке со стороны государства и международных организаций, таких как Совет Европы, но выявляет схожие проблемы с координацией служб и стигматизацией (30 % респондентов в интервью).

Исследования Р. Науг [18] в странах Северной Европы, таких как Финляндия и Швеция, показывают более широкое внедрение UDL (90 % учебных материалов соответствуют UDL против 82 % в Тартуском университете). Данные страны имеют более высокую долю преподавателей, прошедших подготовку по инклюзии (80% против 60% в Эстонии). Однако Эстония опережает многие страны Восточной Европы благодаря языковой реформе и интеграции ассистивных технологий. Наше исследование подтверждает, что внедрение UDL является ключевым направлением для повышения гибкости учебных программ, особенно для студентов с когнитивными особенностями.

Проведенное нами исследование демонстрирует, что эстонские вузы превосходят казахстанские и российские в плане инфраструктуры и нормативной базы, но отстают от лидеров, таких как Финляндия, в области подготовки преподавателей и применения UDL. Выявленные проблемы, такие как недостаточная адаптация для студентов с когнитивными особенностями и бюрократические задержки, частично совпадают с международными исследованиями, где координация служб и финансирование являются ключевыми барьерами [16]. Уникальность эстонского опыта заключается в активной поддержке со стороны государства и международных организаций, что позволяет быстрее внедрять передовые практики.

Сведения о финансировании

Данная статья написана в рамках грантового Проекта Министерства науки и высшего образования РК ИРН АР19679880 «Психолого-педагогические условия развития профессиональных компетенций студентов вуза с особыми образовательными потребностями (на примере Павлодарского региона)».

Выводы

Исследование выявило сильные стороны эстонской системы инклюзивного образования (инфраструктура, ассистивные технологии) и слабые стороны: недостаточную адаптацию программ для студентов с когнитивными ООП и координационные проблемы. Сравнение с исследованиями в Казахстане, России и Северной Европе подчеркивает уникальность эстонского подхода и необходимость дальнейшего развития UDL и подготовки кадров. Результаты подчеркивают важность

междисциплинарного сотрудничества между вузами, государствами и НКО (некоммерческая организация) для создания устойчивой инклюзивной образовательной экосистемы.

Список использованных источников

- 1 Turk, P; Viira, A., Ilisson, K. Lapsevanemate töötamine ja perede toimetulek eriolukorras [Text]. – 2020. [Electronic esource]. – <https://www.etis.ee/Portal/Publications/Display/99f85ce1-1052-49db-8cab-3959fac3f8c6>
- 2 Квортруп, А., Квортруп, Л. Инклюзивность: аспекты инклюзивности в образовании [Текст] // Международный журнал инклюзивного образования, – 2018. – 22:7, – С. 803-817, DOI:10.1080/13603116.2017.1412506. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2017.1412506>.
- 3 Томпсон, С., Джонстон, К., Терлоу, М. Универсальный дизайн в крупномасштабных оценках [Текст] // Сводный отчет № 44. Миннеаполис, Миннесота: Национальный центр по успеваемости в образовании. – 2022.
- 4 Конвенция о правах инвалидов (КПИ) [Электронный ресурс]. – <https://endcorporalpunishment.org/ru/using-human-rights-law/crpd/>
- 5 Об утверждении Концепции инклюзивной политики в Республике Казахстан на 2025 – 2030 годы // Постановление Правительства Республики Казахстан от 30 декабря 2024 года № 1143 [Электронный ресурс]. – <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2400001143>
- 6 Мовкебаева, З. А., Оралканова, И. А., Денисова И.А. «Инклюзивное образование» [Текст] // Алматы, – 2014. – 200 с.
- 7 Iarskaia-Smirnova, E. R., Salnikova, D., Kononenko, R.V. Inclusion in education: Its bonds and bridges [Text] // Children and Youth Services Review. – 2024. – Vol. 158. – Article 107432. [Electronic esource]. – <https://publications.hse.ru/en/articles/892506064>
- 8 Мовкебаева, З. А. Инклюзивное образование: теория и практика [Текст] // Монография. – Алматы, – 2019. – 115 с.
- 9 Нургалиева, С. А., Попова, М. В., Есполова, Г. К., Дюсембинова, Г. К. Условия и механизмы повышения качества инклюзивного образования в Казахстане [Текст] // Вестник ПГУ. Серия педагогическая. – № 2, – 2016. – С. 163-167. file:///C:/Users/toued/Downloads/k-voprosu-o-povyshenii-kachestva-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-kazahstane.pdf
- 10 Лиходедова, Л. Н. Теория и практика инклюзивного образования: учебное пособие для группы специальностей «Образование» [Текст] / Л.Н. Лиходедова. Костанай: КГПИ, 2017. – 165 с.

11 **Байменова, Б. С.** Развития инклюзивного образования в Казахстане и за рубежом [Текст] : учебное пособие / Б. С. Байменова. Алматы : Эверо, 2017. – 148 с.

12 **Надинова Г.** Подходы к инклюзивному образованию в Казахстане [Текст] // Eurasian research institute, 2021. [Электронный ресурс]. – <https://www.eurasian-research.org/publication/approaches-to-inclusive-education-in-kazakhstan/?lang=ru>

13 **Макоэль, Цедисо Майкл** (2020). Язык, терминология и инклюзивное образование: кейс перехода Казахстан и к инклюзивности // Sage Open, 10 (1). <https://doi.org/10.1177/2158244020902089>.

14 **Алёхина, С. В., Шеманов, А. Ю.** Философские и методологические основы инклюзивного образования [Текст] // учебно-методическое пособие. – М. : ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. – 218 с.

15 **Ярская-Смирнова, В. Н., Ярская-Смирнова, Е. Р.** Инклюзивная культура социальных сервисов [Текст] // Социологические исследования. – 2015. – № 12. – С. 133-140.

16 Всемирный доклад по мониторингу образования. Региональный доклад. Лидерство и инклюзивность. Центральная и Восточная Европа, Кавказ и Центральная Азия. Цели в области устойчивого развития. – 2025. [Электронный ресурс]. – <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393145>

17 Конференция государств – участников. Конвенции о правах инвалидов // Шестнадцатая сессия Нью-Йорк, 13–15 июня 2023 года [Электронный ресурс]. – file:///C:/Users/toued/Downloads/CRPD_CSP_2023_SR.1-RU.pdf

18 **Haug, P.** Understanding inclusive education: ideals and reality [Text] // Scandinavian Journal of Disability Research, 2017. – Vol. 19, – No. 3, – P. 206–17.

References

1 **Turk, P; Viira, A., Ilisson, K.** Lapsevanemate töötamine ja perede toimetulek eriolukorras [Parental employment and family coping in emergency situations] [Text]. – 2020.

2 **Kvortrup, A., Kvortrup, L.** Inklyuzivnost': aspekty inklyuzivnosti v obrazovanii [Inclusion: Dimensions of Inclusion in Education] [Text] // Mezhdunarodnyy zhurnal inklyuzivnogo obrazovaniya, – 2018. – 22:7, – S. 803-817, DOI:10.1080/13603116.2017.1412506. [Electronic esource]. – <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2017.1412506>.

3 **Tompson, S., Dzhonston, K., Terlou, M.** Universal'nyj dizajn v krupnomasshtabnyh ocenках [Universal design in large-scale evaluations]

[Text] // Svodnyj otchet № 44. Minneapolis, Minnesota: Nacional'nyj centr po uspevaemosti v obrazovanii. – 2022.

4 Konvenciya o pravah invalidov (KPI) [Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)] [Text] [Electronic esource]. – <https://endcorporalpunishment.org/ru/using-human-rights-law/crpd/>

5 Ob utverzhdenii Konceptii inklyuzivnoj politiki v Respublike Kazakhstan na 2025 – 2030 gody [On Approval of the Concept of Inclusive Policy in the Republic of Kazakhstan for 2025 - 2030 years] [Text] // Postanovlenie Pravitel'stva Respubliki Kazakhstan ot 30 dekabrya 2024 goda № 1143 <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2400001143>

6 **Movkebaeva, Z. A., Oralkanova, I. A., Denisova I. A.** «Inklyuzivnoe obrazovanie» [Inclusive education] [Text] // Almaty, – 2014. – 200 s.

7 **Iarskaia-Smirnova, E. R., Salnikova, D., Kononenko, R. V.** Inclusion in education: Its bonds and bridges [Text] // Children and Youth Services Review. – 2024. – Vol. 158. – Article 107432. [Electronic esource]. – <https://publications.hse.ru/en/articles/892506064>

8 **Movkebaeva, Z. A.** Inklyuzivnoe obrazovanie: teoriya i praktika [Inclusive Education: Theory and Practice] [Text] // Monografiya. – Almaty, – 2019. – 115 s.

9 **Nurgalieva, S. A., Popova, M. V., Espolova, G. K., Dyusembinova, G. K.** Usloviya i mekhanizmy povysheniya kachestva inklyuzivnogo obrazovaniya v Kazakhstane [Conditions and mechanisms for improving the quality of inclusive education in Kazakhstan] [Text] // Vestnik PGU. Seriya pedagogicheskaya. – № 2, – 2016. – S. 163-167. [Electronic esource]. – <file:///C:/Users/toued/Downloads/k-voprosu-o-povyshenii-kachestva-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-kazakhstane.pdf>

10 **Lihodedova, L. N.** Teoriya i praktika inklyuzivnogo obrazovaniya: uchebnoe posobie dlya gruppy special'nostej «Obrazovanie» [Theory and practice of inclusive education: textbook for the group of specialties «Education»] [Text] / L.N. Lihodedova. Kostanaj: KGPI, 2017. – 165 s.

11 **Bajmenova, B. S.** Razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya v Kazakhstane i za rubezhom [Development of inclusive education in Kazakhstan and abroad] [Text] : uchebnoe posobie / B. S. Bajmenova. Almaty : Evero, 2017. – 148 s.

12 **Nadirova G.** Podhody k inklyuzivnomu obrazovaniiyu v Kazakhstane [Approaches to Inclusive Education in Kazakhstan] [Text] // Eurasian research institute, 2021. [Electronic esource]. – <https://www.eurasian-research.org/publication/approaches-to-inclusive-education-in-kazakhstan/?lang=ru>

13 **Makoel', Cediso Majkl** (2020). Yazyk, terminologiya i inklyuzivnoe obrazovanie: kejs perekhoda Kazakhstan i k inklyuzivnosti [Language, terminology and inclusive education: the case of Kazakhstan's transition to inclusion] [Text] // Sage Open, 10 (1). <https://doi.org/10.1177/2158244020902089> .

14 Alyohina, S. V., SHemanov, A. YU. Filosofskie i metodologicheskie osnovy inkluzivnogo obrazovaniya [Philosophical and methodological foundations of inclusive education] [Text] // uchebno-metodicheskoe posobie. – M. : FGBOU VO MGPPU, 2022. – 218 s.

15 Yarskaya-Smirnova, V. N., Yarskaya-Smirnova, E. R. Inkluzivnaya kul'tura social'nyh servisov [Inclusive culture of social services] [Text] // Sociologicheskie issledovaniya. – 2015. – № 12. – S. 133-140.

16 Vsemirnyj doklad po monitoringu obrazovaniya. Regional'nyj doklad. Liderstvo i inkluzivnost'. Central'naya i Vostochnaya Evropa, Kavkaz i Central'naya Aziya. Celi v oblasti ustojchivogo razvitiya. [Global Education Monitoring Report. Regional Report. Leadership and Inclusion. Central and Eastern Europe, Caucasus and Central Asia. Sustainable Development Goals] [Text]– 2025. [Electronic esource]. – <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393145>

17 Konferenciya gosudarstv – uchastnikov. Konvencii o pravah invalidov [Conference of States Parties. Convention on the Rights of Persons with Disabilities] [Text] // SHestnadcataya sessiya N'yu-Jork, 13–15 iyunya 2023 [Electronic esource]. – godafile:///C:/Users/toued/Downloads/CRPD_CSP_2023_SR.1-RU.pdf

18 Haug, P. Understanding inclusive education: ideals and reality [Text] // Scandinavian Journal of Disability Research, 2017. – Vol. 19, – No. 3, – R. 206–17.

Поступило в редакцию 16.07.25.

Поступило с исправлениями 16.07.25.

Принято в печать 22.08.25

Г. М. Тулекова¹, С. К. Антикеева²,

Ж. А. Жүсіпова³, Н. Ф. Юношева⁴, А. Б. Манабаев⁵

^{1,2,4}Торайғыров университеті,

Қазақстан Республикасы, Павлодар қ.

³Ы. Алтынсарин атындағы Арқалық педагогикалық университеті,

Қазақстан Республикасы, Арқалық қ.

⁵«Балаларды оңалту орталығы» КММ,

Қазақстан Республикасы, Павлодар қ.

16.07.25 ж. баспаға түсті.

16.07.25 ж. түзетулерімен түсті.

22.08.25 ж. басып шығаруға қабылданды.

ЭСТОНИЯНЫҢ ЖОҒАРЫ ОҚУ ОРЫНДАРЫНДАҒЫ ИНКЛЮЗИВТІ БІЛІМ БЕРУ: ЕРЕКШЕ БІЛІМ БЕРУ ҚАЖЕТТІЛІКТЕРІ БАР СТУДЕНТТЕРДІ ҚОЛДАУ

Мақала ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттерді қолдау стратегияларына назар аудара отырып, Эстония университеттеріндегі инклюзивті білім беру жүйесін зерттейді. Оқу бағдарламаларын бейімдеуді, ассистивті технологияларды енгізуді, жеке консультациялар ұйымдастыруды және кедергісіз білім беру ортасын құруды қоса алғанда, жоғары білім беруге тең қол жеткізуді қамтамасыз ететін тәсілдер талданады. Денсаулығының мүмкіндіктері шектеулі студенттерді біріктіруге бағытталған институционалдық шараларға, сондай-ақ Эстонияның жоғары оқу орындарындағы инклюзивтік практикаларды реттейтін нормативтік базаға ерекше назар аударылады. Мақалада Тарту университеті мен Таллин университетінде жүргізілген эксперимент сипатталған, оған білім беру ресурстарына қолжетімділік деңгейін, оқу ортасының сапасын және ерекше білім беру қажеттіліктері бар студенттердің қанағаттанушылығын бастанқы өлшеу енгізілген. Эксперимент қолданылатын инклюзивті шаралардың тиімділігін бағалауға және нығайтуға қажет ететін салаларды анықтауға мүмкіндік берді. Нәтижелер жоғары оқу орындары инклюзивті тәсілдерді белсенді дамытып жатқанын көрсетті, алайда қаржыландыру, оқытушыларды даярлау және қолдау қызметтерін үйлестіруге байланысты сын-қатерлерге тап болуда. Авторлар оқытудың әмбебап дизайнын енгізуді және кадрлар даярлау бағдарламаларын кеңейтуді қоса алғанда, Эстонияда инклюзивті білім беруді дамыту перспективаларын қарастырады. Зерттеу тұрақты инклюзивті білім беру экожүйесін құру үшін жоғары оқу орындары, мемлекет және қоғамдық ұйымдар арасындағы пәнаралық көзқарас пен ынтымақтастықтың маңыздылығын атап көрсетеді.

Түйінді сөздер: инклюзивті білім беру, ерекше білім беру қажеттіліктері, жоғары білім беру, ассистивті технологиялар, кедергісіз орта, білімнің қолжетімділігі, оқытудың әмбебап дизайны.

G. M. Tulekova¹, *S. K. Antikeeva²,

Zh. Zhussupova³, N. F. Yunosheva⁴, A. B. Manabayev⁵

^{1,2,4}Toraighyrov University,

Republic of Kazakhstan, Pavlodar;

³Arkalyk Pedagogical University named after I. Altynsarin,
Republic of Kazakhstan, Arkalyk;

⁵KSU «Children's Rehabilitation Center»,
Republic of Kazakhstan, Pavlodar.

Received 16.07.25.

Received in revised form 16.07.25.

Accepted for publication 22.08.25.

INCLUSIVE EDUCATION IN ESTONIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: SUPPORTING STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article explores the system of inclusive education in Estonian universities, focusing on strategies to support students with special educational needs. It analyzes the approaches to ensure equal access to higher education, including adaptation of curricula, introduction of assistive technologies, organization of individual consultations and creation of a barrier-free educational environment. Special attention is paid to institutional measures aimed at the integration of students with disabilities, as well as the regulatory framework governing inclusive practices in Estonian higher education institutions. The article describes an experiment conducted at the University of Tartu and Tallinn University, which included an initial measurement of the level of accessibility of educational resources, the quality of the learning environment and the satisfaction of students with special educational needs. The experiment made it possible to evaluate the effectiveness of the applied inclusive measures and to identify areas that require improvement. The results showed that HEIs are actively developing inclusive approaches, but face challenges related to funding, teacher training and coordination of support services. The authors examine the prospects for developing inclusive education in Estonia, including the introduction of universal instructional design and the expansion of training programs. The study highlights the importance of an interdisciplinary approach and cooperation between higher education institutions, the state and civil society organizations to create a sustainable inclusive education ecosystem.

Keywords: inclusive education, special educational needs, higher education, assistive technology, barrier-free environment, accessibility of education, universal design for learning.

БІЛІМ БЕРУ ҰЙЫМДАРЫНДАҒЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҮРДІСТЕГІ ИДЕОЛОГИЯ ЖӘНЕ ТӘРБИЕ

FTAMP 14.35.07

<https://doi.org/10.48081/BYEM1349>

Н. Ж. Исембаева

Л. Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті,
Қазақстан Республикасы, Астана қ.

*e-mail: nabat_isembaeva@mail.ru

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-4771-767X>

ЖОО СТУДЕНТТЕРІНІҢ ЦИФРЛЫҚ ОРТАДАҒЫ МІНЕЗ- ҚҰЛҚЫНЫҢ ЭТИКАЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Бұл мақалада педагогикалық мамандықтарда оқитын студенттердің цифрлық ортадағы мінез-құлқының этикалық аспектілері жан-жақты әрі толық қарастырылады. Зерттеудің негізгі мақсаты — болашақ педагогтердің галамтор мен әлеуметтік желілердегі мінез-құлқын анықтау және талдау. Атап айтқанда, академиялық адалдықты сақтау деңгейі, медиасауаттылықты дамыту, киберэтикет қағидаларын сақтау, сондай-ақ жеке деректерді қорғау тәжірибесі зерттелді.

Зерттеу барысында сауалнама, жартылай құрылымдалған сұхбаттар және контент-талдау әдістері қолданылды. Алынған нәтижелер көрсеткендей, педагогикалық мамандықтардағы студенттердің цифрлық ортадағы этикалық нормаларды сақтау деңгейі төмен, әрі бірқатар маңызды мәселелер кеңінен таралған. Атап айтқанда, академиялық адалдықты сақтамау, жалған ақпарат тарату, жеке деректерді қорғауға немқұрайлы қарау, сондай-ақ әлеуметтік желілерде кибербуллинг пен дөрекі мінез-құлық жиі кездеседі. Бұл жайттар болашақ педагогтердің кәсіби этикасы мен цифрлық мәдениетін арттыру қажеттігін көрсетеді.

Мақалада оқу бағдарламаларына цифрлық этика мен медиасауаттылық бойынша арнайы пәндерді енгізу, семинарлар мен тренингтер ұйымдастыру, сондай-ақ студенттерге арналған әлеуметтік желілерде мінез-құлық кодексін әзірлеу ұсынылады.

Сонымен қатар, зерттеу цифрлық ортада болашақ педагогтердің жауапкершілігін арттыруға бағытталған нақты ғылыми-тәжірибелік ұсыныстарды қамтиды. Мақаладағы материал қазіргі заман талаптарына сәйкес педагогтерді жан-жақты даярлауға әдістемелік негіз қалыптастырады және цифрлық этика мәселелерін кешенді шешудің қажеттілігін дәлелдейді.

Кілтті сөздер: цифрлық кеңістік, цифрлық этика, академиялық адалдық, медиасауаттылық, киберэтикет, цифрлық мәдениет.

Кіріспе

Қазіргі ақпараттық қоғамда цифрлық технологиялар күнделікті өмірдің ажырамас бөлігіне айналды. Әсіресе жоғары оқу орындарының (ЖОО) студенттері үшін цифрлық кеңістік – білім алу, қарым-қатынас орнату және өзін-өзі дамыту үдерісінің негізгі құралына айналып отыр. Олар ғаламтор мен әлеуметтік желілерді, онлайн платформаларды белсенді пайдалана отырып, цифрлық ортада өзара қарым-қатынас жасайды. Бұл олардың мінез-құлқына, қарым-қатынас мәдениетіне және этикалық ұстанымдарына жаңа талаптар қойып, цифрлық ортадағы этикалық жауапкершілікті қайта қарастыру қажеттілігін туындатып отыр.

Студенттердің цифрлық кеңістіктегі қарым-қатынасы тек техникалық дағдылармен шектелмейді. Бұл ортада олар академиялық адалдық, киберэтика, әлеуметтік желілердегі мінез-құлық, жеке деректерді қорғау және авторлық құқық сияқты маңызды мәселелермен бетпе-бет келеді.

Соңғы жылдары Қазақстанда цифрландыру үдерісі қарқын алғанымен, жастардың цифрлық сауаттылығы мен этикалық нормаларды сақтау деңгейі біркелкі емес. Бірқатар зерттеулер студенттер арасында цифрлық этикаға сай келмейтін әрекеттер – плагиат, кибербуллинг, жалған ақпарат тарату сияқты құбылыстардың жиілеп бара жатқанын көрсетеді. Бұл құбылыстар тек жеке тұлғаның ғана емес, тұтас академиялық және әлеуметтік ортаның құндылықтарына әсер етеді. Сондықтан қазіргі уақытта студенттердің цифрлық кеңістіктегі этикалық мінез-құлқы өзекті мәселеге айналууда.

ЖОО студенттерінің цифрлық ортадағы мінез-құлқын этикалық тұрғыдан зерттеу олардың цифрлық мәдениетін арттыруға, жауапкершілік сезімін қалыптастыруға және сапалы білім беру ортасын құруға ықпал етеді. Бұл зерттеу студенттердің цифрлық кеңістіктегі әрекеттерін зерделей отырып, олардың этикалық ұстанымдарын, жауапкершілік деңгейін және саналы цифрлық мәдениетті қалыптастыру жолдарын анықтауды мақсат етеді.

Материалдар мен әдістері

Зерттеу Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университетінің 6B01102 – «Психология және білім беру менеджменті», 6B01201 – «Мектепке дейінгі оқыту және тәрбиелеу», 6B01301 – «Бастауышта оқыту педагогикасы мен әдістемесі» білім бағдарламаларының студенттерімен жүргізілді. Зерттеудің мақсаты – ЖОО студенттерінің цифрлық кеңістіктегі мінез-құлқын этикалық тұрғыдан зерделеу. Зерттеу нысаны ретінде 18–22 жас аралығындағы, бакалавриат деңгейінде білім алып жатқан студенттер алынды. Жалпы саны 120 студент зерттеуге ерікті түрде қатысты.

Деректер жинау үшін Google Forms платформасы негізінде арнайы сауалнама құрастырылды. Сауалнамада студенттердің цифрлық кеңістікте өздерін ұстау ерекшеліктері, этикалық ұстанымдары, академиялық адалдыққа қатысы, әлеуметтік желілердегі әрекеттері және жеке мәліметтермен жұмыс тәжірибесі қамтылды.

Сауалнама 20 сұрақтан тұратын жабық, жартылай ашық және ашық сұрақтар форматында дайындалды. Сонымен қатар, кейбір студенттермен тереңдетілген сұхбаттар жүргізілді ($n = 10$), олардан цифрлық ортадағы этикалық мәселелер бойынша нақты пікірлер алынды.

Зерттеу барысында сапалық және сандық әдістер кешені қолданылды:

- сауалнама әдісінде студенттердің цифрлық ортада жиі кездесетін жағдайларға (плагиат, кибербуллинг, жеке мәліметтерді жариялау, жалған ақпарат тарату) қалай қарайтыны және қандай әрекет ететіні сұралды.

- контент-талдау әдісінде респонденттердің келісімімен олардың әлеуметтік желідегі кейбір жазбалары мен пікірлері этикалық ұстанымдар тұрғысынан сарапталды.

- салыстырмалы және корреляциялық талдауда жиналған мәліметтер өңделіп, жиілік, пайыздық көрсеткіш, орташа мәні талданды.

Зерттеу басталмас бұрын барлық қатысушыларға зерттеудің мақсаты, шарттары мен құпиялық кепілдігі түсіндірілді. Барлық деректер анонимді түрде өңделді және тек ғылыми-зерттеу мақсаттарында қолданылды.

Нәтижелер мен талқылау

Цифрлық орта – бұл білім алушылар мен оқытушылардың ақпараттық-коммуникациялық технологиялар арқылы өзара әрекеттесетін кеңістігі. Қазіргі таңда студенттер Zoom, Microsoft Teams, Moodle, Google Meet, Telegram сияқты платформаларда күнделікті жұмыс істейді. Бұл платформалар тек ақпарат жеткізуші ғана емес, сонымен қатар әлеуметтік және мәдени мінез-құлықтың қалыптасуына ықпал ететін орта болғандықтан, цифрлық этика, яғни виртуалды кеңістіктегі мінез-құлық нормаларын сақтау өзекті мәселе ретінде алға шығып отыр.

Цифрлық кеңістіктегі қарым-қатынаста этикалық нормалардың маңыздылығы көптеген шетелдік, ресейлік және қазақстандық зерттеушілердің еңбектерінде көрініс тапқан.

Apriliawati мен Fitrianingrum зерттеулерінде онлайн оқыту кезінде студенттердің жауапкершілікті сезінбеуі мен талаптарды толық орындамауы цифрлық этиканы оқыту қажеттілігін көрсетеді дейді [1].

Balbaa, M. E., Abdurashidova, M., Khalikov, U. және Ismailova, N. зерттеулері студенттердің жеке деректерін қорғау, онлайн оқу барысындағы адалдық және жасанды интеллектіні этикалық тұрғыдан пайдалану мәселелерін көтереді [2].

Mahmoud Abou Naaaj және Mirna Nachouki ақпараттық технологиялар саласында оқитын студенттердің цифрлық этикаға қатысты білімі жоғары екенін, ал әлеуметтік-гуманитарлық бағыттағылардың көзқарасы сәл әлсіздеу екенін анықтайды [3]. Бұл мамандыққа байланысты этикалық бағдарлардың әртүрлілігін көрсетеді.

Назарова Ю. В. мен Анищенко О. С. виртуалды кеңістіктегі жаңа цифрлық этика қағидаларын ұсына отырып, басты назарды жеке деректерді қорғау, ақпараттың шынайылығы мен киберэтикетке аударады [4].

Шишкова цифрлық технологиялар тек білім беру процесін өзгертумен шектелмей, жаңа этикалық дилеммалар тудыратынын атап көрсетеді [5].

Қазақстандық зерттеушілер де білім беру жүйесінде цифрлық орта тек оқу құралы ғана емес, сонымен қатар студенттің тұлғалық дамуына ықпал ететін әлеуметтік-мәдени орта екенін көрсетеді.

Иргалиев А. бұл құбылысты “цифрлық әлеуметтену” ұғымымен сипаттап, оны тұлғаның ғаламтор мен әлеуметтік желілер арқылы құндылықтар мен мінез-құлық үлгілерін меңгеруі ретінде қарастырады [6].

Дюсембекова М., Амантаев Е. және Байшань Г. цифрлық технологиялардың білім беру саясатына әсерін, жастардың ақпаратпен жұмыс істеу дағдысы мен онлайн әрекеттердегі жауапкершілігінің артқанын атап өтеді [7].

Сулейменова Ж.Т. мен Сейітказы П.Б. студенттердің ғаламтордағы пікір білдіруі, ақпарат таратуы мен желідегі өзара қарым-қатынасында цифрлық этиканы сақтау қажеттігін атап өтеді [8].

Цифрлық ортадағы мінез-құлық тұлғаның ішкі мәдениетінің, құндылықтарының және этикалық ұстанымдарының көрінісі. Бұл ұғымға келесілер кіреді:

- уақытты тиімді басқару;
- өз ойын сыпайы әрі нақты жеткізу;
- академиялық адалдықты сақтау;

- өзгелерге құрметпен қарау;
- желідегі қарым-қатынас әдебін сақтау.

Цифрлық ортада әрекет ету кезінде маңызды этикалық қағидалар төменде (1 кесте) берілген.

1 кесте – Цифрлық ортадағы этикалық қағидалар

Этикалық қағида	Қысқаша сипаттамасы	Студент үшін маңызы
Академиялық адалдық	Өз бетінше жұмыс істеу, плагиаттан бас тарту	Білімнің шынайылығын көрсетеді
Цифрлық ортадағы қарым-қатынас мәдениеті	Онлайн қарым-қатынас, сөйлесу әдебі	Құрдастарымен және оқытушымен этикалық қарым-қатынас орнатуға мүмкіндік береді
Құпиялылықты сақтау	Басқа адамдардың жеке ақпаратына құрметпен қарау	Сенімділік пен жауапкершілікті қалыптастырады
Төзімділік пен құрмет	Әртүрлі пікірлерге төзімді болу	Әлеуметтік үйлесімділікке жетелейді

Катушенко О. А. студенттердің цифрлық ортадағы кәсіби ұстанымдарын, ақпаратпен жұмыс істеу мәдениетін талдай отырып, болашақ педагогтарды даярлау барысында цифрлық этикаға ерекше мән беру қажеттігін айтады [9].

Болашақ педагогтардың цифрлық этикеті – заманауи білім беру кеңістігінде жауапты қарым-қатынастың негізі болып табылады, әрі ол студенттердің цифрлық мәдениетін қалыптастыруда маңызды рөл атқарады. Осыған байланысты, педагогикалық мамандықтарда білім алып жатқан студенттердің цифрлық этикетке қатысты көзқарастарын зерттеу мақсатында біз 120 студент арасында онлайн сауалнама жүргіздік. Сауалнама нәтижелері цифрлық кеңістіктегі мінез-құлықтың бірнеше этикалық аспектілерін ашып көрсетті:

– сауалнамаға қатысқан студенттердің басым бөлігі (90 %) Instagram, Telegram, TikTok әлеуметтік желілерін күнделікті белсенді қолданатыны анықталды. Threads, YouTube платформалары да танымал, студенттер орташа есеппен күніне 3-5 сағат уақытын осы желілерде өткізеді.

– ғаламтордағы әрекеттері үшін жауапкершілікті сезіну деңгейі орташа есеппен 65 % болды. Сонымен бірге, 20 % студенттер өз әрекеттеріне қатысты толық сенімді емес немесе жауапкершілікті сезінбейтіндігі байқалды.

– этикалық нормаларға көзқарас бойынша сауалнамаға қатысушы студенттердің 70 %-ы жазбаларын жарияламас бұрын этикалық жағын ескереді, қалған 30 % студент кейде немесе мүлде назар аудармайды.

– академиялық адалдық бойынша студенттердің 71 %-ы ғаламтордағы дайын материалдарды пайдаланатынын мойындайды. 28 %-ы мәнжазба, эссе немесе өзіндік жұмыстарын өз бетінше жазуға тырысатынын айтты.

– жеке мәліметтермен жұмыс бойынша 75 % студент цифрлық кеңістікте жеке деректерді (фото, телефон, орналасқан жері) көрсетпейтіндіктерін айтса, 30 %-ы жариялаудың қауіпті екенін білсе де бұған жол бергенін жасырмады.

– киберэтикет пен кибербуллинг мәселесі бойынша 46 % студент әлеуметтік желілерде дөрекі пікірлер мен агрессияға куә болғанын айтса, ал 11 % өздері де мұндай әрекеттерге қатысқанын айтты.

– жалған ақпарат тарату бойынша студенттердің 63 %-ы ақпараттың шынайылығын тексеруге тырысатынын айтса, 20 %-ы мұндай әрекетті маңызды деп санамайтынын көрсетті. Бұл болашақ педагогтардың медиасауаттылық деңгейіне қатысты мәселені тудырады.

Зерттеу нәтижелері студенттердің цифрлық кеңістікте этикалық ұстанымдарды толық меңгермегенін көрсетті. Бұл болашақ педагогтар үшін ерекше маңызды мәселе, өйткені олар тек өздерінің ғана емес, болашақ ұрпақтың да цифрлық мәдениетін қалыптастырады.

Студенттердің цифрлық ортада уақыт өткізуі өте жоғары, бұл олардың интернеттегі мінез-құлқы мен этикалық жауапкершілігіне тікелей әсер етеді. Сауалнамаға қатысушы студенттердің 1/5 бөлігінде цифрлық ортадағы жауапкершілік түсінігі әлі де төмен, 1/3 бөлігі цифрлық этиканы ескермейді. Академиялық адалдық мәселесі жастар арасында кең таралған. Бұл болашақ педагогтардың кәсіби-этикалық жауапкершілігіне тікелей әсер етуі мүмкін.

Студенттер цифрлық қауіпсіздік және жеке деректермен жұмыс жасаудағы қауіпті білсе де, практикада жиі сақтық танытпайды. Бұл болашақ педагогтар үшін үлгілік мінез-құлықтың жетілмегендігін көрсетеді.

Киберэтикет саласындағы қиындықтар эмоционалдық сауаттылық пен цифрлық ортадағы қарым-қатынас мәдениетін дамыту қажеттігін дәлелдейді. Педагог мамандығында бұл қабілеттер маңызды, себебі олар тек білім беруші ғана емес, ақпаратты жеткізуші және тәрбиеші рөлін де атқарады.

Медиасауаттылық бойынша алынған деректер студенттердің цифрлық кеңістікте ақпаратпен жұмыс істеу дағдыларын жетілдіру қажет екенін көрсетті. Олар болашақта жас буынға медиамәдениетті үйретуі тиіс, ал бұл үшін өз деңгейлері жоғары болуы керек.

Цифрлық ортада этикалық нормалардың бұзылуының бірнеше негізгі себептері бар:

– көптеген студенттердің ғаламтор кеңістігінде өзін-өзі ұстау нормалары туралы білімдері жеткіліксіз. Олар әлеуметтік желі мен оқу платформаларындағы этика арасында айырмашылық барын ескермейді.

– жоғары оқу орындарында цифрлық мәдениет пен этика мәселелері ресми түрде оқытылмайды немесе тек жанама түрде қарастырылады.

– кейбір студенттер онлайн форматқа психологиялық және ұйымдастырушылық тұрғыдан дайын емес.

Болашақ педагогтардың цифрлық кеңістіктегі этикалық мінез-құлқы олардың кәсіби дайындығы мен болашақтағы тәрбиешілік рөліне тікелей әсер ететін фактор. Зерттеу нәтижелері ЖОО-да цифрлық этика, медиасауаттылық бойынша арнайы пәндер енгізу қажеттігін көрсетеді. Бұл пәндер Горошко А. А., Савва Л. И. ұсынғандай, тек техникалық сауаттылықты емес, сонымен қатар кәсіби-этикалық бағдарларды да қамтуы тиіс [10]. Бұл ретте Сейітказы П. Б., Сламбекова Т. С., Сулейменова Ж. Т., Ырымбаева Н.А., Кулдашева Н.У. ұсынған «Цифрлық этика және желілік коммуникативтік мәдениет» оқу-әдістемелік құралын бағдар ретінде пайдалануға болады [11].

Қорытынды

Зерттеу барысында педагогикалық мамандықтарда білім алып жатқан студенттердің цифрлық кеңістіктегі мінез-құлқының негізгі этикалық аспектілері анықталды. Студенттердің басым бөлігі цифрлық ортада этикалық нормаларды білгенімен, оларды күнделікті тәжірибеде әрдайым сақтамайтыны байқалды. Атап айтқанда, академиялық адалдық принциптері жиі бұзылады, жеке мәліметтерді жариялау кезінде қауіпсіздік қағидалары ескерілмейді, киберэтикетке қатысты қиындықтар кездеседі, ал медиасауаттылық деңгейі жеткілікті дәрежеде емес. Аталған көрсеткіштер болашақ педагогтардың кәсіби-этикалық дайындығы тұрғысынан маңызды мәселе болып табылады. Себебі педагог тек білім беруші ғана емес, сонымен қатар жас ұрпақ үшін үлгі болатын тұлға. Сондықтан оның цифрлық кеңістіктегі әрекеті де үлгілі, саналы және жауапты болуы қажет.

Зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, төмендегідей ұсыныстар беруге болады:

1 ЖОО бағдарламаларына «Цифрлық этика» және «Медиасауаттылық» пәндерін енгізу, бұл пәндер аясында студенттерге ақпаратты тексеру, жалған жаңалықтарды ажырату, сенімді дереккөздерді талдау дағдыларын үйрету арқылы олардың цифрлық сауаттылығы мен этикалық мәдениетін дамыту қажет.

2 Академиялық адалдыққа қатысты арнайы семинарлар ұйымдастыру – плагиаттың зияны, өзіндік жұмыс жазу әдістері және дереккөздерді дұрыс рәсімдеу сияқты ұғымдарды нақты әрі практикалық түрде түсіндіру маңызды.

3 Кибербуллинг пен киберэтикет тақырыптарында психологиялық тренингтер өткізу, бұл студенттердің онлайн кеңістіктегі қарым-қатынас мәдениетін арттыруға ықпал етеді.

4 Әлеуметтік желілерде этикалық мінез-құлық кодексін әзірлеу – ЖОО студенттері арасында желілік этика мен жауапкершілікті нығайтып, цифрлық кеңістіктегі мәдениеттілік деңгейін көтеруге мүмкіндік береді.

Пайдаланылған деректер тізімі

1 **Apriliawati, R., Fitrianingrum, I.** Student ethical behaviors in online classes [Текст] // International Journal of Technology in Education. – 2022. – Т. 5, № 3. – С. 423–439. – DOI: <https://doi.org/10.46328/ijte.230>.

2 **Balbaa, M. E., Abdurashidova, M., Khalikov, U., Ismailova, N.** Educational ethics in the digital age: addressing contemporary challenges [Текст] // Proceedings of International Conference on Academic Studies in Technology and Education / eds. S. M. Curle, M. T. Hebebe. – Antalya (Türkiye), 2023. – С. 84–96.

3 **Abou Naaj, M., Nachouki, M.** Evaluating students' cyber ethics awareness in a gender-segregated environment under the impact of COVID-19 pandemic [Текст] // TEM Journal. – 2021. – Т. 10, № 3. – С. 1248–1256. – DOI: <https://doi.org/10.18421/TEM103-31>.

4 **Назарова, Ю. В., Анищенко, О. С.** Новая цифровая этика в виртуальном пространстве [Текст] // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. – 2019. – № 4(32). – Т. 1.

5 **Шишкова, А. В.** Цифровая этика в современном образовательном процессе [Текст] // Социально-гуманитарные знания. – 2019. – № 2. – С. 68–76.

6 **Иргалиев, А.** Цифрлық әлеуметтену тұжырымдамаларын талдау [Текст] // ҚазҰУ хабаршысы. Психология және социология сериясы. – 2022. – № 4(75). – Б. 30–39. [Электронды ресурс] <https://bulletin-psyoc.kaznu.kz/index.php/1-psy/article/view/1688> (қол жеткізілген күні: 28.04.2025).

7 **Dyussembekova, M., Amantayev, Y., Baishan, G.** Цифрлық технологиялар және олардың мемлекеттің білім беру саясатына ықпалы [Текст] // Қоғам және дәуір. – 2022. – № 73(1). – DOI: <https://doi.org/10.52536/2788-5860.2022-1.04>.

8 **Сулейменова, Ж. Т., Сейітқазы, П. Б.** Жоғары оқу орнында студенттердің цифрлық этикет дағдыларын қалыптастыру [Текст] // European

Research Materials. – 2024. – № 5. – Б. 128–136. [Электронды ресурс] <https://ojs.publisher.agency/index.php/ERM/article/view/2992> (қол жеткізілген күні: 16.05.2025).

9 **Катушенко, О. А.** Этические аспекты образовательной деятельности в цифровой среде: взгляд будущих педагогов [Текст] // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2023. – № 4. – С. 5–16.

10 **Горощко, А. А., Савва, Л. И.** Цифровая этика и этические ориентиры подготовки будущих педагогов в цифровой образовательной среде [Текст] // Петровские чтения. – 2024. – № 2. – С. 85–90.

11 **Сейітқазы, П. Б., Сламбекова, Т. С., Сулейменова, Ж. Т., Ырымбаева, Н. А., Кулдашева, Н. У.** Цифрлық этика және желілік коммуникативтік мәдениет : оқу-әдістемелік құрал. – Алматы : Қазақ университеті, 2021. – 108 б.

References

1 **Apriliawati, R., Fitrianingrum, I.** Student ethical behaviors in online classes [Text] // International Journal of Technology in Education. – 2022. – Т. 5, № 3. – S. 423–439. – DOI: <https://doi.org/10.46328/ijte.230>.

2 **Balbaa, M. E., Abdurashidova, M., Khalikov, U., Ismailova, N.** Educational ethics in the digital age: addressing contemporary challenges [Text] // Proceedings of International Conference on Academic Studies in Technology and Education / eds. S. M. Curle, M. T. Hebebe. – Antalya (Türkiye), 2023. – S. 84–96.

3 **Abou Naaj, M., Nachouki, M.** Evaluating students' cyber ethics awareness in a gender-segregated environment under the impact of COVID-19 pandemic [Text] // TEM Journal. – 2021. – Т. 10, № 3. – S. 1248–1256. – DOI: <https://doi.org/10.18421/TEM103-31>.

4 **Nazarova, Yu. V., Anishchenko, O. S.** Novaya tsifrovaya etika v virtual'nom prostranstve [The New Digital Ethics in Virtual Space] [Text] // Gumanitarnye vedomosti TGPU im. L. N. Tolstogo. – 2019. – № 4(32). – Т. 1.

5 **Shishkova, A. V.** Tsifrovaya etika v sovremennom obrazovatel'nom protsesse [Digital Ethics in the Modern Educational Process] [Text] // Sotsial'no-gumanitarnye znaniya. – 2019. – № 2. – S. 68–76.

6 **Irgaliyev, A.** Tsifrlık әлеуметтәнw тұжырымдамаларын талдау [Analysis of the Concepts of Digital Socialization] [Text] // QazU habarshysy. Psikhologiya zhāne sotsiologiya seriiasy. – 2022. – № 4(75). – Б. 30–39. [Elektrondy resurs] <https://bulletin-psyoc.kaznu.kz/index.php/1-psy/article/view/1688> (kol zhetkizilgen kūni: 28.04.2025).

7 **Dyussembekova, M., Amantayev, Y., Baishan, G.** Tsifrlyk tekhnologiyalar zhāne olardyn memlekettin bilim berw saiasatyna yqpalı Digital Technologies and Their Impact on the State's Educational Policy] [Text] // Qogam zhāne dāwir. – 2022. – № 73(1). – DOI: <https://doi.org/10.52536/2788-5860.2022-1.04>.

8 **Suleymenova, Zh. T., Seyitqazy, P. B.** Zhogary oqw ornynda studentterdin tsifrlyk etikiet daǵdyların qalyptastyrw [Developing Students' Digital Etiquette Skills in Higher Education Institutions] [Text] // European Research Materials. – 2024. – № 5. – B. 128–136. [Elektrondy resurs] <https://ojs.publisher.agency/index.php/ERM/article/view/2992> (kol zhetkizilgen kúni: 16.05.2025).

9 **Katushenko, O. A.** Eticheskie aspekty obrazovatel'noy deyatel'nosti v tsifrovoy srede: vzglyad budushchikh pedagogov [Ethical Aspects of Educational Activities in the Digital Environment: The Perspective of Future Teachers] [Text] // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki. – 2023. – № 4. – S. 5–16.

10 **Goroshko, A. A., Savva, L. I.** Tsifrovaya etika i eticheskie orientiry podgotovki budushchikh pedagogov v tsifrovoy obrazovatel'noy srede [Digital Ethics and Ethical Guidelines for the Training of Future Teachers in the Digital Educational Environment] [Text] // Petrovskie chteniya. – 2024. – № 2. – S. 85–90.

11 **Seyitqazy, P. B., Slambekova, T. S., Suleymenova, Zh. T., Yrymbayeva, N. A., Kuldasheva, N. U.** Tsifrlyk etika zhane zhelilik kommunikativtik madeniet : oqw-әdistemelik qural. [Digital Ethics and Network Communicative Culture: Educational and Methodological Manual.] – Almaty : Qazaq universiteti, 2021. – 108 b.

20.06.25 ж. баспаға түсті.

28.07.25 ж. түзетулерімен түсті.

17.08.25 ж. басып шығаруға қабылданды.

Н. Ж. Исембаева

ЕНУ имени Л. Н. Гумилева,
Республика Казахстан, г. Астана
Поступило в редакцию 20.06.25.

Поступило с исправлениями 28.07.25

Принято в печать 17.08.25.

ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ

В данной статье подробно и всесторонне рассматриваются этические аспекты поведения студентов педагогических специальностей в цифровой среде. Основной целью исследования является выявление и анализ поведения будущих педагогов в интернете и социальных сетях, включая уровень соблюдения академической честности, развитие медиаграмотности, соблюдение принципов киберэтикета, а также практику защиты личных данных.

В исследовании применялись методы опроса, полуструктурированных интервью и контент-анализа. Полученные результаты показывают, что уровень соблюдения этических норм студентами педагогических специальностей в цифровой среде является низким, а ряд существенных проблем распространён. В частности, часто встречаются нарушения академической честности, распространение ложной информации, небрежное отношение к защите личных данных, а также случаи кибербуллинга и грубого поведения в социальных сетях. Эти факты подчёркивают необходимость повышения профессиональной этики и цифровой культуры будущих педагогов.

В статье предлагается включить специальные дисциплины по цифровой этике и медиаграмотности в учебные программы, организовывать семинары и тренинги, а также разработать кодекс поведения в социальных сетях для студентов. Кроме того, исследование содержит конкретные научно-практические рекомендации, направленные на усиление ответственности будущих педагогов в цифровой среде. Материал статьи формирует методическую основу для всесторонней подготовки педагогов в соответствии с современными требованиями и доказывает необходимость комплексных мер по решению проблем цифровой этики.

Ключевые слова: цифровое пространство, цифровая этика, академическая честность, медиаграмотность, киберэтикет, цифровая культура.

N. Zh. Issembayeva

L. N. Gumilyov ENU,

Republic of Kazakhstan, Astana

Received 20.06.25.

Received in revised form 28.07.25.

Accepted for publication 17.08.25.

ETHICAL ASPECTS OF UNIVERSITY STUDENTS' BEHAVIOR IN THE DIGITAL ENVIRONMENT

This article provides a detailed and comprehensive examination of the ethical aspects of behavior of students in pedagogical specialties within the digital environment. The main objective of the study is to identify and analyze the behavior of future educators on the internet and social networks, including the level of adherence to academic integrity, the development of media literacy, compliance with cyberethics principles, as well as the practice of protecting personal data.

The study employed methods such as surveys, semi-structured interviews, and content analysis. The results indicate that the level of ethical compliance among pedagogical students in the digital environment is low, and several significant problems are widespread. In particular, frequent violations of academic integrity, dissemination of false information, careless attitudes towards personal data protection, as well as cases of cyberbullying and rude behavior on social networks were observed. These findings emphasize the need to improve the professional ethics and digital culture of future educators.

The article proposes the inclusion of specialized courses on digital ethics and media literacy in curricula, the organization of seminars and training sessions, as well as the development of a code of conduct for students on social networks. Furthermore, the study contains specific scientific and practical recommendations aimed at strengthening the responsibility of future educators in the digital environment. The material presented in the article forms a methodological basis for comprehensive teacher training in accordance with modern requirements and demonstrates the necessity of comprehensive measures to address digital ethics issues.

Keywords: digital space, digital ethics, academic integrity, media literacy, cyberethics, digital culture.

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ АҚПАРАТ

Абетанов Диас Нурланбекович, «Педагогика және психология» мамандығы бойынша докторант, Гуманитарлық және әлеуметтік ғылымдар факультеті, Торайғыров университеті, Павлодар қ., 140008, Қазақстан Республикасы, e-mail: diassaid.95@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0001-5393-1330>

Абильдина Салтанат Қуатовна, профессор-зерттеушісі, педагогика ғылымдарының докторы, «Педагогикасы мен әдістемесі кафедрасы», Академик Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды зерттеу университеті, Қарағанды қ., 100000, Қазақстан Республикасы, e-mail: salta-7069@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8324-8444>

Абильмажинова Балдырған Жоламановна, филология ғылымдарының кандидаты, Әлеуметтік-педагогикалық пәндер кафедрасының доценті, А. Мырзахметов атындағы Көкшетау университеті, Көкшетау қ., Қазақстан Республикасы, e-mail: abilmazhinova.baldyrgan@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3594-8235>

Абишева Шолпан Шакаримовна, корреспонденция авторы, аға оқытушы, Шәкәрім университеті, Семей қ., 071412, Қазақстан Республикасы, e-mail: abisheva.s@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4444-8950>

Абсатова Марфуга Абсатқызы, педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., 050010, Қазақстан Республикасы, e-mail: m.absatova@abaiuniversity.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0003-2851-3804>

Азамат Тілеуберді, Педагогика ғылымдарының кандидаты, Қауымдастырылған профессор (доцент), Ә. Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар қ., 140000, Қазақстан Республикасы, e-mail: tieu_sal@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0008-8026-786X>

Айтбаев Ербол Хамитович, қауымдастырылған профессор, Торайғыров университеті, Павлодар қ., 140000, Қазақстан Республикасы, e-mail: aitbaev73@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-2035-4162>

Ақбаева Гулден Нурмамбековна, педагогика ғылымдарының кандидаты, шетел тілдер факультеті, Академик Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ., 100028, Қазақстан Республикасы, e-mail: rgul.ksu@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0314-0944>

Алиясова Валентина Нурмагамбетовна, Мәдениеттану кандидаты, қауымдастырылған профессор, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар қ., 140002, Қазақстан Республикасы, e-mail: alijasova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1423-0339>

Антикеева Самал Канатовна, PhD философия докторы, Қауым. профессор (доцент), Торайғыров университеті, Павлодар, 140000, Қазақстан Республикасы, e-mail: samal_antikeeva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4604-5661>

Аплашова Арна Жартаевна, психология ғылымдарының кандидаты, профессоры, Торайғыров университеті, Республика Қазақстан, Павлодар, қ. e-mail: aplashova.arna@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5736-6199>

Арзымбетова Шолпан Жақсылыковна, Педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Педагогика факультеті, Ж. А.Ташенев атындағы университет, Шымкент, 160027, Қазақстан Республикасы, e-mail: sholpan1289@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9829-8762>

Асылбекова Гулмира Ермухановна, PhD, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар қ., 140002, Қазақстан Республикасы, e-mail: assylbekovag@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7299-4468>

Ахитова Риза Суиндиқовна, PhD, ассистент-профессор, Шығармашылық индустрия мектебі, Astana IT University, Астана қ., 010000, Қазақстан Республикасы, e-mail: kapbasovars@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0197-7860>

Ахметова Айгуль Аргиновна, докторант, Л. Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, 010000, Қазақстан Республикасы, e-mail: aigul-a-78@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3520-819X>

Әшімбекова Арайлым Миллионбекқызы, «Информатика» мамандығы бойынша докторант, Ақпараттық технологиялар факультеті, Л. Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ., 010000, Қазақстан Республикасы, e-mail: ashimbekovaa@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9805-081X>

Баймурзина Баян Жумабаевна, Жаратылыстану ғылымдарының магистрі, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар қ., 140002, Қазақстан Республикасы, e-mail: bajana77@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0427-9072>

Балажанова Кымбат Мағитаевна, Педагогика ғылымдарының магистрі, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., 050000, Қазақстан Республикасы, e-mail: kimbat_pavlodar@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3597-0165>

Бегалиева Сәуле Баязқызы, Педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Филология ғылымдары факультеті, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы қ., 050040, Қазақстан Республикасы, e-mail: Sbegalieva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3528-7756>

Бейсова Алмагуль Еренбаковна, ғылыми қызметкер, Ж. Аймауытов, атындағы ғылыми-практикалық орталығы, Торайғыров университеті, Павлодар қ., 140008, Қазақстан Республикасы, e-mail: alma_gul58@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0005-9572-1242>

Бергенжанова Гулим Рысказыевна, техника ғылымдарының кандидаты, қауымд. профессоры, Ғ. Даукеев атындағы Алматы энергетика және байланыс университеті, қауымдастырылған профессоры, Алматы қ. 050038, Қазақстан Республикасы, e-mail: gulimbergenzhanova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0770-476X>

Биялов Дархан Нұрланұлы, PhD, Назарбаев университеті, Астана қ., 010000, Қазақстан Республикасы, e-mail: dbilyalov@nu.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0002-2686-8751>

Булдыбаев Тимур Керимбекович, Бірінші проректор, Алматы Менеджмент Университеті, Алматы қ., Қазақстан Республикасы, 050060/ A15P2M5, e-mail: t.buldybayev@almau.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0001-8199-653X>

Валиева Мадина Амангельдыновна, оқытушы, Торайғыров университеті, Павлодар қ., 140000, Қазақстан Республикасы, e-mail: madina_mahambeto@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-2617-3646>

Гусенова Мейрибан Шахгусеновна, Педагогика және психология магистрі, ассистент-профессор, Жалпы құрылыс факультеті, Халықаралық білім беру корпорациясы, Қазақ бас сәулет-құрылыс академиясы (ҚазБСҚА), Алматы қ., 050043, Қазақстан Республикасы, e-mail: meiriban@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5605-0117>

Дагарова Жадра Умиржановна, «8D01301 – Бастауышта оқыту педагогикасы мен әдістемесі» білім беру бағдарламасының үшінші курс докторанты, педагогика ғылымдарының магистрі, Академик Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды зерттеу университеті, Қарағанды қ., 100000, Қазақстан Республикасы, e-mail: zhadra-dagarova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0340-847X>

Диана Спұлбер, PhD, профессор, Генуя университетінің ғылыми жетекшісі, Генуя, 161000, Италия, e-mail: diana.spulber@unige.it, <https://orcid.org/0000-0001-7395-986X>

Егенисова Алмажай Құлжанқызы, педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, «Білім беру» факультеті, Есенов университеті, Ақтау қ., 130000, Қазақстан Республикасы, e-mail: Almazhai66@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1568-7912>

Ербатырова Жулдызай Кабдулмажитовна, гуманитарлық ғылымдарының магистрі, Ш.Шаяхметов атындағы «Тіл-Қазына» ұлттық

ғылыми-практикалық орталығы Әдістеме LAB бөлімінің ғылыми қызметкері, Астана қ., 01000, Қазақстан Республикасы, e-mail: zhuldis77@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-1111-2900>

Ермағанбетова Мадина Аскарқызы, Педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Ақпараттық технологиялар факультеті, Л. Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ., 010000, Қазақстан Республикасы, e-mail: yermaganbetova_ma@enu.kz, <https://orcid.org/0000-0002-8147-0383>

Ерментаев Аян Бауыржанович, «Әлеуметтік педагогика» мамандығының 2 курс доктранты, Л. Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ., 010000, Қазақстан Республикасы, e-mail: aian.2206@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-8694-5599>

Ерофеева Рената Жаудатовна, PhD, «Дене шынықтыру және спорт» кафедрасының меңгерушісі, Торайғыров университеті, Павлодар қ., 140000, Қазақстан Республикасы, e-mail: renax85@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9886-9761>

Есекешова Марал Дүйсенейқызы, Педагогика ғылымдарының кандидаты, «Кәсіптік білім беру» кафедрасының меңгерушісі, доцент, С. Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық зерттеу университеті, Астана қ., 010000, Қазақстан Республикасы, e-mail: maral-astana@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5141-587X>

Жакупова Айгуль Досжановна, Ғылыми жұмыс және өңірмен байланыс жөніндегі проректор, Ш.Уалиханова атындағы Көкшетау университеті, Көкшетау қ., 020000, Қазақстан Республикасы, e-mail: aygul.zhakupova@yandex.kz, <https://orcid.org/0000-0002-0699-7636>

Жамирова Улмекен Шакирбаевна, Педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Педагогика және әлеуметтік ғылымдар факультеті, М. Х. Дулати атындағы Тараз университеті, Тараз қ., 080000, Қазақстан Республикасы, e-mail: zhamirova_1978@mail.ru, <https://orcid.org/00000-0002-2316-5559>

Жанатова Гүлмира Аманғалиқызы, PhD, оқытушы-сарапшысы, Өлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар қ., 140000, Қазақстан Республикасы, e-mail: gulmira_sga73@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1597-8186>

Жәнібек Мақсат Мұратбекұлы, PhD, «Тарих және география» кафедрасы, Alikhan Bokeikhan University, Семей қ., 071400, Қазақстан Республикасы, e-mail: m.zhanibekov@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7423-959X>

Желдибаева Райгуль Сериковна, PhD, оқытушы-дәріскер, Илияс Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған қ., Қазақстан Республикасы, 040006, e-mail: raigul.raigul@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8757-0748>

Жолдасбекова Баян Өмірбекқызы, филология ғылымдарының докторы, профессор, филология факультетінің деканы, ҚР ҰҒА корреспондент-мүшесі, Филология ғылымдары факультеті, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы қ., 050040, Қазақстан Республикасы, e-mail: baiyan.zholdasbekova@kaznu.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0003-1217-4799>

Жумабаева Зайда Ефимовна, профессор, педагогика ғылымдарының кандидаты, Астана халықаралық университеті, Астана қ., 010000, Қазақстан Республикасы, e-mail: zezh@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3778-469X>

Жумадинова Кайныш Курмашевна, педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, Гуманитарлық және әлеуметтік ғылымдар факультеті, Торайғыров университеті, Павлодар қ., 140008, Қазақстан Республикасы, e-mail: zhumadirova_51@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0073-4000-5000>

Жуматаева Енгилика Өсербайқызы, педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Гуманитарлық және әлеуметтік ғылымдар факультеті, Торайғыров университеті, Павлодар қ., 140008, Қазақстан Республикасы, e-mail: zhumagulova@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3884-4113>

Жусупова Алмагүл Амангелдіқызы, Педагогика ғылымдарының магистранты, «Кәсіптік білім беру» кафедрасының аға оқытушысы, С. Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық зерттеу университеті, Астана қ., 010000, Қазақстан Республикасы, e-mail: alma1977@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-8831-7856>

Жүсіпова Жанна Азатқызы, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Ы. Алтынсарин атындағы Аркалық педагогикалық университеті Академиялық мәселелер бойынша проректор, Аркалық қ., 110000, Қазақстан Республикасы, e-mail: zhanna.zhusupova@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9475-5900>

Ибраева Баян Мукушевна, кандидат филология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Тілдерді дамыту орталығы, Қарағанды Медицина университеті, Қарағанды қ. 100012, Қазақстан Республикасы, e-mail: ibraeva56@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2329-5193>

Исембаева Набат Жаксыгуловна, «Педагогика және психология» мамандығы бойынша доктрант, Білім жоғары мектебі, Л. Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ., 010008, Қазақстан

Республикасы, e-mail: nabat_isembaeva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-4771-767X>

Искакова Анаргүль Батырбаевна, PhD, қауымдастырылған профессор, «Computer Science» факультеті, Торайғыров университеті, Павлодар қ., 140008, Қазақстан Республикасы, e-mail: anar_is@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2142-8949>

Искакова Жазира Махсүтовна, филология ғылымдарының кандидаты, Ш. Шаяхметов атындағы «Тіл-Қазына» ұлттық ғылыми-практикалық орталығы Әдістеме LAB бөлімінің басшысы, Астана қ., 01000, Қазақстан Республикасы, e-mail: oasis-jas@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0940-615X>

Исмаилова Аружан Бурханқызы, Педагогика білім беру бағдарламасының докторанты, Ілияс Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған қ., 040006, Қазақстан Республикасы, e-mail: aruzhanismailova99@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-9570-9953>

Исхақбаева Толғанай Газизовна, аға оқытушысы, «мектепке дейінгі және психологиялық-педагогикалық даярлық кафедрасы», Академик Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ., 100024, Қазақстан Республикасы, e-mail: tolganai-2008@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0388-9071>

Кажикенова Гульнар Муратовна, қауымдастырылған профессор (доцент), PhD, Торайғыров атындағы университет, Павлодар қ., 140008, Қазақстан Республикасы, e-mail: gulnara709@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5329-0038>

Каирбаева Акмарал Канатбековна, педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Гуманитарлық және әлеуметтік ғылымдар факультеті, Торайғыров университеті, Павлодар қ., 140008, Қазақстан Республикасы, e-mail: kairbayeva.ak@tou.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0001-8964-4475>

Карипбаев Жасулан Болатбекович, аға оқытушысы, педагогика ғылымдарының магистрі, «Бейнелеу өнері және дизайн кафедрасы», Академик Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ., 100024, Қазақстан Республикасы, e-mail: zhasulankaripbaev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9181-6272>

Каскабаева Меруерт Рахметуллаевна, математика кафедрасының 2-курс докторанты, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті Физика, математика және цифрлық технологиялар институты, Алматы қ., 050065, Қазақстан Республикасы, <https://orcid.org/0009-0003-5361-9456>

Керимбаева Рысты Калдыхановна, Педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Педагогика және әлеуметтік ғылымдар факультеті,

М. Х. Дулати атындағы Тараз университеті, Тараз қ., 080000, Қазақстан Республикасы, e-mail: risti1971@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0430-1831>

Кирик Екатерина Евгеньевна, Master of Educational Sciences, School-lyceum BINOM named after Y. Altynsarin, Астана қ., Z05X6E9, Қазақстан Республикасы, e-mail: yekaterinakirik@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-5481-9701>

Кожамет Жаксылық Ерданұлы, Оқытушы, Зияткерлік жүйелер және киберқауіпсіздік департаменті, Astana IT University, Астана, 010000, Қазақстан Республикасы, e-mail: zh.kozhakhmet@astanait.edu.kz, <https://orcid.org/0009-0002-5449-3317>

Кокажаева Амангүль Базарбековна, қауымдастырылған профессоры м.а., биология ғылымдарының кандидаты, «математика кафедрасы», «Физика, математика және цифрлық технологиялар» институты, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., 050031, Қазақстан Республикасы, e-mail: kokazaeamangul@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0551-3599>

Колумбаева Шолпан Жаксыбайқызы, педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., 050010, Қазақстан Республикасы, e-mail: sh.kolumbayeva@abaiuniversity.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0003-1491-8990>

Кошанова Гулназира Данебековна, педагогика ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы, Жаратылыстану ғылымдары факультеті, Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Түркістан қ., 161200, Қазақстан Республикасы, e-mail: gulnazira.koshanova@ayu.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0002-5990-1490>

Кошанова Майра Данебековна, техника ғылымдарының кандидаты, доцент, Жаратылыстану ғылымдары факультеті, Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Түркістан қ., 161200, Қазақстан Республикасы, e-mail: maira.koshanova@ayu.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0002-1377-4633>

Кошкүмбаев Канат Туkenovich, Бейнелеу өнері және дизайн кафедрасының аға оқытушысы, педагогика ғылымдарының магистрі, Академик Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ., 100024, Қазақстан Республикасы, e-mail: kkanat-78@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0008-7903-0136>

Куватов Асқар Жолдасбекович, аға оқытушы, Торайғыров университеті, Павлодар қ., 140000, Қазақстан Республикасы, e-mail: askarkuvatov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2361-2985>

Кудайбергенова Рената Еркиновна, Quality assurance office директоры, Алматы Менеджмент Университеті, Алматы қ., т050060/ A15P2M5, Алматы Меджмент Университеті, e-mail: r.kudaibergenova@almatau.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0003-1201-671>

Куликов Леонид Васильевич, профессор, психология ғылымдарының докторы, «Әлеуметтік психология кафедрасы», Санкт-Петербург мемлекеттік университеті, Санкт-Петербург қ., 200960, Ресей, e-mail: Leon-piter@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0503-4433-0877>

Курмангазина (Кодекова) Галия Бикеновна, PhD доктор, қауымд. профессор (доцент), Торайғыров университеті, Павлодар қ., 140000, Қазақстан Республикасы, e-mail: galeka1985@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6045-1909>

Кайтбек Даяна Саятқызы, «7M01504 – Физика» білім беру бағдарламасының магистранты, «Математика, физика және информатика» факультеті, «Абай атындағы Қазақ Ұлттық Педагогикалық университеті», Алматы қ., 050010, Қазақстан Республикасы, e-mail: dayana.kaitbek@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-8593-1812>

Қаржаубай Ерасыл Нұрланұлы, биология ғылымдарының магистрі, Ө. Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Шымкент қ., 160000, Қазақстан Республикасы, e-mail: yerassil8710@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1848-419X>

Мамырбеков Арафат Мажитович, PhD кандидаты, нтропология департаменті, Калгари университеті, Калгари T1Y, Канада, arafat. e-mail: mamyrbekov@ucalgary.ca, <https://orcid.org/0000-0002-3454-8563>

Манабаев Азил Бауыржанович, әлеуметтік жұмыс мамандығы бойынша ғылым магистрі, «Балаларды оңалту орталығы» Коммуналдық мемлекеттік мекеме директоры, Павлодар қ., 140000, Қазақстан Республикасы, e-mail: 87479873837@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1443-3942>

Маусумбаев Рысбек Сапарбекович, қауымдастырылған профессоры (доцент), «Тұлғалық дамыту және білім беру» кафедрасы, Торайғыров университеті, Павлодар қ., 140000, Қазақстан Республикасы, e-mail: Rysbek06051990@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7145-569X>

Молдағалиева Шынара Болатовна, «Арнайы педагогика» мамандығы бойынша докторант, Педагогика және психология факультеті, Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., 050010, Қазақстан Республикасы, e-mail: shynara_angel@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-0451-4971>

Молотовская Ольга Владимировна, Педагогика ғылымдарының магистрі, ассистент-профессор, Жалпы құрылыс факультеті, Халықаралық

білім беру корпорациясы, Қазақ бас сәулет-құрылыс академиясы (ҚазБСКА), Алматы қ., 050043, Қазақстан Республикасы, e-mail: olgavmol@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7922-3121>

Мукашева Акбота Омиржановна, PhD, Жалпы тіл білімі кафедрасының оқытушысы III. Уалиханов атындағы Көкшетау университеті, Көкшетау қ., 020000, Қазақстан Республикасы, e-mail: muk-ak-om@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3122-750X>

Мукашева Күмісжан Каирғалықызы, «Педагогика және психология» мамандығы бойынша докторант, Гуманитарлық және әлеуметтік ғылымдар факультеті, Торайғыров университеті, Павлодар қ., 140008, Қазақстан Республикасы, e-mail: kobyzatherapy@list.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1104-0001>

Мукушева Салтанат Булатовна, педагогика ғылымдарының кандидаты, Мектепке дейінгі және психологиялық-педагогикалық даярлық кафедрасы профессорының ассистенті, Академик Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ., 100024, Қазақстан Республикасы, e-mail: mukusheva8sb@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2757-5739>

Муликова Салтанат Алтаевна, Арнайы және инклюзивті білім беру кафедрасының профессоры, педагогика ғылымдарының докторы, қауымдастырылған профессор, Академик Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, Қарағанды қ., 100024, Қазақстан Республикасы, e-mail: mulikovasaltanat@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4624-8912>

Назерке Нәби, докторант, оқытушысы, Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., 050038, Қазақстан Республикасы, e-mail: naz_nabi@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9516-1306>

Нарбекова Бану Мұхатайқызы, тарих ғылымдарының кандидаты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., 050010, Қазақстан Республикасы, e-mail: b.narbekova@abaiuniversity.edu.kz, <https://orcid.org/0009-0009-3887-5439>

Наубаева Хапиза Тәңірбергенқызы, психология ғылымдарының докторы, профессор, Илияс Жансүгіров атындағы Жетісу университеті, Талдықорған қ., 040006, Қазақстан Республикасы, e-mail: naubaeva_58@bk.ru, <https://orcid.org/0009-0000-8704-1566>

Небессаева Жанар Орынбековна, философия докторы PhD, қауымдастырылған профессор, міндетін атқарушы, Ө.Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Шымкент қ., 160000, Қазақстан Республикасы, e-mail: nebessayeva.zhanar@okmpu.kz, <https://orcid.org/0000-0003-4358-3923>

Сейтказы Перизат Байтешовна, педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Л. Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана қ., 010000, Қазақстан Республикасы, e-mail: perizatbs@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8799-7699>

Омарова София Кожиякпаровна, филология ғылымдарының кандидаты, Ш. Шаяхметов атындағы «Тіл-Қазына» ұлттық ғылыми-практикалық орталығы Қолданбалы лингвистика бөлімінің басшысы, Астана қ., 01000, Қазақстан Республикасы, e-mail: omarovask@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-5304-3979>

Оралканова Индира Адылкановна, корреспонденция авторы, Педагогика және психология мамандығы бойынша PhD, Басқарма Аппараты Басшысы, Торайғыров университеті, Павлодар қ., 140008, Қазақстан Республикасы, e-mail: indir.85@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-1969-4674>

Орманова Айгуль Адильбековна, Ш. Шаяхметов атындағы «Тіл-Қазына» ұлттық ғылыми-практикалық орталығы Қолданбалы лингвистика бөлімінің басшысы ғылыми қызметкері, Астана қ., 01000, Қазақстан Республикасы, e-mail: aigul_adilbek.kz@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-5207-959X>

Оспанова Ақмарал Кенжеахметқызы, Аға оқытушы, PhD, С. Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық зерттеу университеті, Астана қ., 010000, Қазақстан Республикасы, e-mail: ospanova_akmaral@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2436-7109>

Өмірбаева Гүлнұр Шәкенқызы, Педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымд. профессор, Алматы гуманитарлы-экономикалық университеті, Алматы қ., 050000, Қазақстан Республикасы, e-mail: omirbaeva_gulnur@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-3753-5912>

Павалькис Дайнюс, Бас ғылыми қызметкер, Медицина ғылымдарының докторы, профессор, Алматы Менеджмент Университеті, Алматы қ., 050060/A15P2M5, Қазақстан Республикасы, e-mail: Dainius.pavalkis@lsmu.lt, <https://orcid.org/0000-0001-7339-3237>

Рамашов Нурмамбек, педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, дене шынықтыру және спорт факультеті, Ө. Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Шымкент қ., 160000, Қазақстан Республикасы, e-mail: ramashovn@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0009-9681-0561>

Рапикова Сандугаш Ануарбековна, корреспонденция авторы, «Педагогика және психология» мамандығы бойынша PhD, аға оқытушы, Шәкәрім университеті, Семей қ., 071412, Қазақстан Республикасы, e-mail: sandu_r83@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7614-1470>

Садуова Жанар Нуралиевна, Халықаралық туризм және меймандостық университетінің доценті, педагогика ғылымдарының кандидаты, Халықаралық туризм және меймандостық университеті, Түркістан қ., 161200, Қазақстан Республикасы, e-mail: zhanar.saduova@iuth.edu.kz, <https://orcid.org/0009-0004-8080-2763>

Сапарова Гульнар Сикимбаевна, корреспонденция авторы, биология ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы, Шәкәрім университеті, Семей қ., 071412, Қазақстан Республикасы, e-mail: saparova@cpm.kz, <https://orcid.org/0000-0001-5301-8018>

Сарыбекова Жанат Төленовна, Педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Педагогика факультеті, Ш. Мұртаза атындағы Халықаралық Тараз университеті, Тараз қ., 080000, Қазақстан Республикасы. e-mail: zhanat.sarybekova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7943-0318>

Сатова Ақмарал Құлмағамбетовна, психология ғылымдарының докторы, профессор, Педагогика және психология факультеті, Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., 050010, Қазақстан Республикасы, e-mail: satova57@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2537-7184>

Саттар Гүлнұр Жаппарқызы, докторант PhD, Ө.Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университеті, Шымкент қ., 160000, Қазақстан Республикасы, e-mail: sattar.gulnur@okmpu.kz, <https://orcid.org/0009-0000-6274-8602>

Сембаев Талгат Мухаметканович, PhD, Ассистент-профессор, Astana IT University, Астана қ., 010000, Қазақстан Республикасы, e-mail: talgat.sembayev@astanait.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0003-2360-8767>

Синь Юйхан, «Орыс тілі мен әдебиеті» мамандығы бойынша докторант, Филология ғылымдары факультеті, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы қ., 050040, Қазақстан Республикасы, e-mail: xinyuhang032@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-9825-6841>

Скиба Марина Александровна, Бас ғылыми қызметкер, Педагогика ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Алматы Менеджмент Университеті, Алматы қ. 050060, A15P2M5, Қазақстан Республикасы, e-mail: marina.a.skiba7@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4155-9957>

Смагулова Гульнур Жумартонали, PhD докторы, қауымдастырылған профессор, аударма теориясы мен практикасы кафедрасы, шетел тілдері факультеті, Қарағанды Е. А. Бөкетов атындағы университеті, Қарағанды қ., 100024, Қазақстан Республикасы, e-mail: smagulova_gulya@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3343-2518>

Степанова Надежда Михайловна, Дене шынықтыру және спорт кафедрасының аға оқытушысы, Торайғыров университеті, Павлодар қ., 140000, Қазақстан Республикасы, e-mail: nadyshasport@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8695-0431>

Тайқуманова Махаббат Айдыновна, «Шетел тілі: екі шетел тілі» БББ-ның докторанты, шетел тілдері факультеті, Қарағанды Е. А. Бөкетов атындағы университеті, Қарағанды қ., 100024, Қазақстан Республикасы, e-mail: taykumanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8543-5481>

Тарасовская Наталия Евгеньевна, Биология ғылымдарының докторы, доцент, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Павлодар қ., 140002, Қазақстан Республикасы, e-mail: nata.tarasovskaya@bk.ru, <https://orcid.org/0009-0007-1111-2808>

Темиргалинова Асель Каиргельдиновна, PhD, оқытушы (ассистент), «Тұлғалық даму және білім беру» кафедрасы, Гуманитарлық және әлеуметтік ғылымдар факультеті, Торайғыров университеті, Павлодар қ., 140008, Қазақстан Республикасы, e-mail: Assolalieparusa@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9202-1885>

Толендиева Камила Сериковна, «Арнайы педагогика» мамандығы бойынша докторант, Педагогика және психология факультеті, Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., 050010, Қазақстан Республикасы, e-mail: kamilatolendieva@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0008-8194-7701>

Тулекова Гүлмира Мухамеджанқызы, PhD философия докторы, профессор, Торайғыров университеті, Павлодар қ., 140000, Қазақстан Республикасы, e-mail: Cessen@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1124-7060>

Шарипова Айгерим Батырсариевна, магистр, «Білім беру» факультеті, Есенов университеті, Ақтау қ., 130000, Қазақстан Республикасы, e-mail: aiGERIM1.sharipova@yu.edu.kz, <https://orcid.org/0009-0000-1348-1112>

Шаяхметова Айсулу Алкешовна, қауымдастырылған профессор, философия ғылымдарының кандидаты, Ш. Уалиханов атындағы Көкшетау университеті, Көкшетау қ., 020000, Қазақстан Республикасы, e-mail: aisulu.sh@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4672-988X>

Шаяхметова Маржан Нақыпбековна, қауымдастырылған профессоры, педагогика ғылымдарының кандидаты, «Бастауыш оқыту педагогикасы мен әдістемесі кафедрасы», Академик Е. А. Бөкетов атындағы Қарағанды зерттеу университеті, Қарағанды қ., 100000, Қазақстан Республикасы, e-mail: marjanh@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7133-7167>

Шынтаева Нұрайна Ансаровна, Педагогика магистрі, Педагогика және әлеуметтік ғылымдар факультеті, М. Х. Дулати атындағы Тараз

университеті, Тараз қ., 080000 Қазақстан Республикасы, e-mail: nuraina9888@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3633-549X>

Юношева Надежда Федоровна, Аға оқытушы, Торайғыров университеті, Павлодар қ., 140000, Қазақстан Республикасы, e-mail: miss.yunosheva@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-0686-9219>

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абетанов Диас Нурланбекович, докторант по специальности «Педагогика и психология», Факультет гуманитарных и социальных наук, Торайғыров университет, г. Павлодар, 140008, Республика Казахстан, e-mail: diassaid.95@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0001-5393-1330>

Абильдина Салтанат Куатовна, профессор-исследователь, доктор педагогических наук, «кафедра педагогики и методики начального обучения», Карагандинского исследовательского университета имени академика Е. А. Карагандинский Карагандинский исследовательский университет имени академика, Е. А. Букетова, г. Караганда, 100000, Республика Казахстан, e-mail: salta-7069@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8324-8444>

Абилямжинова Балдырган Жоламановна, кандидат филологических наук, доцент Кафедры социально-педагогических дисциплин, Кокшетауский университет имени А. Мырзахметова, г. Кокшетау, 020000, Республика Казахстан, e-mail: abilmazhinova.baldyrgan@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3594-8235>

Абишева Шолпан Шакаримовна, автор для корреспонденции, старший преподаватель, «Шәкәрім университеті», г. Семей, 071412, Республика Казахстан, e-mail: abisheva.s@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4444-8950>

Абсатова Марфуга Абсатовна, доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, 050010, Республика Казахстан, e-mail: m.absatova@abaiuniversity.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0003-2851-3804>

Ажғалиева Асель Сайлауовна, магистрант, Факультет естественных наук, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмета Ясави, г. Туркестан, 161200, Республика Казахстан, e-mail: nurajamira1012@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-5190-0167>

Азамат Тилеуберди, кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор (доцент), Павлодарский педагогический университет имени Ә. Марғұлана, Павлодар, 140000, Республика Казахстан e-mail: tieu_sal@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0008-8026-786X>

Айтбаев Ербол Хамитович, ассоциированный профессор, Торайғыров университет, Павлодар, 140000, Республика Казахстан, e-mail: aitbaev73@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-2035-4162>

Ақбаева Гулден Нурмамбековна, кандидат педагогических наук, факультет иностранных языков, Карагандинский университет им. академика

Е. А. Букетова, г. Караганда, 100028, Республика Казахстан, e-mail: rgul.ksu@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0314-0944>

Алиясова Валентина Нурмагамбетовна, кандидат культурологии, ассоциированный профессор, Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, г. Павлодар, 140002, Республика Казахстан, e-mail: alijasova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1423-0339>

Аманжолова Алина Болатовна, PhD, старший преподаватель, Факультет естественных наук, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмета Ясави, г. Туркестан, 161200, Республика Казахстан, e-mail: alina.amanzholova@ayu.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0003-0370-7645>

Антикеева Самал Канатовна, PhD, ассоциированный профессор (Доцент), Торайғыров университет, г. Павлодар, 140008, Республика Казахстан, e-mail: samal_antikeyeva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4604-5661>

Аплашова Арна Жартаевна, кандидат психологических наук, профессор, Торайғыров университет, г. Павлодар, 140008, Республика Казахстан, e-mail: aplashova.arna@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5736-6199>

Арзымбетова Шолпан Жаксылыковна, Кандидат педагогических наук, доцент, Факультет педагогики, Университет имени Ж. А.Ташенева, г. Шымкент, 160027, Республика Казахстан, e-mail: sholpan1289@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9829-8762>

Асылбекова Гулмира Ермукановна, PhD, Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, г. Павлодар, 140002, Республика Казахстан, e-mail: assylbekovag@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7299-4468>

Ахитова Риза Суиндиговна, PhD, ассистент-профессор, Школа креативной индустрии, Astana IT University, г. Астана, 010000, Республика Казахстан, e-mail: kapbasovars@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0197-7860>

Ахметова Айгуль Аргиновна, докторант, Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева, г. Астана, 010000, Республика Казахстан, e-mail: aigul-a-78@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3520-819X>

Баймурзина Баян Жумабаевна, Магистр Естественных наук, Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, г. Павлодар, 140002, Республика Казахстан, e-mail: bajana77@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0427-9072>

Балажанова Кымбат Магитаевна, Магистр педагогических наук, Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы,

050000, Республика Казахстан, e-mail: kimbat_pavlodar@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3597-0165>

Бегалиева Сауле Баязовна, доктор педагогических наук, профессор, Факультет филологических наук, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы, 050040, Республика Казахстан, e-mail: Sbegalieva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3528-7756>

Бейсова Алмагуль Еренбаковна, научный сотрудник, Научнопрактический центр имени Ж. Аймауытова, Торайғыров университет, г. Павлодар, 140008, Республика Казахстан, e-mail: alma_gul58@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0005-9572-1242>

Бергенжанова Гулим Рысказыевна, кандидат технических наук, ассоциированный профессор, Алматинский университет энергетики и связи имени Г. Даукеева, г. Алматы, 050038, Республика Казахстан, e-mail: gulimbergenzhanova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0770-476X>

Биялов Дархан Нурланович, PhD, Назарбаев университет, г. Астана, 010000, Республика Казахстан, e-mail: dbilyalov@nu.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0002-2686-8751>

Булдыбаев Тимур Керимбекович, Первый проректор, Алматы менеджмент университет, г. Алматы 050060/ A15P2M5, Республика Казахстан, e-mail: t.buldybayev@almau.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0001-8199-653X>

Валиева Мадина Амангельдыновна, преподаватель, Торайғыров университет, Павлодар, 140000, Республика Казахстан, e-mail: madina_mahambeto@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-2617-3646>

Гусенова Мейрибан Шахгусеновна, Магистр педагогики и психологии, ассистент-профессор, Факультет Общего Строительства, Международная образовательная корпорация, Казахская головная архитектурно-строительная академия (КазГАСА), г. Алматы, 050043, Республика Казахстан, e-mail: meiriban@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5605-0117>

Дагарова Жадра Умиржановна, магистр педагогических наук, Докторант третьего курса образовательной программы «8D01301 – Педагогика и методика начального обучения», Карагандинский исследовательский университет имени академика Е. А. Букетова, Карагандинский исследовательский университет имени академика Е. А. Букетова, г. Караганда, 100000, Республика Казахстан, e-mail: zhadra-dagarova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0340-847X>

Джолдасбекова Баян Умирбековна, доктор филологических наук, профессор, декан филологического факультета, член корреспондент НАН РК, Факультет филологических наук, Казахский национальный университет

имени аль-Фараби, г. Алматы, 050040, Республика Казахстан, e-mail: baiyan_zholdasbekova@kaznu.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0003-1217-4799>

Диана Спұлбер, PhD, профессор, научный руководитель, Генуэзский университет, Генуя, 161000, Италия, e-mail: diana.spulber@unige.it, <https://orcid.org/0000-0001-7395-986X>

Егенисова Алмажай Кулжановна, кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, Факультет «Образование», Есенов университет, г. Актау, 130000, Республика Казахстан, e-mail: Almazhai66@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1568-7912>

Ербатырова Жұлдызай Кабдулмажитовна, PhD гуманитарных наук, научный сотрудник отдела методики, Национального научно-практического центра «Тіл-Қазына» имени Ш. Шаяхметова, г. Астана, 010000, Республика Казахстан, e-mail: zhuldis77@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-1111-2900>

Ермаганбетова Мадина Аскаровна, Кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, Факультет информационных технологий, Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева, г. Астана, 010000, Республика Казахстан, e-mail: yeraganbetova_ma@enu.kz, <https://orcid.org/0000-0002-8147-0383>

Ерментаев Аян Бауыржанович, докторант 2 курса, специальности «Социальная педагогика», Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева, г. Астана, 010000, Республика Казахстан, e-mail: aian.2206@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-8694-5599>

Ерофеева Рената Жаудатовна, PhD, заведующая кафедрой «Физическая культура и спорт», Торайғыров университет, г. Павлодар, 140000, Республика Казахстан, e-mail: renax85@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9886-9761>

Есекешова Марал Дуйсенеевна, Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Профессиональное образование», Казахский агротехнический исследовательский университет имени С. Сейфуллина, г. Астана, 010000, Республика Казахстан, e-mail: maral-astana@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5141-587X>

Әшімбекова Арайлым Миллионбекқызы, Докторант по специальности «Информатика», Факультет информационных технологий, Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева, г. Астана, 010000, Республика Казахстан, e-mail: ashimbekovaa@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9805-081X>

Жакупова Айгуль Досжановна, Проректор по научной работе и взаимосвязи с регионом, КУ имени Ш. Уалиханова, г. Кокшетау, 020000, Республика Казахстан, e-mail: aygul.zhakupova@yandex.kz, <https://orcid.org/0000-0002-0699-7636>

Жамирова Улмекен Шакирбаевна, кандидат педагогических наук, доцент, факультет педагогики и социальных наук, Таразский университета имени М. Х. Дулати, г. Тараз, 080000, Республика Казахстан, e-mail: zhamirova_1978@mail.ru, <https://orcid.org/00000-0002-2316-5559>

Жанатова Гульмира Амангалиевна, PhD, преподаватель-эксперт, Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, г. Павлодар, 140000, Республика Казахстан, e-mail: gulmira_sga73@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1597-8186>

Жанибек Максат Муратбекович, PhD докторат, преподаватель, кафедра «История и география» Alikhan Bokeikhan University, г. Семей, 071400, Республика Казахстан, e-mail: m.zhanibekov@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7423-959X>

Желдибаева Райгуль Сериковна, PhD, преподаватель-лектор, Жетысуский университет имени Ильяса Жансугурова, г. Талдыкорган, 040006, Республика Казахстан, e-mail: raigul.raigul@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8757-0748>

Жумабаева Зайда Ефимовна, профессор, кандидат педагогических наук, Международный университет «Астана», г. Астана, 010000, Республика Казахстан, e-mail: zezh@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3778-469X>

Жумадилова Кайныш Курмашевна, кандидат педагогических наук, профессор, Торайғыров университет, Факультет гуманитарных и социальных наук, г. Павлодар, 140008, Республика Казахстан, e-mail: zhumadirova_51@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0073-4000-5000>

Жуматаева Енгилка Усербаевна, доктор педагогических наук, профессор, Факультет гуманитарных и социальных наук, Торайғыров университет, г. Павлодар, 140008, Республика Казахстан, e-mail: zhumagulova@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3884-4113>

Жусупова Алмагуль Амангельдиновна, Магистр педагогических наук, старший преподаватель, кафедра «Профессиональное образование», Казахский агротехнический исследовательский университет имени С. Сейфуллина, г. Астана, 010000, Республика Казахстан, e-mail: alma1977@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-8831-7856>

Жусупова Жанна Азатовна, кандидат педагогических наук, доцент, Проректор по академическим вопросам, Аркалыкский педагогический университет имени И. Алтынсарина, г. Аркалык, 110000, Республика Казахстан, e-mail: zhanna.zhusupova@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9475-5900>

Ибраева Баян Мукушевна, кандидат филологических наук, ассоциированный профессор, Центр развития языков, Карагандинский

Медицинский Университет, г. Караганда, 100012, Республика Казахстан, e-mail: ibraeva56@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2329-5193>

Исембаева Набат Жаксыгуловна, докторант по специальности «Педагогика и психология», Высшая школа образования, Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева, г. Астана, 010008, Республика Казахстан, e-mail: nabat_isembaeva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-4771-767X>

Искакова Анаргүл Батырбаевна, PhD, ассоциированный профессор, Факультет «Computer Science», Торайғыров университет, г. Павлодар, 140008, Республика Казахстан, e-mail: anar_is@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2142-8949>

Искакова Жазира Махсұтовна, кандидат филологических наук, начальник отделом методики, Национального научно-практического центра «Тіл-Қазына» имени Ш. Шаяхметова, г. Астана, 010000, Республика Казахстан, e-mail: oazis-jas@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0940-615X>

Исмаилова Аружан Бурханқызы, докторант образовательной программы «Педагогика», Жетысуский университет имени Ильяса Жансугурова, г. Талдыкорган, 040006, Республика Казахстан, e-mail: aruzhanismailova99@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0006-9570-9953>

Исхабаева Толганай Газизовна, Старший преподаватель кафедры дошкольной и психолого-педагогической подготовки, Карагандинский университет имени академика Е. А. Букетова, г. Караганда, 100024, Республика Казахстан, e-mail: tolganai-2008@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0388-9071>

Кажикенова Гульнар Муратовна, PhD, ассоциированный профессор (доцент), Торайғыров университет, г. Павлодар, 140008, Республика Казахстан, e-mail: gulnara709@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5329-0038>

Каирбаева Акмарал Канатбековна, кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, Факультет гуманитарных и социальных наук, Торайғыров университет, г. Павлодар, 140008, Республика Казахстан, e-mail: kairbayeva.ak@tou.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0001-8964-4475>

Каржаубай Ерасыл Нурланулы, магистр биологических наук, Южно-Казахстанский педагогический университет имени О. Жанибекова, г. Шымкент, 160000, Республика Казахстан, e-mail: yerassil8710@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1848-419X>

Карипбаев Жасулан Болатбекович, магистр педагогических наук, старший преподаватель, кафедра «Изобразительное искусство и дизайн», Карагандинский университет имени академика Е. А. Букетова, г. Караганда, 100024, Республика Казахстан, e-mail: zhasulankaripbaev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9181-6272>

Каскабаева Меруерт Рахметуллаевна, докторант PhD, кафедра «Математики Института физики, математики и цифровых технологий» Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, 050065, Республика Казахстан, <https://orcid.org/0009-0003-5361-9456>

Керимбаева Рысты Калдыхановна, Кандидат педагогических наук, доцент, Факультет педагогики и социальных наук, Таразский университета имени М. Х. Дулати, г.Тараз, 080000, Республика Казахстан, e-mail: risti1971@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0430-1831>

Кирик Екатерина Евгеньевна, Магистр педагогических наук, Школа-лицей BINOM имени Ы. Алтынсарина, г. Астана, Z05X6E9, Республика Казахстан, e-mail: yekaterinakirik@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-5481-9701>

Кожакмет Жаксылык Ерданулы, Преподаватель, Департамент интеллектуальных систем и кибербезопасности, Astana IT University, г. Астана, 010000, Республика Казахстан, e-mail: zh.kozhakhmet@astanait.edu.kz, <https://orcid.org/0009-0002-5449-3317>

Кокажаева Амангуль Базарбековна, кандидат биологических наук, и. о. ассоциированный профессор кафедра «Математика» Институт физики, математики и цифровых технологий, Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, 050031, Республика Казахстан, e-mail: kokazaeamangul@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0551-3599>

Колумбаева Шолпан Жақсыбайқызы, кандидат педагогических наук, доцент, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, 050010, Республика Казахстан, e-mail: sh.kolumbayeva@abaiuniversity.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0003-1491-8990>

Кошанова Гулназира Данебековна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Факультет естественных наук, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмета Ясави, г. Туркестан, 161200, Республика Казахстан, e-mail: gulnazira.koshanova@ayu.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0002-5990-1490>

Кошанова Майра Данебековна, кандидат технических наук, доцент, Факультет естественных наук, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмета Ясави, г. Туркестан, 161200, Республика Казахстан, e-mail: maira.koshanova@ayu.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0002-1377-4633>

Кошкумбаев Канат Туkenovich, Старший преподаватель, кафедр «Изобразительное искусство и дизайн», магистр педагогических наук, Карагандинский университет имени академика Е. А. Букетова, Караганда, 100024, Республика Казахстан, e-mail: kkanat-78@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0008-7903-0136>

Куватов Аскар Жолдасбекович, старший преподаватель, Торайғыров университет, г. Павлодар, 140000, Республика Казахстан, e-mail: askarkuvatov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2361-2985>

Кудайбергенова Рената Еркиновна, Директор Офиса обеспечения качества, Алматы менеджмент университет, г. Алматы, 050060/ A15P2M5, e-mail: r.kudaibergenova@almatau.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0003-1201-671>

Куликов Леонид Васильевич, Доктор психологических наук, профессор, кафедра «Социальной психологии» Факультет психологии, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, 200960, Россия, e-mail: Leon-piter@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0503-4433-0877>

Курмангазина (Кодекова) Галия Бикеновна, доктор PhD, ассоц. профессор (доцент), Торайғыров университет, г. Павлодар, 140000, Республика Казахстан, e-mail: galeka1985@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6045-1909>

Кайтбек Даяна Саятқызы, магистрант образовательной программы «7M01504 – Физика», Факультет «Математики, физики и информатики», «Казахский Национальный Педагогический университет имени Абая», г. Алматы, 050010, Республика Казахстан, e-mail: dayana.kaitbek@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-8593-1812>

Мамырбеков Арафат Мажитович, PhD, Департамент антропологии, Университет Калгари, г. Калгари, T1Y, Канада, e-mail: arafat.mamyrbekov@ucalgary.ca, <https://orcid.org/0000-0002-3454-8563>

Манабаев Азил Бауыржанович, магистр наук по специальности социальная работа, директор Коммунальное государственное учреждение «Детский реабилитационный центр», г. Павлодар, 140000, Республика Казахстан, e-mail: 87479873837@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1443-3942>

Маусумбаев Рысбек Сапарбекович, ассоциированный профессор (доцент) кафедры «Личностное развитие и образования», Торайғыров университет, г. Павлодар, 140000, Республика Казахстан, e-mail: Rysbek06051990@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7145-569X>

Молдагалиева Шынара Болатовна, докторант по специальности «Специальная педагогика», Факультет педагогики и психологии, Казахский Национальный университет имени Абая, г. Алматы, 050010, Республика Казахстан, e-mail: shynara_angel@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-0451-4971>

Молотовская Ольга Владимировна, Магистр педагогических наук, ассистент-профессор, Факультет Общего Строительства, Международная образовательная корпорация, Казахская головная архитектурно-строительная академия (КазГАСА), г. Алматы, 050043, Республика Казахстан, e-mail: olgavmol@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7922-3121>

Мукашева Акбота Омиржановна, PhD, преподаватель кафедры общего языкознания, КУ имени Ш. Уалиханова, г. Кокшетау, 020000, Республика Казахстан, e-mail: muk-ak-om@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3122-750X>

Мукашева Кумысжан Каиргалиевна, докторант специальности «Педагогика и психология», Торайғыров университет, Факультет гуманитарных и социальных наук, г. Павлодар, 140008, Республика Казахстан, e-mail: kobyzatherapy@list.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1104-0001>

Мукушева Салтанат Булатовна, кандидат педагогических наук, Ассистент профессора, кафедра «дошкольной и психолого-педагогической подготовки», Карагандинский университет имени академика Е. А. Букетова, г. Караганда, 100024, Республика Казахстан, e-mail: mukusheva8sb@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2757-5739>

Муликова Салтанат Алтаевна, доктор педагогических наук, ассоциированный профессор, кафедра «Специального и инклюзивного образования», Карагандинский университет имени академика Е. А. Букетова, г. Караганда, 100024, Республика Казахстан, e-mail: mulikovasaltanat@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4624-8912>

Мухамеджанов Ильяс Тулегенович, докторант, 2 курс, Кокшетауский университет имени Ш. Уалиханова, г. Кокшетау, 020000, Республика Казахстан, e-mail: ilias.mt14@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-5778-8511>

Назерке Наби, Докторант, Преподаватель, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, 050038, Республика Казахстан, e-mail: naz_nabi@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9516-1306>

Нарбекова Бану Мухатаевна, кандидат исторических наук, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, 050010, Республика Казахстан, e-mail: b.narbekova@abaiuniversity.edu.kz, <https://orcid.org/0009-0009-3887-5439>

Наубаева Хапица Танирбергановна, PhD, преподаватель-лектор, Жетysуский университет имени Ильяса Жансугурова, г. Талдыкорган, 040006, Республика Казахстан, e-mail: naubaeva_58@bk.ru, <https://orcid.org/0009-0000-8704-1566>

Небесаева Жанар Орынбековна, PhD, и.о. ассоциированный профессор, Южно Казахстанский педагогический университет имени О. Жәнібекова, г. Шымкент, 160000, Республика Казахстан, e-mail: nebessayeva.zhanar@okmpu.kz, <https://orcid.org/0000-0003-4358-3923>

Омарова София Кожиякпаровна, кандидат филологических наук, начальник отдела прикладной лингвистики, Национального научно-практического центра «Тіл-Қазына» имени Ш. Шаяхметова, г. Астана,

010000, Республика Казахстан, e-mail: omarovask@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-5304-3979>

Омирбаева Гулнур Шакиеновна, Кандидат педагогических наук, Алматинский гуманитарно - экономический университет, Ассоциированный профессор, г. Алматы, 050000, Қазақстан Республикасы, e-mail: omirbaeva_gulnur@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-3753-5912>

Оралканова Индира Адылкановна, автор для корреспонденции, PhD по специальности «Педагогика и психология», Руководитель Аппарата Правления Торайғыров университет, г. Павлодар, 140008, Республика Казахстан, e-mail: indir.85@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-1969-4674>

Орманова Айгуль Адильбековна, Научный сотрудник прикладной лингвистики, Национального научно-практического центра «Тіл-Қазына» им. Ш.Шаяхметова, г. Астана, 010000, Республика Казахстан, e-mail: aigul_adilbek.kz@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-5207-959X>

Оспанова Акмарал Кенжезахметовна, старший преподаватель, PhD (история), Казахский агротехнический исследовательский университет имени С. Сейфуллина, г. Астана, 010000, Республика Казахстан, e-mail: ospanova_akmaral@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2436-7109>

Павалькис Дайнюс, Главный научный сотрудник, доктор медицинских наук, профессор, Алматы менеджмент университет, г. Алматы, 050060/A15P2M5, Республика Казахстан, e-mail: Dainius.pavalkis@lsmu.lt, <https://orcid.org/0000-0001-7339-3237>

Рамашов Нурмамбек, кандидат педагогических наук, профессор, факультет физической культуры и спорта, Южно-Казахстанский педагогический университет имени О. Жанибекова, г. Шымкент, 160000, Республика Казахстан, e-mail: ramashovn@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0009-9681-0561>

Рапикова Сандугаш Ануарбековна, автор для корреспонденции, PhD по специальности «Педагогика и психология», старший преподаватель, Шәкәрім университеті, г. Семей, 071412, Республика Казахстан, e-mail: sandu_r83@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7614-1470>

Садуова Жанар Нуралиевна, доцент, кандидат педагогических наук, Международный университет туризма и гостеприимства, г. Туркестан, 161200, Республика Казахстан, e-mail: zhanar.saduova@iuth.edu.kz, <https://orcid.org/0009-0004-8080-2763>

Сапарова Гульнар Сикимбаевна, автор для корреспонденции, кандидат биологических наук, ассоциированный профессор, Шәкәрім университеті, г. Семей, 071412, Республика Казахстан, e-mail: saparova@cpm.kz, <https://orcid.org/0000-0001-5301-8018>

Сарыбекова Жанат Толеновна, доктор педагогических наук, профессор, Факультет педагогики, Международный Таразский университет имени Ш. Муртазы, г. Тараз, 080000, Республика Казахстан, e-mail: zhanat.sarybekova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7943-0318>

Сатова Акмарал Кулмагамбетовна, доктор психологических наук, профессор, Факультет педагогики и психологии, Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, 050010, Республика Казахстан, e-mail: satova57@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2537-7184>

Саттар Гүлнұр Жаппарқызы, PhD докторант, Южно Казахстанский педагогический университет имени О. Жәнібекова, г. Шымкент, 160000, Республика Казахстан, e-mail: sattar.gulnur@okmpu.kz, <https://orcid.org/0009-0000-6274-8602>

Сейтказы Перизат Байтешовна, доктор педагогических наук, профессор, Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева, г. Астана, 010000, Республика Казахстан, e-mail: perizatbs@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8799-7699>

Сембаев Талгат, PhD, Ассистент-профессор, Astana IT University, г. Астана, 010000, Республика Казахстан, e-mail: talgat.sembayev@astanait.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0003-2360-8767>

Синь Юйхан, докторант по специальности «Русский язык и литература», Факультет филологических наук, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы, 050040, Республика Казахстан, e-mail: xinyuhang032@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-9825-6841>

Скиба Марина Александровна, Главный научный сотрудник, кандидат педагогических наук, ассоц. профессор, Алматы менеджмент университет, г. Алматы, 050060/ A15P2M5, Республика Казахстан, e-mail: marina.a.skiba7@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4155-9957>

Смагулова Гульнұр Жумартон, PhD, ассоц. профессор кафедры теории и практики перевода, Факультет иностранных языков, Карагандинский университет имени Е. А. Букетова, г. Караганда, 100024, Республика Казахстан, e-mail: smagulova_gulya@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3343-2518>

Степанова Надежда Михайловна, старший преподаватель, кафедра «Физическая культура и спорт», Торайғыров университет, Павлодар, 140000, Республика Казахстан, e-mail: nadyshasport@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8695-0431>

Тайкуманова Махаббат Айдыновна, докторант ОП 8D01702 – «Иностранный язык: два иностранных языка», Факультет иностранных языков, Карагандинский университет имени Е. А. Букетова, г. Караганда,

100024, Республика Казахстан, e-mail: taykumanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8543-5481>

Тарасовская Наталия Евгеньевна, Доктор биологических наук, доцент, Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, г. Павлодар, 140002, Республика Казахстан, e-mail: nata.tarasovskaya@bk.ru, <https://orcid.org/0009-0007-1111-2808>

Темиргалинова Асель Каиргельдиновна, PhD, преподаватель (ассистент), кафедра «Личностное развитие и образование», Факультет гуманитарных и социальных наук, Торайғыров университет, г. Павлодар, 140008, Республика Казахстан, e-mail: Assolalieparusa@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9202-1885-78>

Толендиева Камила Сериковна, докторант по специальности «Специальная педагогика», Факультет педагогики и психологии, Казахский Национальный университет имени Абая, г. Алматы, 050010, Республика Казахстан, e-mail: kamilatolendieva@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0008-8194-7701>

Түлекова Гүлмира Мухамеджановна, доктор философии PhD, профессор, Торайғыров университет, г. Павлодар, 140000, Республика Казахстан, e-mail: Cessen@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1124-7060>

Шарипова Айгерим Батырсариевна, магистр, Факультет «Образование», Есенов университет, г. Актау, 130000, Республика Казахстан, e-mail: aigerim1.sharipova@yu.edu.kz, <https://orcid.org/0009-0000-1348-1112>

Шаяхметова Айсулу Алкешовна, ассоциированный профессор, кандидат философских наук, Кокшетауский университет имени Ш. Уалиханова, г. Кокшетау, 020000, Республика Казахстан, e-mail: aisulu_sh@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4672-988X>

Шаяхметова Маржан Нақыпбековна, кандидат педагогических наук, Ассоциированный профессор, кафедра «Педагогики и методики начального обучения», Карагандинский исследовательский университет имени академика Е. А. Букетова, г. Караганда, 100000, Республика Казахстан, e-mail: marjanh@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7133-7167>

Шынтаева Нурайна Ансаровна, Магистр педагогики, Факультет педагогики и социальных наук, Таразский университета имени М. Х. Дулати, г. Тараз, 080000 Республика Казахстан, e-mail: nuraina9888@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3633-549X>

Юношева Надежда Федоровна, Старший преподаватель, Торайғыров университет, г. Павлодар, 140000, Республика Казахстан, e-mail: miss_yunosheva@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-0686-9219>

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Abetanov Dias, Nurlanbekovich, doctoral student in «Pedagogy and psychology», Faculty of Humanities and Social Sciences, Toraighyrov University, Pavlodar, 140008, Republic of Kazakhstan, e-mail: diassaid.95@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0001-5393-1330>

Abildina Saltanat Kuatovna, Research Professor of the Department of Pedagogy and Methodology of Primary education of Karaganda Research University named after academician E. A. Buketov, Doctor of Pedagogical Sciences, Karaganda Research University named after academician E.A. Buketov, Karaganda, 100000, Republic Of Kazakhstan, e-mail: salta-7069@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8324-8444>

Abilmazhinova Baldyrgan Zholamanovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Social and Pedagogical Disciplines of A. Myrzakhetov Kokshetau University, Kokshetau, Kazakhstan, e-mail: abilmazhinova.baldyrgan@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3594-8235>

Absatova Marfuga Absolatovna, doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, 050010, Republic of Kazakhstan, e-mail: m.absatova@abaiuniversity.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0003-2851-3804>

Aigul Doszhanovna Zhakupova, Vice-Rector for Research and Regional Cooperation Sh. Ualikhanov Kokshetau University, Kokshetau, 020000, Republic of Kazakhstan, e-mail: aygul.zhakupova@yandex.kz, <https://orcid.org/0000-0002-0699-7636>

Aitbaev Erbol Khamitovich, Associate Professor, Toraighyrov University, Pavlodar, 140000, Republic of Kazakhstan, e-mail: aitbaev73@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-2035-4162>

Akbayeva Gulden, candidate of pedagogical sciences, faculty of foreign languages, Karaganda Buketov University, Karaganda, 100028, Republic of Kazakhstan, e-mail: rgul.ksu@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0314-0944>

Akbota Omirzhanovna Mukasheva, PhD, Lecturer at the Department of General Linguistics, Sh. Ualikhanov Kokshetau University, Kokshetau, 020000, Republic of Kazakhstan, e-mail: muk-ak-om@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3122-750X>

Akhitova Riza, PhD, assistant professor, School of Creative Industry, Astana IT University, Астана, 010000, Republic of Kazakhstan, e-mail: kapbasovars@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0197-7860>

Akhmetova Aigul Arginovna, PhD student, L.N.Gumilyov Eurasian National University, Astana, 010000, Republic of Kazakhstan, e-mail: aigul-a-78@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3520-819X>

Akmaral Kairbayeva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Faculties of Humanities and Social Sciences, NPJSC «Toraighyrov University», Pavlodar, 140008, Republic of Kazakhstan, e-mail: kairbayeva.ak@tou.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0001-8964-4475>

Aliyassova Valentina, Candidate of Cultural Studies, Associate Professor, Pavlodar Pedagogical University named after. Alkey Margulan, Pavlodar, 140002, Republic of Kazakhstan, e-mail: aliyasova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1423-0339>

Amanzholova Alina Bolatkyzy, PhD, senior lecturer, Faculty of Natural Sciences, International Kazakh-Turkish University named after Khoja Ahmet Yassawi, Turkestan, 161200, Republic of Kazakhstan, e-mail: alina.amanzholova@ayu.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0003-0370-7645>

Anargul Iskakova, PhD, Associate Professor, Faculty of Computer Science, NPJSC «Toraighyrov University», Pavlodar, 140008, Republic of Kazakhstan, e-mail: anar_is@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2142-8949>

Antikayeva Samal Kanatovna, Doctor of Philosophy PhD, Associate professor, Toraighyrov University, Pavlodar, 140000, Republic of Kazakhstan, e-mail: samal_antikayeva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4604-5661>

Aplashova Arna Zhartaevna, Candidate of Psychological Sciences, Professor, NAO Toraighyrov University, Kazakhstan, Pavlodar, e-mail: aplashova.arna@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5736-6199>

Arzymbetova Sholpan, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Faculty of Pedagogy, Zh.Tashenev University, Shymkent, 160027, Republic of Kazakhstan, e-mail: sholpan1289@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9829-8762>

Assylbekova Gulmira, PhD, Pavlodar Pedagogical University named after. Alkey Margulan, Pavlodar, 140002, Republic of Kazakhstan, e-mail: assylbekovag@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7299-4468>

Azamat Tileuberdi, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, A. Margulan Pavlodar Pedagogical University, Pavlodar, 140000, Republic of Kazakhstan e-mail: tlev_sal@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-0000-0000>

Azhgalieva Assel Sailauovna, master's student, Faculty of Natural Sciences, International Kazakh-Turkish University named after Khoja Ahmet Yassawi, Turkestan, 161200, Republic of Kazakhstan, e-mail: nuraimira1012@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-5190-0167>

Baimurzina Bayan, Master of Science, Pavlodar Pedagogical University named after. Alkey Margulan, Pavlodar, 140002, Republic of Kazakhstan, e-mail: bajana77@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0427-9072>

Balazhanova Kymbat, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, 050000, Republic of Kazakhstan, Master of pedagogical e-mail: sciences.kimbat_pavlodar@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3597-0165>

Begalieva Saule Bayazovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Faculty of Philological Sciences, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, 050040, Republic of Kazakhstan, e-mail: Sbegalieva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3528-7756>

Beisova Almagul Yerenbakovna, Researcher at the Zh. Aimauytov Scientific and Practical Center, Toraighyrov University, Pavlodar, 140008, Republic of Kazakhstan, e-mail: alma_gul58@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0005-9572-1242>

Bergenzhanova Gulim, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of Almaty University of Energy and Communications named after G. Daukeev. Republic of Kazakhstan, index: 050038, e-mail: gulimbergenzhanova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0770-476X>

Bilyalov Darkhan Nurlanovich, PhD, Nazarbayev University, Astana, 010000, Republic of Kazakhstan, e-mail: dbilyalov@nu.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0002-2686-8751>

Buldybayev Timur Kerimbekovich, First vice-rector, Almaty Management University, Almaty, 050060/ A15P2M5, Almaty Management University, e-mail: t.buldybayev@almau.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0001-8199-653X>

Dagarova Zhadra Umirzhanovna, 3rd year doctoral student of the educational program «8D01301, Pedagogy and methodology of primary education» of Karaganda Research University named after academician E. A. Buketov, Master of Pedagogical Sciences, Karaganda Research University named after academician E. A. Buketov, Karaganda, 100000, Republic Of Kazakhstan, e-mail: zhadra-dagarova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0340-847X>

Dayana Kaitbek, Master's student of the educational program «7M01504 – Physics», Faculty of Mathematics, physics and computer science, «The National Pedagogical University named after Abay», Almaty, 050010, Republic of Kazakhstan, e-mail: dayana.kaitbek@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-8593-1812>

Diana Spulber, Professor, doctoral supervisor of University of Genoa, University of Genoa, Genoa, 16100, e-mail: Italy.diana.spulber@unige.it, <https://orcid.org/0000-0001-7395-986X>

Esekeshova Maral Duiseneyevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Vocational Education", NCJSC «S.Seifullin Kazakh Agro Technical Research University», Astana, 010000, Republic of Kazakhstan, e-mail: maral-astana@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5141-587X>

Gulnar Saparova, corresponding author, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, NLC «Shakarim University», Semey, 071412, Republic of Kazakhstan, e-mail: saparova@cpm.kz, <https://orcid.org/0000-0001-5301-8018>

Gussenova Meiriban Shakhgussenovna, Master's Degree in Pedagogy and Psychology, Faculty of General Construction, International Educational Corporation, Kazakh Leading Academy of Architecture and Civil Engineering, Almaty, 050043, Republic of Kazakhstan, e-mail: meiriban@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5605-0117>

Ibrayeva Bayan Mukushevna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Center of Languages Development, Karaganda medical university, Karaganda city, 100012, Republic of Kazakhstan, e-mail: ibraeva56@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2329-5193>

Ilyas Tulegenovich Mukhamejanov, 2nd-Year Doctoral Student Sh. Ualikhanov Kokshetau University, Kokshetau, 020000, Republic of Kazakhstan, e-mail: ilias.mt14@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-5778-8511>

Indira Oralkanova, corresponding author, PhD in Pedagogy and Psychology, Senior Lecturer, Toraighyrov University, Pavlodar, 140008, Republic of Kazakhstan, e-mail: indir.85@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-1969-4674>

Iskakova Zhazira Makhsutovna, Candidate of Philological Sciences, Head of the Methodical Department, National Scientific and Practical Center "Til-Kazyna" named after Sh. Shayakhmetov, Astana, 010000, Republic of Kazakhstan, e-mail: oasis-jas@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0940-615X>

Iskhakbayeva Tolganai Gazizovna, Senior Lecturer of the Department of Pre-school and Psychological and Pedagogical Training, Karaganda University named after academician Ye. A. Buketov, Karaganda, 100024, Kazakhstan, e-mail: tolganai-2008@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0388-9071>

Ismailova Aruzhan Burkhanzyzy, (main author), doctoral student of the educational program "Pedagogy", NAO "Zhetysu University named after Ilyas Zhansugurov", Taldykorgan, 040006, Republic of Kazakhstan, e-mail: aruzhanismailova99@, <https://orcid.org/0009-0006-9570-9953>

atbekovich, Senior Lecturer at the Department of Fine Arts and Design, Master of Pedagogical Sciences, Karaganda University named after academician Ye.A. Buketov, Karaganda, 100024, Kazakhstan, zhasulankaripbaev@mail.ru

Karzhaubay Yerassyl Nurlanovich, master of Biological Sciences., O. Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University, Shymkent, 160000, Republic of Kazakhstan, e-mail: yerassil8710@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1848-419X>

Kaskabaeva Meruert, 2nd year doctoral student of the Department of Mathematics of the Institute of Physics, Mathematics and Digital Technologies of

the Kazakh National Women's Pedagogical University, Almaty, 050065, Republic of Kazakhstan, <https://orcid.org/0009-0003-5361-9456>

Kazhikenova Gulnar Muratovna, Associate Professor, PhD, NJSC Toraigyrov University, Pavlodar c., 140008, Republic of Kazakhstan, e-mail: gulnara709@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5329-0038>

Kerimbayeva Rysty, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Faculty of Pedagogy and Social Sciences, Taraz university named after M.Kh. Dulaty, Taraz, 080000, Republic of Kazakhstan, e-mail: risti1971@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0430-1831>

Kirik Yekaterina, Master of Educational Sciences, School-lyceum BINOM named after Y. Altynsarin, Astana, Z05X6E9, Republic of Kazakhstan, e-mail: yekaterinakirik@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0009-5481-9701>

Kokazyhaeva Amangul, candidate of Biological Sciences, Acting Associate Professor of the Department of Mathematics of the Institute of Physics, Mathematics and Digital Technologies of the Kazakh National Women's Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan, <https://orcid.org/0000-0002-0551-3599>, index: 050031

Koshanova Gulnazira Danebekovna, Candidate of pedagogic sciences, senior lecturer, Faculty of Natural Sciences, International Kazakh-Turkish University named after Khoja Ahmet Yassawi, Turkestan, 161200, Republic of Kazakhstan, e-mail: gulnazira.koshanova@ayu.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0002-5990-1490>

Koshanova Maira Danebekovna, candidate of technical sciences, associate professor, Faculty of Natural Sciences, International Kazakh-Turkish University named after Khoja Ahmet Yassawi, Turkestan, 161200, Republic of Kazakhstan, e-mail: maira.koshanova@ayu.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0002-1377-4633>

Koshkumbayev Kanat Tukenovich, Senior Lecturer at the Department of Fine Arts and Design, Master of Pedagogical Sciences, Karaganda University named after academician Ye.A. Buketov, Karaganda, 100024, Kazakhstan, e-mail: kkanat-78@mail.ru

Kozhakhmet Zhaksylyk, Teacher, Department of Intelligent Systems and Cybersecurity, Astana IT University, Астана, 010000, Republic of Kazakhstan, e-mail: zh.kozhakhmet@astanait.edu.kz, <https://orcid.org/0009-0002-5449-3317>

Kudaibergenova Renata, Head of the Quality Assurance Office, Almaty Management University, Almaty, 050060/ A15P2M5, Almaty Management University, e-mail: r.kudaibergenova@almau.edu.kz, 0000-0003-1201-671

Kulikov Leonid, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, St. Petersburg State University, St.

Petersburg, 200960, Russia, e-mail: Leon-piter@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0503-4433-0877>

Kurmangazina (Kodekova) Galiya Bikenovna, Doctor PhD, Associate professor, Toraighyrov University, Pavlodar, 140000, Republic of Kazakhstan, e-mail: galeka1985@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6045-1909>

Kuvatov Askar Zholdasbekovich, senior lecturer, NAO "Toraighyrov University", Pavlodar, 140000, Republic of Kazakhstan, e-mail: askarkuvatov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2361-2985>

Mamyrbekov Arafat Mazhitovich, PhD, Department of Anthropology, University of Calgary, Calgary, T1Y, Canada, e-mail: arafat.mamyrbekov@ucalgary.ca <https://orcid.org/0000-0002-3454-8563>

Manabayev Azil Bauyrzhanovich, Master of Science in Social Work, Director of Communal state institution «Children's Rehabilitation Center», Pavlodar, 140000, Republic of Kazakhstan, e-mail: 87479873837@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1443-3942>

Mausumbayev Rysbek Saparbekovich, associate professor (associate professor), of the department of «Personal Development and Education», Toraighyrov University, Pavlodar, 140000, Republic of Kazakhstan, e-mail: Rysbek06051990@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7145-569X>

Moldagaliyeva Shynara, doctoral student in, «Special Pedagogy», Faculty of Pedagogy and Psychology, Kazakh National University named after Abay, Almaty, 140008, Republic of Kazakhstan, e-mail: shynara_angel@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-0451-4971>

Molotovskaya Olga Vladimirovna, Master of Pedagogical Sciences, Faculty of General Construction, International Educational Corporation, Kazakh Leading Academy of Architecture and Civil Engineering, Almaty, 050043, Republic of Kazakhstan, e-mail: olgavmol@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7922-3121>

Mukasheva Kumyszhn Kairgalievna, doctoral student in «Pedagogy and psychology», «Toraighyrov University» NCJSC, Faculty of Humanities and Social Sciences, Pavlodar, 140008, Republic of Kazakhstan, e-mail: kobyzatherapy@list.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1104-0001>

Mukusheva Saltanat Bulatovna, Assistant Professor of the Department of Pre-school and Psychological and Pedagogical Training, Candidate of pedagogical sciences, Karaganda University named after academician Ye.A. Buketov, Karaganda, 100024, Kazakhstan, e-mail: mukusheva8sb@gmail.com

Mulikova Saltanat Altayevna, Associate Professor, Department of Special and In-clusive Education, Doctor of pedagogical sciences, Associate Professor,

Karaganda University named after academician Ye.A. Buketov, Karaganda, 100024, Kazakhstan, mulikovasaltanat@mail.ru

Nabat Issembayeva Zhaksyngulovna, doctoral student in «Pedagogy and psychology», Graduate School of Education, L.N.Gumilyov Eurasian National University, Astana, 010008, Republic of Kazakhstan, e-mail: nabat_isembaeva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-4771-767X>

Narbekova Banu Mukhataevna, Candidate of Historical Sciences, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, 050010, Republic of Kazakhstan, e-mail: b.narbekova@abaiuniversity.edu.kz, <https://orcid.org/0009-0009-3887-5439>

Naubaeva Hapiza Tanirbergenovna, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Zhetysay University named after Ilyas Zhansugurov, Taldykorgan, 040006, Republic of Kazakhstan, e-mail: naubaeva_58@bk.ru, <https://orcid.org/0009-0000-8704-1566>

Nazerke Nabi, Doctoral student, Teacher of the Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Kazakh National, Pedagogical University named after Abai, Almaty, 050038, Republic of Kazakhstan, e-mail: naz_nabi@mail.ru

Omarova Sofia Kozhiakparovna, Candidate of Philological Sciences, Head of the Applied Linguistics Department, National Scientific and Practical Center “Til-Kazyna” named after Sh. Shayakhmetov, Astana, 010000, Republic of Kazakhstan, e-mail: omarovask@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0003-5304-3979>

Omirbayeva Gulnur Shakenkyzy, Candidate of Pedagogical Sciences, Almaty humanities-economics university, Ass.professor, Almaty, 050000, Republic of Kazakhstan, e-mail: omirbaeva_gulnur@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0000-3753-5912>

Ormanova Aigul Adilbekovna, Researcher of applied linguistics, National Scientific and Practical Center “Til-Kazyna” named after Sh. Shayakhmetova, Astana, 010000, Republic of Kazakhstan, e-mail: aigul_adilbek.kz@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-5207-959X>

Ospanova Akmaral Kenzheakhmetovna, Senior Lecturer, PhD (History), S. Seifullin Kazakh Agrotechnical Research University, Astana, 010000, Republic of Kazakhstan, e-mail: ospanova_akmaral@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2436-7109>

Pavalkis Dainius, Chief Researcher, Doctor of Medical Sciences, Professor, Almaty Management University, Almaty, 050060/ A15P2M5, Republic of Kazakhstan, e-mail: Dainius.pavalkis@lsmu.lt, <https://orcid.org/0000-0001-7339-3237>

Ramashov Nurmanbek, candidate of pedagogical sciences, professor, faculty of physical culture and sports, O.Zhanibekov South Kazakhstan

pedagogical university, Shymkent, 160000, Republic of Kazakhstan, e-mail: ramashovn@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0009-9681-0561>

Saduova Zhanar Nuralievna, Associate Professor at International university of tourism and hospitality, Candidate of Pedagogical Sciences, International university of tourism and hospitality, Turkistan, 161200, Republic Of Kazakhstan, e-mail: zhanar.saduova@iuth.edu.kz, <https://orcid.org/0009-0004-8080-2763>

Sandygash Rapikova, corresponding author, PhD in Pedagogy and Psychology, Senior Lecturer, NLC «Shakarim University», Semey, 071412, Republic of Kazakhstan, e-mail: sandu_r83@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7614-1470>

Sarybekova Zhanat, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Faculty of Pedagogy, Sh.Murtaza International Taraz University, Taraz, 080000, Republic of Kazakhstan, e-mail: zhanat.sarybekova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7943-0318>

Satova Akmaral Kulmagambetovna, Doctor of Psychological Sciences, Professor Faculty of Pedagogy and Psychology, Abai Kazakh National Pedagogical University Almaty, 050010, Republic of Kazakhstan, e-mail: satova57@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2537-7184>

Sattar Gulnur, PhD student, O. Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University, Shymkent, 160000, Republic of Kazakhstan, e-mail: sattar.gulnur@okmpu.kz, <https://orcid.org/0009-0000-6274-8602>

Seyitkazy Perizat Baiteshovna, doktor of Pedagogical Sciences, Professor, L.N.Gumilyov Eurasian National University, Astana, 010000, Republic of Kazakhstan, e-mail: perizatbs@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8799-7699>

Sharipova Aigerim Batyrsariyevna, Master, Faculty of Education, Yessenov University, Aktau, 130000, Republic of Kazakhstan, e-mail: aigerim1.sharipova@yu.edu.kz, <https://orcid.org/0009-0000-1348-1112>

Shayakhmetova Aisulu Alkeshovna, Associate Professor, Candidate of Philosophy Sciences, NJSC “Kokshetau University named after Sh. Ualikhanov”, Kokshetau, 020000, Republic of Kazakhstan, e-mail: aisulu_sh@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4672-988X>

Shayakhmetova Marzhan Nakypbekovna, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methodology of Primary education of Karaganda Research University named after academician E.A. Buketov, Candidate of Pedagogical Sciences Karaganda Research University named after academician E.A. Buketov, Karaganda, 100000, Republic Of Kazakhstan, e-mail: marjanh@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7133-7167>

Sholpan Abisheva, corresponding author, Senior Lecturer, NLC «Shakarim University», Semey, 071412, Republic of Kazakhstan, e-mail: abisheva.s@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4444-8950>

Sholpan Zhaksybayevna Columbayeva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, 050010, Republic of Kazakhstan, e-mail: sh.kolumbayeva@abaiuniversity.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0003-1491-8990>

Shyntayeva Nuraina, Master of Pedagogy, Faculty of Pedagogy and Social Sciences, Taraz university named after M.Kh. Dulaty, 080000, Republic of Kazakhstan, e-mail: nuraina9888@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3633-549X>

Skiba Marina Alexandrovna, Chief Researcher, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Almaty Management University, Almaty, 050060/A15P2M5, Republic of Kazakhstan, e-mail: marina.a.skiba7@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4155-9957>

Smagulova Gulnur Zhumartovna, PhD, Associate Professor, Translation Theory and Practice Department, Foreign Languages Faculty, Karaganda Buketov University, Karaganda, 100024, Republic of Kazakhstan, e-mail: smagulova_gulya@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3343-2518>

Stepanova Nadezhda Mihailovna, Senior Lecturer, Department of “Physical Education and Sports”, «Toraighyrov University» NCJSC, Pavlodar, 140000, Republic of Kazakhstan, e-mail: nadyshasport@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8695-0431>

Taikumanova Makhabbat Aydynovna, Doctoral student of the Educational Program 8D01702 – “Foreign language: two foreign languages”, Foreign Languages Faculty, Karaganda Buketov University, Karaganda, 100024, Republic of Kazakhstan, e-mail: taykumanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8543-5481>

Talgat Sembayev, PhD, Assistant-Professor, Astana IT University, Astana, 010000, Republic of Kazakhstan, e-mail: talgat.sembayev@astanait.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0003-2360-8767>

Tarasovskaya Natalia, Doctor of Biological Sciences, Associate Professor, Pavlodar Pedagogical University named after. Alkey Margulan, Pavlodar, 140002, Republic of Kazakhstan, e-mail: nata.tarasovskaya@bk.ru, <https://orcid.org/0009-0007-1111-2808>

Temirgalinova Assel, PhD, Lecturer (Assistant), Department of Personal development and education, Faculty of Humanities and Social Sciences, Toraighyrov University, Pavlodar, 140008, Republic of Kazakhstan, e-mail: Assolalieparusa@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9202-1885>

Tolendiyeva Kamila Serikovna, doctoral student in, «Special Pedagogy», Faculty of Pedagogy and Psychology, Kazakh National University named after Abay, Almaty, 140008, Republic of Kazakhstan, e-mail: kamilatolendiyeva@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0008-8194-7701>

Tulekova Gulmira Muhamedzhanovna, Doctor of Philosophy PhD, professor, Toraighyrov University, Pavlodar, 140000, Republic of Kazakhstan, e-mail: Cessen@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1124-7060>

Valieva Madina Amangeldynovna, teacher, Toraighyrov University, Pavlodar, 140000, Republic of Kazakhstan, e-mail: madina_mahambeto@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-2617-3646>

Xin Yuhang, PhD student in the specialty «Russian Language and Literature», Faculty of Philological Sciences, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, 050040, Republic of Kazakhstan, e-mail: xinyuhang032@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-9825-6841>

Yegenissova Almazhai Kulzhanovna, candidate of Pedagogical sciences, associate professor, Faculty of Education, Yessenov University, Aktau, 130000, Republic of Kazakhstan, e-mail: Almazhai66@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1568-7912>

Yerbatyrova Zhuldyzai Kabdulmazhitovna, Master of Arts, researcher at the Department of Methodology, National Scientific and Practical Center “Til-Kazyna” named after. Sh.Shayakhmetova, Astana, 010000, Republic of Kazakhstan, e-mail: zhuldis77@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-1111-2900>

Yermaganbetova Madina, Candidate of pedagogic sciences, associated professor, Faculty of Information technologies, L. N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, 010000, Republic of Kazakhstan, e-mail: yermaganbetova_ma@enu.kz, <https://orcid.org/0000-0002-8147-0383>

Yermentaev Ayan Bauyrzhanovich, 2nd year doctoral student, specialty “Social Pedagogy” of the Eurasian National University named after L.N. Gumilyov, Astana, 010000, Republic of Kazakhstan, e-mail: aian.2206@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0007-8694-5599>

Yerofeyeva Renata Zhaudatovna, PhD, Head of the Department of Physical culture and sport, NCJSC “Toraighyrov University,” Pavlodar, 140000, Republic of Kazakhstan, e-mail: renax85@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9886-9761>

Yunosheva Nadezhda Fedorovna, Senior lecturer, Toraighyrov University, Pavlodar, 140000, Republic of Kazakhstan, e-mail: miss_yunosheva@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-0686-9219>

Zhamirova Ulmeken, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Faculty of Pedagogy and Social Sciences, Taraz university named after M.Kh. Dulaty, Taraz, 080000, Republic of Kazakhstan, e-mail: zhamirova_1978@mail.ru, <https://orcid.org/00000-0002-2316-5559>

Zhanar Nebessayeva, doctor of philosophy PhD, O. Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University, Shymkent, 160000, Republic of Kazakhstan, e-mail: nebessayeva.zhanar@okmpu.kz, <https://orcid.org/0000-0003-4358-3923>

Zhanatova Gulmira Amangaliyeva, PhD, lecturer-exper, NCJSC “Alkey Margulan Pavlodar Pedagogical University”, Pavlodar, 140000, Republic of Kazakhstan, e-mail: gulmira_sga73@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1597-8186>

Zhanibek Maksat Muratbekuly, Lecturer, Department of History and Geography, PhD Candidate, Alikhan Bokeikhan University, Semey, 071400, Republic of Kazakhstan, e-mail: m.zhanibekov@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7423-959X>

Zheldibayeva Raigul Serikovna, Doctor of Philosophy PhD, lecturer, NAO “Zhetysu University named after Ilyas Zhansugurov”, Taldykorgan, 040006, Republic of Kazakhstan, e-mail: raigul.raigul@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8757-0748>

Zholdasbekova Bayan Umirbekovna, Doctor of Philological Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Philology, Corresponding Member of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan, Faculty of Philological Sciences, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, 050040, Republic of Kazakhstan, e-mail: baiyan.zholdasbekova@kaznu.edu.kz, <https://orcid.org/0000-0003-1217-4799>

Zhumabayev Zaida Efimovna, Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, International University “Astana”, Astana, 010000, Republic of Kazakhstan, e-mail: zezha@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3778-469X>

Zhumadirova Kaynysh Kurmashevna, candidate of pedagogy, Professor, Toraigyrov University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Pavlodar, 140008, The Republic of Kazakhstan, e-mail: zhumadirova_51@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0073-4000-5000>

Zhumatayeva Engilika Userbayevna, doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Faculty of Humanities and Social Sciences, Toraigyrov University, Pavlodar, 140008, Republic of Kazakhstan, e-mail: zhumagulova@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3884-4113>

Zhussupova Almagul Amangeldinovna, Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of “Vocational Education”, NCJSC «S.Seifullin Kazakh Agro Technical Research University», Astana, 010000, Republic of Kazakhstan, e-mail: alma1977@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0002-8831-7856>

Zhussupova Zhanna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for Academic Affairs, Arkalyk Pedagogical Institute named after I. Altynsarin Kokshetau, Republic of Kazakhstan, Arkalyk, 110000, e-mail: zhanna.zhusupova@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9475-5900>

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ В НАУЧНОМ ЖУРНАЛЕ «ВЕСТНИК ТОРАЙГЫРОВ УНИВЕРСИТЕТА. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СЕРИЯ»

Редакционная коллегия просит авторов руководствоваться следующими правилами при подготовке статей для опубликования в журнале.

Научные статьи, представляемые в редакцию журнала должны быть оформлены согласно базовым издательским стандартам по оформлению статей в соответствии с ГОСТ 7.5-98 «Журналы, сборники, информационные издания. Издательское оформление публикуемых материалов», пристатейных библиографических списков в соответствии с ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления».

***В номер допускается не более одной рукописи от одного автора либо того же автора в составе коллектива соавторов.**

***Количество соавторов одной статьи не более 5.**

***Степень оригинальности статьи должна составлять не менее 80 % (согласно решению редакционной коллегии).**

***Направляемые статьи не должны быть ранее опубликованы, не допускается последующее их опубликование в других журналах, в том числе переводы на другие языки.**

***Решение о принятии рукописи к опубликованию принимается после проведения процедуры рецензирования.**

***Двойное рецензирование (слепое) проводится конфиденциально, автору не сообщается имя рецензента, а рецензенту – имя автора статьи.**

***Статьи отправлять вместе с квитанцией об оплате. Стоимость публикации в журнале за страницу 700 (семьсот) тенге, включая статьи магистрантов и докторантов в соавторстве с лицами с ученой степенью.**

***Оплата за статью не возвращается в случае, если статья отклонена антиплагиатом или рецензентом. Автор может повторно отправить статью на антиплагиат или рецензирование 1 раз.**

Редакция не занимается литературной и стилистической обработкой статьи.

Если статья отклонена антиплагиатом или рецензентом, статья возвращается автору на доработку. Автор может повторно отправить статью на антиплагиат или рецензирование 1 раз. За содержание статьи несет ответственность автор.

Статьи, оформленные с нарушением требований, к публикации не принимаются и возвращаются авторам.

Датой поступления статьи считается дата получения редакцией ее окончательного варианта.

Статьи публикуются по мере поступления.

Периодичность издания журналов – четыре раза в год (ежеквартально).

Сроки подачи статьи:

- первый квартал до 10 февраля;
- второй квартал до 10 мая;
- третий квартал до 10 августа;
- четвертый квартал до 10 ноября.

Журнал «Вестник Торайғыров университета. Педагогическая серия» выпускается с периодичностью 4 раза в год в сетевом (электронном) формате в следующие установленные сроки выхода номеров журнала:

- Первый номер выпускается до 30 марта текущего года,
- Второй номер – до 30 июня;
- Третий номер – до 30 сентября;
- Четвертый номер – до 30 декабря.

Статью (электронную версию и квитанции об оплате) следует направлять на сайт: <http://pedagogic-vestnik.tou.edu.kz/>. Для подачи статьи на публикацию необходимо пройти регистрацию на сайте.

Лицо, которое внесло наибольший интеллектуальный вклад в подготовку рукописи (при двух и более соавторах), является автором-корреспондентом и обозначается «*».

Для осуществления процедуры двойного рецензирования (слепого), авторам необходимо отправлять два варианта статьи: первый – с указанием личных данных, второй – только содержание статьи.

Статьи должны быть оформлены в строгом соответствии со следующими правилами:

– В журналы принимаются статьи по всем научным направлениям, набранные на компьютере, напечатанные на одной стороне листа с полями 30 мм со всех сторон листа, электронный носитель со всеми материалами в текстовом редакторе «Microsoft Office Word (97, 2000, 2007, 2010) для WINDOWS».

– Общий объем статьи, включая аннотации, литературу, таблицы, рисунки и математические формулы не должен превышать **12 страниц печатного текста**. *Текст статьи: кегль – 14 пунктов, гарнитура – Times New Roman (для русского, английского и немецкого языков), KZ Times New Roman (для казахского языка).*

Структура научной статьи включает название, аннотации, ключевые слова, основные положения, введение, материалы и методы, результаты и обсуждение, заключение, выводы, информацию о финансировании (при наличии), список литературы (используемых источников) к каждой статье, включая романизированный (транслитерированный латинским алфавитом) вариант написания источников на кириллице (на казахском и русском языках) *см. ГОСТ 7.79–2000 (ИСО 9–95) Правила транслитерации кирилловского письма латинским алфавитом.*

Статья должна содержать:

1 **МРНТИ** (Межгосударственный рубрикатор научной технической информации);

2 **DOI** – после МРНТИ в верхнем правом углу (присваивается и заполняется редакцией журнала);

3 **Фамилия, имя, отчество** (полностью) автора(-ов) – на казахском, русском и английском языках (*жирным шрифтом, по центру*);

4 **Ученая степень, ученое звание;**

5 **Аффилиация** (факультет или иное структурное подразделение, организация (место работы (учебы)), город, почтовый индекс, страна) – на казахском, русском и английском языках;

6 **E-mail;**

7 **Название статьи** должно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования. В название статьи необходимо вложить информативность, привлекательность и уникальность (*не более 12 слов, прописными буквами, жирным шрифтом, по центру, на трех языках: русский, казахский, английский либо немецкий*);

8 **Аннотация** – краткая характеристика назначения, содержания, вида, формы и других особенностей статьи. Должна отражать основные и ценные, по мнению автора, этапы, объекты, их признаки и выводы проведенного исследования. Дается на казахском, русском и английском либо немецком языках (*рекомендуемый объем аннотации – не менее 150, не более 300 слов, курсив, нежирным шрифтом, кегль – 12 пунктов, абзацный отступ слева и справа 1 см, см. образец*);

9 **Ключевые слова** – набор слов, отражающих содержание текста в терминах объекта, научной отрасли и методов исследования (*оформляются на трех языках: русский, казахский, английский либо немецкий; кегль – 12 пунктов, курсив, отступ слева-справа – 1 см.*). Рекомендуемое количество ключевых слов – 5–8, количество слов внутри ключевой фразы – не более 3. Задаются в порядке их значимости, т.е. самое важное ключевое слово статьи должно быть первым в списке (*см. образец*);

10 Основной текст статьи излагается в определенной последовательности его частей, включает в себя:

- **Введение / Кіріспе / Introduction** (абзац 1 см по левому краю, жирными буквами, кегль – 14 пунктов). Обоснование выбора темы; актуальность темы или проблемы. Актуальность темы определяется общим интересом к изученности данного объекта, но отсутствием исчерпывающих ответов на имеющиеся вопросы, она доказывается теоретической или практической значимостью темы.

- **Материалы и методы** (абзац 1 см по левому краю, жирными буквами, кегль – 14 пунктов). Должны состоять из описания материалов и хода работы, а также полного описания использованных методов.

- **Результаты и обсуждение** (абзац 1 см по левому краю, жирными буквами, кегль – 14 пунктов). Приводится анализ и обсуждение полученных вами результатов исследования. Приводятся выводы по полученным в ходе исследования результатам, раскрывается основная суть. И это один из самых важных разделов статьи. В нем необходимо провести анализ результатов своей работы и обсуждение соответствующих результатов в сравнении с предыдущими работами, анализами и выводами.

- **Информацию о финансировании (при наличии)** (абзац 1 см по левому краю, жирными буквами, кегль – 14 пунктов).

- **Выводы / Қорытынды / Conclusion** (абзац 1 см по левому краю, жирными буквами, кегль – 14 пунктов).

Выводы – обобщение и подведение итогов работы на данном этапе; подтверждение истинности выдвигаемого утверждения, высказанного автором, и заключение автора об изменении научного знания с учетом полученных результатов. Выводы не должны быть абстрактными, они должны быть использованы для обобщения результатов исследования в той или иной научной области, с описанием предложений или возможностей дальнейшей работы.

- **Список использованных источников / Пайдаланған деректер тізімі / References** (жирными буквами, кегль – 14 пунктов, в центре) включает в себя:

Статья и список использованных источников должны быть оформлены в соответствии с ГОСТ 7.5-98; ГОСТ 7.1-2003 (см. образец).

Очередность источников определяется следующим образом: сначала последовательные ссылки, т.е. источники на которые вы ссылаетесь по очередности в самой статье. Затем дополнительные источники, на которых нет ссылок, т.е. источники, которые не имели место в статье, но рекомендованы вами читателям для ознакомления, как смежные работы, проводимые параллельно. Объем не менее 10 не более чем 20

наименований (ссылки и примечания в статье обозначаются сквозной нумерацией и заключаются в квадратные скобки). В случае наличия в списке использованных источников работ, представленных на кириллице, необходимо представить список литературы в двух вариантах: первый – в оригинале, второй – романизированный (транслитерация латинским алфавитом) вариант написания источников на кириллице (на казахском и русском языках) см. ГОСТ 7.79–2000 (ИСО 9–95) Правила транслитерации кирилловского письма латинским алфавитом.

Романизированный список литературы должен выглядеть следующим образом:

автор(-ы) (транслитерация) → название статьи в транслитерированном варианте → [перевод названия статьи на английский язык в квадратных скобках] → название казахоязычного либо русскоязычного источника (транслитерация, либо английское название – если есть) → выходные данные с обозначениями на английском языке.

11 Иллюстрации, перечень рисунков и подрисуночные надписи к ним представляют по тексту статьи. В электронной версии рисунки и иллюстрации представляются в формате TIF или JPG с разрешением не менее 300 dpi.

12 Математические формулы должны быть набраны в Microsoft Equation Editor (каждая формула – один объект).

На отдельной странице (после статьи)

В электронном варианте приводятся полные почтовые адреса, номера служебного и домашнего телефонов, e-mail (номер телефона для связи редакции с авторами, не публикуются);

Сведения об авторах

На казахском языке	На русском языке	На английском языке
Фамилия Имя Отчество (полностью)		
Должность, ученая степень, звание		
Организация		
Город		
Индекс		
Страна		
E-mail		
Телефон		

140008, Республика Казахстан, г. Павлодар, ул. Ломова, 64,
НАО «Торайғыров университет»,
Издательство «Toraighyrov University», каб. 137,
кафедра «Психология и педагогика»
 Тел. 8 (7182) 67-36-69, (внутр. 1147, 1139).
 E-mail: touscientificjournal@bk.ru

Наши реквизиты:

НАО «Торайғыров университет» РНН 451800030073 БИН 990140004654	НАО «Торайғыров университет» РНН 451800030073 БИН 990140004654	Приложение kaspi.kz Платежи – Образование –Оплата за ВУЗы – Заполняете все графы (в графе Факультет укажите «За публикацию в научном журнале, название журнала и серии»)
АО «Jýsan Bank» ИИК KZ57998FTB00 00003310 БИК TSESKZK A Кбе 16 Код 16 КНП 861	АО «Народный Банк Казахстана» ИИК KZ156010241000003308 БИК HSBKZKZKX Кбе 16 Код 16 КНП 861	

ОБРАЗЕЦ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

МРНТИ 04.51.59

DOI xxxxxxxxxxxxxxxx

С. К. Антикеева*, С. К. Ксембаева

Торайғыров университет, Республика Казахстан, г. Павлодар

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ ЧЕРЕЗ КУРСЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В данной статье представлена теоретическая модель формирования личностных и профессиональных компетенций социальных работников через курсы повышения квалификации, которая разработана в рамках докторской диссертации «Формирование личностных и профессиональных компетенций социальных работников через курсы повышения квалификации». В статье приводятся педагогические аспекты самого процесса моделирования, перечислены этапы педагогического моделирования. Представлены методологический, процессуальный (технологический) и инструментальный уровни модели, ее цель, мониторинг сформированности искомых компетенций, а также результат. В модели показаны компетентностный, личностно-ориентированный и практико-ориентированный педагогические подходы, закономерности, принципы, условия формирования выбранных компетенций; описаны этапы реализации процесса формирования, уровни сформированности личностных и профессиональных компетенций. В разделе практической подготовки предлагается интерактивная работа в системе слушатель-преподаватель-группа, подразумевающая личное участие каждого специалиста, а также открытие первого в нашей стране Республиканского общественного объединения «Национальный альянс профессиональных социальных работников». Данная модель подразумевает под собой дальнейшее совершенствование и самостоятельное развитие личностных и профессиональных компетенций социальных работников. Это позволяет увидеть в модели эффективность реализации курсов повышения квалификации, формы, методы и средства работы.

Ключевые слова: теоретическая модель, компетенции, повышение квалификации, социальные работники.

Введение

Социальная работа – относительно новая для нашей страны профессия. Поэтому обучение социальных работников на современной стадии не характеризуется наличием достаточно разработанных образовательных стандартов, которые находили бы выражение в формулировке педагогических целей, в содержании, технологиях учебного процесса.

Продолжение текста публикуемого материала

Материалы и методы

Теоретический анализ научной психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования; анализ законодательных и нормативных документов по открытию общественных объединений; анализ содержания программ курсов повышения квалификации социальных работников; моделирование; анализ и обобщение педагогического опыта; опросные методы (беседа, анкетирование, интервьюирование); наблюдение; анализ продуктов деятельности специалистов; эксперимент, методы математической статистики по обработке экспериментальных данных.

Продолжение текста публикуемого материала

Результаты и обсуждение

Чтобы понять объективные закономерности, лежащие в основе процесса формирования и развития личностных и профессиональных компетенций социальных работников через курсы повышения квалификации, необходимо четко представлять себе их модель.

Продолжение текста публикуемого материала

Выводы

Таким образом, на основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что теоретическая модель формирования личностных и профессиональных компетенций социальных работников через курсы повышения квалификации содержит три уровня ее реализации.

Продолжение текста публикуемого материала

Список использованных источников

1 Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование : сущность, эффективность и неопределенность [Текст] // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 22.

2 Кузнецова, А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике : монография [Текст]. – Хабаровск : Изд-во ХКИППК ПК, 2001. – 152 с.

3 Каропа, Г. Н. Системный подход к экологическому образованию и воспитанию (На материале сельских школ) [Текст]. – Минск, 1994. – 212 с.

4 Штофф, В. А. Роль моделей в познании [Текст] – Л. : ЛГУ, 1963. – 128 с.

5 Таубаева, Ш. Методология и методика дидактического исследования : учебное пособие [Текст]. – Алматы : Казак университеті, 2015. – 246 с.

6 Дахин, А. Н. Моделирование компетентности участников открытого образования [Текст]. – М. : НИИ школьных технологий 2009. – 290 с.

7 Дахин, А. Н. Моделирование в педагогике [Текст] // Идеи и идеалы. – 2010. – № 1(3). – Т. 2 – С. 11–20.

8 Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование: монография [Текст]. – Новосибирск : Изд-во НИПКиПРО, 2005. – 230 с.

9 Аубакирова, С. Д. Формирование деонтологической готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования : дисс. на соиск. степ. д-ра филос. (PhD) по 6D010300 – Педагогика и психология [Текст] – Павлодар, 2017. – 162 с.

10 Арын, Е. М., Пфейфер, Н. Э., Бурдина, Е. И. Теоретические аспекты профессиональной подготовки педагога XXI века : учеб. пособие [Текст]. – Павлодар : ПГУ им. С. Торайғырова; СПб. : ГАФКиСим. П. Ф. Лесгафта, 2005. – 270 с.

References

1 Dahin, A. N. Pedagogicheskoe modelirovanie: suschnost, effektivnost i neopredelennost [Pedagogical modeling : essence, effectiveness, and uncertainty] [Text]. In Pedagogy. – 2003. – № 4. – P. 22.

2 Kuznetsova, A. G. Razvitie metodologii sistemnogo podhoda v otechestvennoi pedagogike [Development of the system approach methodology in Russian pedagogy : monograph] [Text]. – Khabarovsk : Izd-vo KhK IPPK PK, 2001. – 152 p.

3 Karopa, G. N. Sistemnyi podhod k ekologicheskomu obrazovaniyu i vospitaniyu (Na materiale selskikh shkol) [The systematic approach to environmental education and upbringing (Based on the material of rural schools)] [Text] – Minsk, 1994. – 212 p.

4 Shtoff, V. A. Rol modelei v poznanii [The role of models in cognition] [Text] – L. : LGU, 1963. – 128 p.

5 **Taubayeva, Sh.** Metodologiya i metodika didakticheskogo issledovaniya : uchebnoe posobie [Methodology and methods of educational research : a tutorial] [Text] – Almaty : Kazak University, 2015. – 246 p.

6 **Dahin, A. N.** Modelirovanie kompetentnosti uchastnikov otkrytogo obrazovaniya [Modeling the competence of open education participants] [Text] – Moscow : NII shkolnyh tehnologii, 2009. – 290 p.

7 **Dahin, A. N.** Modelirovanie v pedagogike [Modeling in pedagogy] [Text]. In Idei i idealy. – 2010. – № 1(3). – Т. 2 – P. 11–20.

8 **Dahin, A. N.** Pedagogicheskoe modelirovanie : monographia [Pedagogical modeling : monograph] [Text]. – Novosibirsk : Izd-vo NIPKiPRO, 2005. – 230 p.

9 **Aubakirova, S. D.** Formirovaniye deontologicheskoi gotovnosti buduschih pedagogov k rabote v usloviyah inklusivnogo obrazovaniya : dissertaciya na soiskanie stepeni doctora filosofii (PhD) po specialnosti 6D010300 – Pedagogika i psihologiya. [Formation of deontological readiness of future teachers to work in inclusive education : dissertation for the degree of doctor of philosophy (PhD) in the specialty 6D010300- Pedagogy and psychology] [Text] – Pavlodar, 2017. – 162 p.

10 **Aryn, E. M., Pfeifer, N. E., Burdina, E. I.** Teoreticheskie aspekty professionalnoi podgotovki pedagoga XXI veka : ucheb. posobie [Theoretical aspects of professional training of a teacher of the XXI century : textbook] [Text] – Pavlodar : PGU im. S. Toraigirov PSU; St.Petersburg. : GAFKiS im. P. F. Lesgafta, 2005. – 270 p.

C. K. Антикеева, C. K. Ксембаева*

Торайғыров университет, Қазақстан Республикасы, Павлодар қ.

БІЛІКТІЛІКТІ АРТТЫРУ КУРСТАРЫ АРҚЫЛЫ ӘЛЕУМЕТТІК ҚЫЗМЕТКЕРЛЕРДІҢ ҚҰЗІРЕТТІЛІКТЕРІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ТЕОРИЯЛЫҚ МОДЕЛІ

Бұл мақалада «Әлеуметтік қызметкерлердің біліктілігін арттыру курстары арқылы тұлғалық және кәсіби құзыреттіліктерін қалыптастыру» докторлық диссертация шеңберінде әзірленген біліктілікті арттыру курстары арқылы әлеуметтік қызметкерлердің тұлғалық және кәсіби құзыреттілігін қалыптастырудың теориялық моделі ұсынылған. Мақалада модельдеу процесінің педагогикалық аспектілері, педагогикалық модельдеудің кезеңдері келтірілген. Модельдің әдіснамалық, процессуалдық (технологиялық) және аспаптық деңгейлері, оның мақсаты, қажетті құзыреттердің қалыптасу мониторингі, сондай-ақ нәтижесі ұсынылған. Модельде

құзыреттілікке, тұлғаға бағытталған және практикаға бағытталған педагогикалық тәсілдер, таңдалған құзыреттерді қалыптастыру заңдылықтары, қағидаттары, шарттары көрсетілген; қалыптасу процесін іске асыру кезеңдері, жеке және кәсіби құзыреттердің қалыптасу деңгейлері сипатталған. Практикалық дайындық бөлімінде тыңдаушы-оқытушы-топ жүйесінде интерактивті жұмыс ұсынылады, ол әр маманның жеке қатысуын, сондай-ақ елімізде алғашқы «кәсіби әлеуметтік қызметкерлердің ұлттық альянсы» республикалық қоғамдық бірлестігінің ашылуын білдіреді. Бұл модель әлеуметтік қызметкерлердің жеке және кәсіби құзыреттерін одан әрі жетілдіруді және тәуелсіз дамытуды білдіреді. Бұл модельде біліктілікті арттыру курстарын іске асырудың тиімділігін, жұмыс нысандары, әдістері мен құралдарын көруге мүмкіндік береді.

Кілтті сөздер: теориялық модель, құзыреттілік, біліктілікті арттыру, әлеуметтік қызметкерлер.

S. K. Antikeyeva, S. K. Ksembaeva*

Toraighyrov University, Republic of Kazakhstan, Pavlodar

THEORETICAL MODEL OF FORMATION COMPETENCIES OF SOCIAL WORKERS THROUGH PROFESSIONAL DEVELOPMENT COURSES

This article presents a theoretical model for the formation of personal and professional competencies of social workers through advanced training courses, which was developed in the framework of the doctoral dissertation «Formation of personal and professional competencies of social workers through advanced training courses». The article presents the pedagogical aspects of the modeling process itself, and lists the stages of pedagogical modeling. The methodological, procedural (technological) and instrumental levels of the model, its purpose, monitoring the formation of the required competencies, as well as the result are presented. The model shows competence-based, personality-oriented and practice-oriented pedagogical approaches, patterns, principles, conditions for the formation of selected competencies; describes the stages of the formation process, the levels of formation of personal and professional competencies. The practical training section offers interactive work in the listener-teacher-group system, which implies the personal participation of each specialist, as well as the opening of the first Republican public Association in our

country, the national Alliance of professional social workers. This model implies further improvement and independent development of personal and professional competencies of social workers. This allows you to see in the model the effectiveness of the implementation of advanced training courses, forms, methods and means of work.

Keywords: theoretical model, competencies, professional development, social workers.

Авторлар туралы ақпарат	Сведения об авторах	Information about the authors
Антикеева Самал Канатовна «Педагогика және психология» мамандығы бойынша докторант, «Торайғыров университеті» КЕАҚ, Гуманитарлық және әлеуметтік ғылымдар факультеті, Павлодар, 140008, Қазақстан Республикасы, samal_antikeyeva@mail.ru, 8-000-000-00-00	Антикеева Самал Канатовна докторант по специальности «Педагогика и психология», НАО «Торайғыров университет», Факультет гуманитарных и социальных наук, Павлодар, 140008, Республика Казахстан, samal_antikeyeva@mail.ru, 8-000-000-00-00	Samal Kanatovna Antikeyeva doctoral student in «Pedagogy and psychology», «Toraighyrov University» NCJSC, Faculty of Humanities and Social Sciences, Pavlodar, 140008, Republic of Kazakhstan, samal_antikeyeva@mail.ru, 8-000-000-00-00
Ксембаева Сауле Камалиденовна, п.ғ.к., профессор, «Торайғыров университеті» КЕАҚ, Гуманитарлық және әлеуметтік ғылымдар факультеті, Павлодар, 140008, Қазақстан Республикасы, saule_K@mail.ru, 8-000-000-00-00	Ксембаева Сауле Камалиденовна, к.п.н., профессор, НАО «Торайғыров университет», Факультет гуманитарных и социальных наук, Павлодар, 140008, Республика Казахстан, saule_K@mail.ru, 8-000-000-00-00	Saule Ksembaeva, Candidate of pedagogic sciences, professor «Toraighyrov University» NCJSC, Faculty of Humanities and Social Sciences, Pavlodar, 140008, Republic of Kazakhstan, saule_K@mail.ru, 8-000-000-00-00

ПУБЛИКАЦИОННАЯ ЭТИКА НАУЧНОГО ЖУРНАЛА «ВЕСТНИК ТОРАЙГЫРОВ УНИВЕРСИТЕТА. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СЕРИЯ»

Члены редакционной коллегии научного журнала «Вестник Торайғыров университета. Педагогическая серия» в своей профессиональной деятельности придерживаются принципов и норм «Этики публикации для научного журнала «Вестник Торайғыров университета. Педагогическая серия». Этика публикации разработана в соответствии с международной публикационной этической нормой Комитета по публикационной этике (COPE), этическими принципами публикации журналов Scopus (Elsevier), Кодекса академической честности Торайғыров университета.

Публикационная этика определяет нормы, принципы и стандарты этического поведения редакторов, рецензентов и авторов, меры по выявлению конфликтов интересов, неэтичного поведения, инструкции по изъятию (ретракции), исправлению и опровержению статьи.

Все участники процесса публикации, соблюдают принципы, нормы и стандарты публикационной этики.

Качество научного журнала обеспечивается исполнением принципов участников процесса публикации: равенства всех авторов, принцип конфиденциальности, однократные публикации, авторства рукописи, принцип оригинальности, принцип подтверждение источников, принцип объективности и своевременности рецензирование.

Права и обязанности главного редактора и ответственного секретаря. Должностные обязанности и права главного редактора и ответственного секретаря «Вестник Торайғыров университета. Педагогическая серия» определены соответствующими утвержденными должностными инструкциями.

Права и обязанности рецензентов

Рецензенты журнала «Вестник Торайғыров университета. Педагогическая серия» обязаны руководствоваться принципу объективности.

Персональная критика в адрес автора(-ов) рукописи недопустима. Рецензент должен аргументировать свои замечания и обосновывать свое решение о принятии рукописи или о ее отклонении.

Национальность, религиозная принадлежность, политические или иные взгляды автора(-ов) не должны приниматься во внимание и учитываться в процессе рецензирования рукописи рецензентом(-ами).

Экспертная оценка, составленная рецензентом должно способствовать принятию решения редакцией о публикации и помогать автору улучшить рукопись.

Решение о принятии рукописи к публикации, возвращение работы автору на изменение или доработку, либо решение об отклонении от публикации принимается редколлегией опираясь на результаты рецензирования.

Принцип своевременности рецензирования. Рецензент обязан предоставить рецензию в срок, определенный редакцией, но не позднее 2-4 недель с момента получения рукописи на рецензирование. Если рассмотрение статьи и подготовка рецензии в назначенные сроки невозможны, то рецензент должен незамедлительно уведомить об этом научного редактора.

Рецензент, который считает, что его квалификация не соответствует либо недостаточна для принятия решения при рецензировании предоставленной рукописи должен незамедлительно сообщить об этом научному редактору и отказаться от рецензирования рукописи.

Принцип конфиденциальности со стороны рецензента. Рукопись, предоставленная рецензенту на рецензирование должна рассматриваться как конфиденциальный материал. Рецензент имеет право демонстрировать ее и/или обсуждать с другими лицами только после получения письменного разрешения со стороны научного редактора журнала и/или автора(-ов).

Информация и идеи научной работы, полученные в ходе рецензирования и обеспечения публикационного процесса, не должны быть использованы рецензентом(-ами) для получения личной выгоды.

Принцип подтверждения источников. Рецензент должен указать научные работы, которые оказали бы влияние на исследовательские результаты рассматриваемой рукописи, но не были приведены автором(-ами). Также рецензент обязан обратить внимание научного редактора на значительное сходство или совпадение между рассматриваемой рукописью и ранее опубликованной работой, о котором ему известно.

Если у рецензента имеются достаточные основания полагать, что в рукописи содержится плагиат, некорректные заимствования, ложные и сфабрикованные материалы или результаты исследования, то он не должен допустить рукопись к публикации и проинформировать научного редактора журнала о выявленных нарушениях принципов, стандартов и норм публикационной и научной этики.

Права и обязанности авторов

Публикационная этика базируется на соблюдении принципов:

Однократность публикации. Автор(-ы) гарантируют что представленная в редакцию рукопись статьи не была представлена для рассмотрения в другие издания. Представление рукописи одновременно в нескольких журналах/изданиях неприемлемо и является грубым нарушением принципов, стандартов и норм публикационной этики.

Авторство рукописи. Лицо, которое внесло наибольший интеллектуальный вклад в подготовку рукописи (при двух и более соавторах), является автором-корреспондентом и указывается первым в списке авторов.

Для каждой статьи должен быть назначен автор для корреспонденции, который отвечает за подготовку финальной версии статьи, коммуникацию с редколлегией, должен обеспечить включение всех участников исследования (при количестве авторов более одного), внесших в него достаточный вклад, в список авторов, а также получить одобрение окончательной версии рукописи от всех авторов для представления в редакцию для публикации. Все авторы, указанные в рукописи/статье, несут ответственность за содержание работы.

Принцип оригинальности. Автор(-ы) гарантирует, что результаты исследования, изложенные в рукописи, представляют собой оригинальную самостоятельную работу, и не содержат некорректных заимствований и плагиата, которые могут быть выявлены в процессе.

Авторы несут ответственность за публикацию статей с признаками неэтичного поведения, плагиата, самоплагиата, самоцитирования, фальсификации, фабрикации, искажения данных, ложного авторства, дублирования, конфликта интересов и обмана.

Принцип подтверждения источников. Автор(-ы) обязуется правильно указывать научные и иные источники, которые он(и) использовал(и) в ходе исследования. В случае использования каких-либо частей чужих работ и/или заимствования утверждений другого автора(-ов) в рукописи должны быть указаны библиографические ссылки с указанием автора(-ов) первоисточника. Информация, полученная из сомнительных источников не должна использоваться при оформлении рукописи.

В случае, если у рецензентов, научного редактора, члена(-ов) редколлегии журнала возникают сомнения подлинности и достоверности результатов исследования, автор(-ы) должны предоставить дополнительные материалы для подтверждения результатов или фактов, приводимых в рукописи.

Исправление ошибок в процессе публикации. В случае выявления ошибок и неточностей в работе на любой стадии публикационного процесса авторы

обязуются в срочном порядке сообщить об этом научному редактору и оказать помощь в устранении или исправлении ошибки для публикации на сайте журнала соответствующей коррекции (Erratum или Corrigendum) с комментариями. В случае обнаружения грубых ошибок, которые невозможно исправить, автор(-ы) должен(-ны) отозвать рукопись/статью.

Принцип соблюдения публикационной этики. Авторы обязаны соблюдать этические нормы, связанные с критикой или замечаниями в отношении исследований, а также в отношении взаимодействия с редакцией по поводу рецензирования и публикации. Несоблюдение этических принципов авторами расценивается как грубое нарушение этики публикаций и дает основание для снятия рукописи с рецензирования и/или публикации.

Конфликт интересов

Конфликт интересов, по определению Комитета по публикационной этике (COPE), это конфликтные ситуации, в которых авторы, рецензенты или члены редколлегии имеют неявные интересы, способные повлиять на их суждения касательно публикуемого материала. Конфликт интересов появляется, когда имеются финансовые, личные или профессиональные условия, которые могут повлиять на научное суждение рецензента и членов редколлегии, и, как результат, на решение редколлегии относительно публикации рукописи.

Главный редактор, член редколлегии и рецензенты должны оповестить о потенциальном конфликте интересов, который может как-то повлиять на решение редакционной коллегии. Члены редколлегии должны отказаться от рассмотрения рукописи, если они состоят в каких-либо конкурентных отношениях, связанных с результатами исследования автора(-ов) рукописи, либо если существует иной конфликт интересов.

При подаче рукописи на рассмотрение в журнал, автор(-ы) заявляет о том, что в содержании рукописи указаны все источники финансирования исследования; также указывают, какие имеются коммерческие, финансовые, личные или профессиональные факторы, которые могли бы создать конфликт интересов в отношении поданной на рассмотрение рукописи. Автор(-ы), в сопроводительном письме при наличии конфликта интересов могут указать ученых, которые, по их мнению, не смогут объективно оценить их рукопись.

Рецензент не должен рассматривать рукописи, которые могут послужить причинами конфликта интересов, проистекающего из конкуренции, сотрудничества или других отношений с кем-либо из авторов, имеющих отношение к рукописи.

В случае наличия конфликта интересов с содержанием рукописи, ответственный секретарь должен известить об этом главного редактора, после чего рукопись передается другому рецензенту.

Существование конфликта интересов между участниками в процессе рассмотрения и рецензирования не значит, что рукопись будет отклонена.

Всем заинтересованным лицам необходимо, по мере возможности избегать возникновения конфликта интересов в любых вариациях на всех этапах публикации. В случае возникновения какого-либо конфликта интересов тот, кто обнаружил этот конфликт, должен незамедлительно оповестить об этом редакцию. То же самое касается любых других нарушений принципов, стандартов и норм публикационной и научной этики.

Неэтичное поведение

Неэтичным поведением считаются действия авторов, редакторов или издателя, в случае самостоятельного предоставления рецензии на собственные статьи, в случае договорного и ложного рецензирования, в условиях обращения к агентским услугам для публикации результатов научного исследования, лжеавторство, фальсификации и фабрикация результатов исследования, публикация недостоверных псевдо-научных текстов, передачи рукописи статей в другие издания без разрешения авторов, передачи материалов авторов третьим лицам, условия когда нарушены авторские права и принципы конфиденциальности редакционных процессов, в случае манипуляции с цитированием, плагиатом.

Инструкция

Отзыв, исправление статей, извинения, опровержения осуществляется в соответствии публикационной этике.

Теруге 25.08.2025 ж. жіберілді. Басуға 30.09.2025 ж. қол қойылды.

Электронды баспа

7,46 Kb RAM

Шартты баспа табағы 35,56.

Таралымы 300 дана. Бағасы келісім бойынша.

Компьютерде беттеген З. Ж. Шокубаева

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

Тапсырыс № 4441

Сдано в набор 25.08.2025 г. Подписано в печать 30.09.2025 г.

Электронное издание

7,46 Kb RAM

Усл.п.л. 35,56. Тираж 300 экз. Цена договорная.

Компьютерная верстка З. Ж. Шокубаева

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

Заказ № 4441

«Toraighyrov University» баспасынан басылып шығарылған

Торайғыров университеті

140008, Павлодар қ., Ломов к., 64, 137 каб.

«Toraighyrov University» баспасы

Торайғыров университеті

140008, Павлодар қ., Ломов к., 64, 137 каб.

8 (7182) 67-36-69

e-mail: kereku@tou.edu.kz

www.pedagogic-vestnik.tou.edu.kz